



Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Tese de Doutorado

**O Processo de Envelhecimento e a Comunidade Escolar: Uma Análise Sobre o Processo de
Desenvolvimento e Aprendizagem de Estudantes Idosos com Deficiência**

Margaret da Conceição Silva

Brasília

Novembro de 2025

Tese de Doutorado**O Processo de Envelhecimento e a Comunidade Escolar: Uma Análise Sobre o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem de Estudantes Idosos com Deficiência****Margaret da Conceição Silva**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração: Processos de Desenvolvimento e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Isabelle Patrícia Freitas Soares Chariglione

Brasília**Novembro de 2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586p

Silva, Margaret da Conceição
O Processo de Envelhecimento e a Comunidade Escolar: Uma
Análise Sobre o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem
de Estudantes Idosos com Deficiência / Margaret da Conceição
Silva; orientador Isabelle Patrícia Freitas Soares
Chariglione. Brasília, 2025.
204 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. pessoa com deficiência. 2. envelhecimento. 3.
inclusão. 4. educação especial. 5. psicologia. I.
Chariglione, Isabelle Patrícia Freitas Soares, orient. II.
Título.

Este trabalho recebeu apoio financeiro da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio de afastamento remunerado para estudos concedido à autora, conforme processo SEI 00080-00196169/2018-0 publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 75 de 25/04/2022. A autora contou também com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de abril/2025 a novembro/2025.

Tese aprovada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Isabelle Patrícia Freitas Soares Chariglione (Presidente)

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Ferreira (Membro Externo)

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva (Membro Externo)

Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto (Membro Interno)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fauston Negreiros (Membro Suplente)

Universidade de Brasília

Brasília

Novembro de 2025

Dedicatória

Esta pesquisa é dedicada, com profunda admiração, aos estudantes idosos com deficiência. Sua luta pela inclusão e pela afirmação de seus direitos por meio do estudo inspira a todos. O caminho do conhecimento é, sem dúvida, o que permite a conquista de seus merecidos espaços. Espero que este trabalho possa amplificar sua visibilidade e dar eco às suas vozes, sublinhando a relevância de suas contribuições e vivências.

Agradecimentos

A Deus, pela força e por ter iluminado este caminho com paz, alegria e serenidade, transformando o esforço da pesquisa em um processo de alegria.

Aos meus amados pais, Miguel João da Silva e Ana Maria da Conceição. Vocês são o meu porto seguro; o apoio em cada sonho e projeto de vida foram a base para a realização deste.

Ao meu filho, Miguel João da Silva Neto. Sua compreensão, paciência e incentivo foram cruciais para a conclusão desta tese.

Aos meus familiares, por sempre me apoiarem nesse processo de estudo acadêmico.

À Profa. Dra. Isabelle Patrícia Freitas Chariglione, pela orientação e condução de forma leve, respeitosa e participativa deste trabalho, por me apoiar em todos os momentos, e por ter compartilhado a sua experiência, conhecimento e sabedoria para que eu pudesse alcançar este objetivo. Sua paciência e generosidade foram fundamentais nesta jornada.

À banca examinadora, pelas caras contribuições para realização desse estudo: Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Ferreira, Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva, Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto e a Profa. Dra. Eduarda Rezende Freitas pelas sugestões apresentadas na etapa de qualificação.

Ao Instituto de Psicologia, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) e ao Laboratório de Novas Epistemologias e Desenvolvimento Humano (LabNEDH) da Universidade de Brasília, a todos os professores, técnicos e colegas. O apoio de vocês foi importante para que eu pudesse focar na pesquisa. Um agradecimento especial pela paciência e auxílio com as demandas administrativas e burocráticas, transformando o que seria um obstáculo em um caminho mais leve e eficiente até aqui.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa e orientação, Paulo Henrique Roberto, Andrezza Cardoso, João Lucas Assunção, Sílvia Moreno, Tainá Machado, Thaysa Cacau, Polliana Silva, Maíra Valadares e Luiza Guimarães. Agradeço profundamente por partilharmos não apenas saberes e produção acadêmica (artigos, capítulos de livros), mas também as vicissitudes do percurso (risadas, anseios, preocupações, apoios e, claro, as fotinhos).

Às minhas amigas Juliana Telles, Regina Jodely e Simone Silva, que são amigas irmãs que a UnB me presenteou, obrigada pelas escutas, apoio, partilhas, produções e amizade. Amo vocês!

Aos demais amigos e amigas, agradeço imensamente por todo o apoio, carinho, a compreensão e escuta durante esta fase de estudos. Sei que, em alguns momentos, acabei me ausentando ou deixando a desejar, e peço desculpas por isso. Não cito nomes para não correr o risco de esquecer ninguém, mas saibam que o cuidado de cada um de vocês foi fundamental.

Um agradecimento especial para os Centros de Ensino Especial do Distrito Federal, principalmente aos estudantes idosos com deficiência, familiares e professores desta pesquisa, pela confiança, disponibilidade, empenho e dedicação ao me receber em cada encontro. Compartilhamos afetos, inquietações, incertezas e aprendemos juntos. Muito obrigada!

Se não morrermos antes, é certo que envelheceremos.

—Ana Cláudia Quintana Arantes, *Pra Vida Toda Valer a Pena Viver: Pequeno Manual*

Para Envelhecer com Alegria

Índice

Índice	10
Lista de Tabelas.....	14
Lista de Quadros	15
Lista de Figuras.....	16
Lista de Abreviações	17
Resumo.....	19
Abstract.....	20
Introdução	21
Capítulo 1: Psicologia e o Estudo do Envelhecimento Humano	25
Teorias do Envelhecimento	29
Teorias Psicológicas do Envelhecimento	31
Teorias Psicológicas do Envelhecimento: Contemporâneas (life-span).....	33
O Envelhecimento na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	39
Capítulo 2: A Pessoa com Deficiência e o Desenvolvimento Humano	45
Breve Histórico da Deficiência	45
Marcos Legais – A Pessoa com Deficiência	52
A Pessoa com Deficiência e Seus Processos de Desenvolvimento.....	54
Capítulo 3: Educação Inclusiva e Pessoa com Deficiência	61
Escola Para Todos – O Contexto Escolar Como Espaço de Inclusão	61
Educação Inclusiva, Pessoa com Deficiência e Pessoa Idosa	64
A Pessoa Idosa com Deficiência no Contexto Escolar do Distrito Federal	71

Capítulo 4: Educação inclusiva e a pessoa idosa com deficiência: Uma análise por <i>scoping review</i>	80
Capítulo 5: Justificativa	109
Capítulo 6: Objetivos	111
Objetivo Geral	111
Objetivos Específicos	111
Capítulo 7: Percurso Metodológico	112
Fundamentos Éticos	112
Delineamento de Pesquisa	112
Participantes	113
Instrumentos	114
Procedimentos Metodológicos	115
Análise dos Dados	120
Capítulo 8: Resultados	122
Caracterização Sociodemográfica – Estudantes Idosos	122
Análise dos Dados Discursivos – Estudantes Idosos	123
Classe 1 – “Aspectos da Experiência no Envelhecimento”	123
Classe 2 – “Interações Sociais e Cotidiano no Envelhecimento”	125
Classe 3 – “Mudanças e Aprendizado no Envelhecimento”	126
Classe 4 – “Contextos e Ações no Ambiente Escolar”	127
Classe 5 – “Rotinas, Necessidades Básicas e Interações”	128
Caracterização Sociodemográfica (Familiares)	132
Classe 1 – “Adaptação e Percepção do Ambiente”	133

Classe 2 – “Cotidiano, Saúde e Desafios”	135
Classe 3 – “Suporte, Cognição e Perspectiva”	136
Classe 4 – “Autonomia, Relações Familiares e Atividades”.....	137
Classe 5 – “Vulnerabilidade, Família e Preocupações de Saúde”	138
Caracterização Sociodemográfica (Professoras).....	142
Análise dos Dados Discursivos (Professoras).....	143
Classe 1 – “Relações Familiares, Experiências Pessoais e Temporais”.....	143
Classe 2 – “Aspectos Gerais da Educação e do Desenvolvimento”.....	145
Classe 3 – “Questões Sociais, Desafios e Apoio Relacionados ao Envelhecimento”.....	147
Classe 4 – “Cotidiano e a Experiência Dentro do Ambiente Escolar”	148
Classe 5 – “A Espiritualidade e a Condição Humana”	150
Capítulo 9: Discussão.....	155
Percepção Sobre o Envelhecimento	155
Socialização e Aprendizagem	156
Queixas Somáticas e Medo da Dependência.....	158
Expectativas e Desafios da Continuidade Educacional.....	160
O Etarismo e a Falta de Políticas Públicas.....	163
Capítulo 10: Considerações Finais	166
Referências.....	168
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	195
Apêndice B: Termo de Assentimento	198
Apêndice C: Formulário de Entrevista dos Estudantes Idosos com Deficiência	200

Apêndice D: Formulário de Entrevista dos Familiares de Estudantes Idosos com Deficiência.....	201
Apêndice E: Formulário de Entrevista dos Professores de Estudantes Idosos com Deficiência.....	203

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Publicações no período de 2009 e 2020.....	90
Tabela 2 Total de Estudantes com Necessidades Especiais por Coordenação Regional de Ensino (Idade = ou > 60 anos) / Rede Pública Estadual – Educacenso 2022.....	116
Tabela 3 Total de Estudantes com Deficiência e Mais de 60 Anos de Idade por Coordenação Regional de Ensino/Rede Pública Estadual Vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal I-EDUCAR 2025	117
Tabela 4 Caracterização Sociodemográfica dos Estudantes Idosos	122
Tabela 5 Caracterização Sociodemográfica dos Familiares.....	133
Tabela 6 Caracterização Sociodemográfica das Professoras	142

Lista de Quadros

Quadro 1 – Publicações selecionadas para *scoping review* 91

Lista de Figuras

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção de artigos.....	90
Figura 2 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente do corpus dos resumos	93
Figura 3 – Nuvem de palavras a partir dos artigos analisados na <i>scoping review</i>	95
Figura 4 – Análise de similitude a partir dos documentos analisados na <i>scoping review</i>	96
Figura 5 <i>Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (Estudantes Idosos)</i>	124
Figura 6 <i>Análise de Similitude (Estudantes Idosos)</i>	130
Figura 7 <i>Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (Familiares)</i>	133
Figura 8 <i>Análise de Similitude (Familiares)</i>	141
Figura 9 <i>Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (Professoras)</i>	144
Figura 10 <i>Análise de Similitude (Professoras)</i>	152

Lista de Abreviações

APA	<i>American Psychological Association.</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEE	Centro de Ensino Especial.
CHD	Classificação hierárquica descendente.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
CRE	Coordenação Regional de Ensino.
DI	Deficiência intelectual.
DMU	Deficiências múltiplas.
DV	Deficiência visual.
EJA	Educação de jovens e adultos.
ELV	Educação ao Longo da Vida.
ENABLE	Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.</i>
LabNEDH	Laboratório de Novas Epistemologias e Desenvolvimento Humano.
LBI	Lei Brasileira de Inclusão.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas.

PGPDE	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.
PRISMA-ScR	Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (para <i>scoping review</i>).
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
SIC-DF	Serviço de Informação ao Cidadão.
STs	Segmentos de texto.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TEA	Transtorno do espectro autista.
UCE	Unidade de Contexto Elementar.
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Resumo

O tema envelhecimento tem despertado o interesse dos pesquisadores nos últimos anos, porém de forma discreta quando se diz respeito ao envelhecimento de pessoas com deficiência. No contexto escolar, há muitos desafios que permeiam o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência e, mais ainda, quando se intersecciona com o envelhecimento. Esta tese de doutorado teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência, matriculados na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A metodologia foi qualitativa, com a colaboração de 12 participantes, sendo quatro triâdes de participantes (estudante idoso, familiar e professora) de quatro regiões administrativas do Distrito Federal. Como instrumento para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas de perspectiva narrativa. As respostas discursivas às entrevistas foram transcritas na íntegra e inseridas em documento de texto no formato exigido para análise de corpus textual pelo software IRaMuTeQ na versão 0.7 alpha 2/2020. Os resultados foram organizados em categorias por atores. Para os estudantes, prevaleceram aspectos da experiência do envelhecer, interações sociais, aprendizado e rotinas escolares. Nas famílias, destacaram-se percepções sobre adaptação, saúde, vulnerabilidade e a necessidade de suporte/autonomia. Já as professoras enfatizaram as relações familiares, desafios pedagógicos, questões sociais e a espiritualidade. Os resultados sinalizam a relevância da escola como espaço de socialização e desenvolvimento, mas evidenciam a carência de políticas públicas e de suporte às famílias. Conclui-se pela necessidade de uma rede de apoio interdisciplinar e de estratégias para a permanência desses estudantes no contexto escolar.

Palavras-chave: pessoa com deficiência, envelhecimento, inclusão, educação especial, psicologia

Abstract

The topic of aging has sparked interest among researchers in recent years, albeit discreetly when it comes to the aging of people with disabilities. In the educational context, many challenges permeate the development process of people with disabilities, especially when they intersect with aging. This doctoral thesis aimed to understand the development and learning process of elderly students with disabilities enrolled in the Federal District Department of Education. The methodology was qualitative, involving the collaboration of 12 participants, comprising four triads of participants (elderly student, family member, and teacher) from four administrative regions of the Federal District. Semistructured interviews from a narrative perspective were used as data collection tools. The discursive responses to the interviews were transcribed verbatim and inserted into a text document in the format required for textual corpus analysis using IRaMuTeQ software, version 0.7 alpha 2/2020. The results were organized into categories by actors. For the students, aspects of the aging experience, social interactions, learning, and school routines predominated. Regarding the families, perceptions concerning adaptation, health, vulnerability, and the need for support and autonomy were highlighted. The teachers, in turn, emphasized family relationships, pedagogical challenges, social issues, and spirituality. The findings indicate the relevance of the school as a space for socialization and development, but they also evidence a lack of public policies and support for families. The study concludes on the need for an interdisciplinary support network and strategies to ensure the permanence of these students in the school context.

Keywords: disabled persons, aging, inclusion, education special, psychology

Introdução

As pessoas com deficiência têm acompanhado o fluxo do aumento do envelhecimento populacional. E esse processo de desenvolvimento humano nos move a fazer relevantes reflexões, pois, mesmo que o envelhecimento tenha sido abordado nos últimos tempos e se tornado foco de interesse dos estudiosos, ainda é permeado por um viés negativo, ligado ao declínio cognitivo, à decrepitude e a algumas limitações biopsicossociais, quando ocorre essa intersecção com a deficiência dessas pessoas, em diversos contextos sociais.

Quase metade da população idosa brasileira apresenta alguma deficiência: de acordo com a Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), dados da Pesquisa Nacional de Saúde revelam que, em 2019, dos 17,3 milhões de pessoas com deficiência no país, 49,4% eram pessoas idosas. Essa realidade alarmante se intensifica quando observamos a população total por grupos etários: um em cada quatro pessoas idosas (24,8%) convive com algum tipo de deficiência. A deficiência visual é a mais comum entre pessoas idosas (9,2%), seguida pela auditiva (4,3%).

O interesse em realizar o estudo *O Processo de Envelhecimento e a Comunidade Escolar: Uma Análise Sobre o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem de Estudantes Idosos com Deficiência* surgiu pela minha motivação pessoal, social e profissional durante o desenvolvimento da minha prática profissional, em um Centro de Ensino Especial localizado em uma região administrativa do Distrito Federal; e após a defesa de minha dissertação de mestrado, denominada *A Compreensão das Pessoas com Deficiência Intelectual Sobre o Ambiente de Trabalho* (M. C. Silva, 2019), quando pude identificar a compreensão da inclusão no ambiente de trabalho pela perspectiva dessas pessoas com deficiência intelectual. Os resultados encontrados me instigaram pela continuidade do estudo das pessoas com deficiência em seu processo de envelhecimento,

principalmente porque tive a oportunidade de mudar para um Centro de Ensino Especial em outra região administrativa do Distrito Federal, antes da pandemia da COVID-19, onde a comunidade escolar é composta de estudantes mais velhos. Foi a partir dessa experiência que pude observar algumas diferenças dessa comunidade escolar em relação à anterior, pois, nessa comunidade, os estudantes apresentavam algumas especificidades por conta da idade, uma vez que a maioria sofria de algumas doenças crônicas, como diabetes e pressão alta. Isso corrobora com o estudo de Maruyama e Ferreira (2020), ao afirmar que muitas pessoas idosas brasileiras são obrigadas a conviver com doenças crônicas que afetam sua qualidade de vida. No caso desses estudantes, eles faltavam às aulas por esses motivos. Também percebi que os estudantes idosos apresentavam pouco interesse em relações afetivas entre seus pares. E, por último, os pais desses estudantes, também idosos, demonstravam preocupação de falecer antes dos filhos e de não saber quem iria cuidar dos filhos na falta desses pais, preocupação também apontada em uma pesquisa com familiares de pessoas com síndrome de Down (E. R. A. Rosa et al., 2015).

Nessa perspectiva, minha atuação profissional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal suscitou provocações e me induziu a entender as pessoas com deficiência, em especial na fase adulta e no processo de envelhecimento. Nesse sentido, surgiram os seguintes questionamentos: como esses estudantes idosos com deficiência compreendem o envelhecimento e como eles se percebem nesse processo do desenvolvimento humano? Como a escola pode ser promotora de desenvolvimento para esses sujeitos?

Dito isto, a construção de conhecimento deste trabalho foi dividida em 10 capítulos:

- O Capítulo 1 visa discorrer sobre a psicologia e o estudo do envelhecimento humano, iniciando a discussão com as teorias do envelhecimento. Posteriormente, apresento as teorias psicológicas do envelhecimento, especificamente as contemporâneas (*life-*

span), por contemplar os objetivos da pesquisa. Em seguida, o envelhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

- O Capítulo 2 busca retratar a pessoa com deficiência e o desenvolvimento humano, realizando um breve histórico da deficiência, seus marcos legais e, por último, a pessoa com deficiência e seus processos de desenvolvimento.
- O Capítulo 3 contempla a pessoa com deficiência e a escola, apresentando a escola para todos – o contexto escolar como um espaço de inclusão, educação inclusiva e a pessoa com deficiência; e finalmente, a pessoa idosa com deficiência no contexto escolar.
- O Capítulo 4 foi construído em forma de artigo, intitulado “Educação Inclusiva e a Pessoa Idosa com Deficiência: Uma Análise por *Scoping Review*”. O artigo é composto de resumo, *abstract*, introdução, aspectos éticos, método, resultados, discussão, conclusão e referências. (O referido artigo foi publicado na Revista Educação Especial em 10 de novembro de 2025)
- O Capítulo 5 apresenta a justificativa para a realização da pesquisa, dedicando-se à exposição dos pressupostos que alicerçam a condução do estudo.
- O Capítulo 6 apresenta os objetivos de forma mais detalhada, após contextualização teórica e justificativa da pesquisa.
- O Capítulo 7 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, abrangendo os fundamentos éticos da pesquisa e seu aspecto da metodologia qualitativa. Em seguida, são apresentados os critérios para a escolha dos participantes, a escolha e construção dos instrumentos, os procedimentos metodológicos e, por último, sobre a forma como os dados foram analisados.

- O Capítulo 8 apresenta os resultados da pesquisa, que foram organizados pelo IRaMuTeQ, analisados pela classificação hierárquica descendente e pela análise de similitude.
- O Capítulo 9 apresenta a discussão, sendo um importante espaço para a interpretação, análise e contextualização dos resultados obtidos, atribuindo-lhes significado e relevância. Ademais, buscou-se nesta seção estabelecer um diálogo com os dados obtidos e com o conhecimento científico já estabelecido, buscando uma contribuição significativa para a área de pesquisa.
- O Capítulo 10 contém as considerações finais, representando a última grande seção da tese, na busca de consolidar os principais achados deste estudo e sua relevância na busca de reafirmar a relevância deste estudo e apresentar projeções sobre o futuro da pesquisa na área.

Capítulo 1: Psicologia e o Estudo do Envelhecimento Humano

O estudo do envelhecimento humano é considerado recente para a psicologia, mesmo porque os cursos de formação em psicologia e a profissão de psicólogo, no Brasil, foram regulamentadas somente no ano de 1962, por meio da sanção da Lei nº 4.119/1962 (Longo, 2013). A década de 1950 marcou o despertar da psicologia do envelhecimento como um campo de estudo, impulsionado por um conjunto de iniciativas: o surgimento de organizações profissionais, programas de treinamento acadêmico e centros de pesquisa; e a publicação regular de manuais e de livros-textos, bem como periódicos especializados. Esse despertar intelectual deu origem a um novo capítulo na compreensão dos aspectos psicológicos do envelhecimento. A psicologia do envelhecimento teve por objetivo estudar os padrões de mudança comportamental associados ao avanço da idade, distinguindo aqueles que são típicos da velhice daqueles que são compartilhados pelas demais idades (Neri, 2022).

A psicogerontologia surge como especialidade da psicologia que estuda os efeitos psicológicos do envelhecimento. Foi a partir da revista *American Psychologist*, que publicou o *Guia Para a Prática Psicológica com Pessoas Idosas* (American Psychological Association [APA], 2014). Neste documento, os psicólogos são encorajados a trabalhar suas atitudes e crenças sobre o envelhecimento e sobre pessoas idosas à luz dos avanços científicos da psicologia do envelhecimento, bem como buscar conhecimentos sobre as teorias sociais, biológicas, cognitivas dos processos de envelhecimento, principalmente dentro de um paradigma *life-span*. Na perspectiva clínica, o documento enfatiza a necessidade de que os psicólogos estejam familiarizados com o conhecimento corrente sobre as mudanças cognitivas, sobre os problemas e vida diária das pessoas idosas, sobre as características das psicopatologias e metodologias de avaliação válidas e confiáveis para serem utilizadas por essas pessoas (APA, 2014).

O mundo está envelhecendo a um ritmo acelerado: segundo projeções da Organização das Nações Unidas (ONU), até 2050, uma em cada seis pessoas no planeta terá mais de 65 anos. Essa representa um aumento significativo em relação a 2019, quando apenas uma em cada 11 pessoas se encontrava nessa faixa etária. Em outras palavras, a proporção de pessoas idosas na população global dobrará em apenas três décadas (ONU, 2019). É importante ressaltar que a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) define como pessoa idosa a partir da idade cronológica de 60 anos de idade nos países em desenvolvimento e a partir de 65 anos de idade nos países desenvolvidos. No Brasil, a população com 60 anos de idade ou mais aumentou 26%, entre 2012 e 2018, segundo o IBGE, compondo, atualmente, 13% da população brasileira (IBGE, 2022).

É pertinente informar que as pessoas idosas possuem direitos e que os mesmos são assegurados na Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, 1994), no Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741, 2003) e na Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Portaria nº 2.528, 2006).

No Brasil, o Projeto de Lei nº 1.118 (2011), estabelece que a pessoa com deficiência é considerada idosa aos 45 anos ou mais, devido à expectativa de vida dessas pessoas não ser a mesma das pessoas sem deficiência. Para P. J. M. C. Alves (2012), o processo de envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual (DI) se revela mais veloz quando comparado com o do restante da população.

Estudos nacionais e internacionais mostram evidências de que pessoas com DI, em específico as com síndrome de Down, apresentam envelhecimento precoce. De acordo com Guilhoto et al. (2014), este envelhecimento precoce está relacionado a diversos fatores de alteração metabólica, como menopausa precoce, alterações de pele e cabelo, deterioração visual e auditiva, maior risco de evolução para doença de Alzheimer, epilepsia, disfunção tireoide, diabetes, obesidade, apneia do sono e alterações musculoesqueléticas. Há estudos que apontam eventos

normativos da velhice das pessoas com DI por volta dos 30 anos de idade, em função do uso prolongado de medicamentos que ocasionam diversos problemas de saúde (Bonatelli, Schier, et al., 2018; Castro, 2022; Girondi, Felizola, et al., 2018; Hammerschmidt et al., 2020; Hayar, 2015).

Segundo P. J. M. C. Alves (2012), o processo de envelhecimento das pessoas com DI ocorre de forma acelerada, tendo em vista aspectos peculiares da deficiência em certos aspectos e, em outros, similares ao da população em geral, pois as condições neurobiológicas da pessoa com DI transcorrem de forma mais lenta, ocorrendo atraso no desenvolvimento em comparação com a idade cronológica. Porém, quando acontece a maturação hormonal, o processo de envelhecimento é acelerado. Ainda, para E. R. A. Rosa (2015), o reconhecimento, pela sociedade e pelos órgãos públicos, do envelhecimento precoce nas pessoas com síndrome de Down pode proporcionar melhor planejamento de ação em várias áreas, refletindo em novas oportunidades de inclusão social.

O envelhecimento é um processo natural e próprio do desenvolvimento humano e é acompanhado pela diminuição de algumas capacidades cognitivas específicas. O envelhecimento é um processo multidimensional que reflete não apenas as mudanças biológicas que ocorrem no curso da vida, mas também fatores psicológicos, culturais, sociais, sociodemográficos e da percepção de quem envelhece (Chariglione & Janczura, 2014).

O fenômeno do envelhecimento populacional brasileiro tem corroborado na construção de um perfil demográfico cada vez mais envelhecido. Sabe-se que esta transição está relacionada a diversos determinantes como redução na taxa de fecundidade, redução na mortalidade infantil e aumento nos serviços de saúde. Esse rápido envelhecimento populacional brasileiro faz emergir necessidades de cuidados e acompanhamento de diferentes pessoas idosas, como aquelas

acometidas por comorbidades, aqueles que compõem diferentes arranjos familiares ou ainda aqueles acometidos de deficiências (Rodrigues et al., 2021).

O envelhecimento é uma experiência individual e coletiva e necessita da participação dos diversos atores dos contextos em que as pessoas idosas estão inseridas. O envelhecimento está diretamente relacionado a fatores biológicos, psíquicos e sociais que, ao apresentarem mudanças, interferem no modo de vida do sujeito. Esse processo se dá em três etapas, a saber: envelhecimento primário, também conhecido como envelhecimento normal ou senescência, que é geneticamente programado e ocorre de forma natural e gradativa. O envelhecimento secundário ou patológico decorre de enfermidades diversas não relativas ao processo normal de envelhecimento, sendo influenciado pelo modo de vida e influências externas próprias do meio onde vive cada indivíduo; o envelhecimento terciário ou terminal, que é um período de intensas perdas físicas e cognitivas decorrentes do acúmulo dos efeitos do envelhecimento e de patologias próprias da idade (Rosal, 2016). Seguindo essa linha de raciocínio, o psiquiatra A. Tavares (2023) defende que o envelhecimento é um fenômeno natural, universal e inevitável que atinge células, órgãos, organismo e populações, tornando-os mais vulneráveis a doenças e morte.

Contrapondo a esse pensamento, Lebrão (2007) aponta que o paradigma de que as pessoas idosas devem estar associadas a doenças e dependência precisa ser substituído por mudanças que as façam permanecer mais tempo ativas e independentes. Nesse sentido, sugere a utilização do termo *envelhecimento ativo*, cunhado pela OMS, que nada mais é que um processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, à medida que as pessoas ficam mais velhas (Sciama et al., 2020). Há que se pensar em políticas públicas que priorizem a manutenção da capacidade funcional das pessoas idosas, retardando a evolução das doenças, a fim de levar a vida para o limiar mais próximo possível do

limite máximo da existência da espécie humana, mas com qualidade de vida, com autonomia e independência, ou seja, com capacidade funcional (D. V. Oliveira et al., 2022).

Em termos de desenvolvimento humano, apesar de poucos estudos, comparados aos dedicados às demais etapas do desenvolvimento, os mais recentes apontam o envelhecimento como etapa da vida em que os processos de desenvolvimento seguem ativados, em vez de apenas declinarem rumo a um inevitável acaso (G. L. Santos, 2018), o que corrobora com a relevância de mais estudos nesta área do conhecimento.

O envelhecimento pode ser considerado o processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo. Segundo Neri (1995), desde a antiguidade, existiam importantes tratados eruditos e obras literárias sobre a velhice e o envelhecimento, como, por exemplo, a obra *Senectude*, de Cícero, publicada há cerca de 2.000 anos. A psicologia delineou as primeiras disciplinas científicas a realizar esse esforço. As primeiras contribuições surgidas foram as obras de Charlotte Buhler (1933), H. L. Hollingworth (1927) e de Sidney Pressey e colaboradores (1939). Ainda, destaca-se que a psicologia, historicamente, voltou-se excessivamente para patologias, sofrimentos e emoções negativas, passando a ser mais criticada nos anos 1990, por sua ênfase “negativista”, o que culminou na proposição da psicologia positiva no final do século XX (E. R. Freitas, Barbosa, & Neufeld, 2021; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Teorias do Envelhecimento

A velhice ocupou papéis antagônicos em cada momento histórico e em cada cultura, às vezes identificada à imagem do fim, da morte, do mal e da perda, outras vezes relacionada à sabedoria, ao conhecimento e ao respeito. Foi a partir do século XX que se iniciou um olhar à

velhice, e aí surgem, formalmente, as ciências gerontologia e geriatria para responder às especificidades do corpo que envelhece (Facci, 2004).

Conforme foi dito anteriormente, o estudo do envelhecimento é considerado contemporâneo, tendo em vista as demandas ocasionadas em função do crescimento populacional de pessoas idosas. Nessa perspectiva, a gerontologia surge como uma área multi e interdisciplinar voltada para a descrição e a explicação das mudanças típicas desse processo. Ela abarca a análise dos determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais que influenciam o envelhecimento (Neri, 2008).

À medida que a área da gerontologia tem se destacado em vários contextos da sociedade, as teorias do envelhecimento ganham novas nuances biológicas, sociais e psicológicas. As teorias biológicas se dividem em teorias genéticas, que sugerem que a velocidade do fenômeno do envelhecimento está condicionada por fatores genéticos, ao passo em que as teorias estocásticas sugerem a hipótese de que o envelhecimento depende do acúmulo de lesões em moléculas vitais, associadas às agressões ambientais, que provocam um declínio fisiológico progressivo (K. S. Alves et al., 2021).

Na perspectiva das teorias sociológicas do envelhecimento, leva-se em consideração as influências históricas, econômicas, etnográficas, culturais e sociais que impactam as pessoas idosas. Essas teorias são classificadas, conforme o seu nível de análise, em macrossocial, microssocial e micro/macrossocial. As teorias macrossociais examinam as influências das estruturas sociais nas experiências e comportamentos; as teorias macrossociais são focalizadas no organismo individual; e as de perspectiva micro/macro abrangem os dois níveis de análise, simultaneamente. Essas teorias sociológicas estão divididas em três gerações: a da primeira foi elaborada entre os anos de 1949 e 1969; as da segunda geração, entre 1970 e 1980; e a da terceira

geração, a partir de 1980. Em relação às teorias psicológicas, foco desta pesquisa, têm o viés de analisar a diminuição e alteração de faculdades psíquicas que podem resultar em dificuldade de adaptação aos novos papéis, em falta de motivação e dificuldade de realização de planos para o futuro (K. S. Alves et al., 2021).

Em relação ao desenvolvimento, os estágios do desenvolvimento são de origem sociogenética, ou seja, a sociedade constrói cursos de vida na medida em que prescreve expectativas e normas de comportamento apropriados para diferentes faixas etárias, diante de eventos marcadores de natureza biológica e social, e na medida em que essas normas são internalizadas pelas pessoas e instituições sociais. Cabe salientar que a realização de pesquisas e intervenções orientadas por essas perspectivas podem significar um ganho substancial para o estudo e a atenção à velhice no Brasil (Neri, 2001, 2022).

Adentrar nas teorias psicológicas do envelhecimento é um passo crucial para compreendermos as nuances dessa fase da vida. A Psicologia do Envelhecimento se estabelece como uma área de conhecimento essencial para a Gerontologia, sendo reconhecida por sua rica contribuição na compreensão do desenvolvimento humano ao longo da velhice (Neri, 2022). Essa disciplina oferece ferramentas valiosas para navegarmos pelos desafios e pelas oportunidades que acompanham o avançar da idade. Através dessa lente, podemos desvendar os mecanismos psicológicos que moldam as experiências e vivências dos indivíduos em diferentes etapas da senescência.

Teorias Psicológicas do Envelhecimento

O estudo das teorias psicológicas do envelhecimento é de suma relevância para o um melhor aprofundamento sobre o processo de envelhecimento de estudantes idosos com deficiência, tendo em vista as mudanças demográficas da população, as transformações nas sociedades

modernas, caracterizadas pelo envelhecimento populacional, o aumento na expectativa de vida, a transformação na pirâmide etária, dentre outros.

As teorias psicológicas são contemporâneas, pois, somente nos últimos 60 anos, observou-se mundialmente o prolongamento da vida humana e, consequentemente, sua velhice. Para os teóricos contemporâneos da psicologia do envelhecimento, o desenvolvimento é transacional, dinâmico e contextualizado, portanto, o envelhecimento sofre influências ontogenéticas, biológicas e psicossociais (Neri, 2022).

Segundo Neri (2001), o critério de idade bem como o de classe social, etnia, profissão e educação são usados pela sociedade para organizar o curso de vida e determinam a posição dos indivíduos e dos grupos na sociedade. As mudanças sócio-históricas determinaram a constituição da velhice como categoria social e contextualizaram a emergência dos três principais paradigmas que orientaram a construção das teorias psicológicas do envelhecimento – ciclo da vida, curso de vida e desenvolvimento ao longo da vida –, que se organizam em três grandes vertentes: teorias clássicas, de transição e contemporâneas.

Na perspectiva das teorias clássicas, os ciclos de vida são entendidos de forma linear para falar sobre o envelhecer. As teorias de transição investigam o envelhecimento sob uma perspectiva dialética, fazendo referência ao modelo de curso de vida. As teorias contemporâneas contemplam a análise dos impactos de fatores micro e macrossociais do ambiente sobre o comportamento dos sujeitos, ressaltando o caráter de desenvolvimento ao longo de toda a vida ou *life-span*, que foi criado a partir do diálogo entre a antropologia cultural e sociologia (Neri, 2013a; Tomé & Formiga, 2020). Na perspectiva *life-span* (Baltes, 1987), enfatiza-se que, para dar sentido à noção de desenvolvimento ao longo da vida, se faz necessário considerar os tipos de demandas e oportunidades que indivíduos enfrentam e como eles lidam com elas no decorrer do curso de vida,

ou seja, identificar quais são as tarefas de desenvolvimento, se e como os indivíduos as concretizam. (E. R. Freitas, Barbosa, Scoralick-Lempke, et al., 2013). A seguir estão elencadas as teorias psicológicas do envelhecimento contemporâneas, com ênfase na *life-span*, por ser a que mais contempla os interesses da pesquisa.

Teorias Psicológicas do Envelhecimento: Contemporâneas (*life-span*)

As abordagens psicológicas contemporâneas do envelhecimento buscam oferecer uma visão mais dinâmica e abrangente da velhice, distanciando-se dos modelos puramente deficitários. Nesse contexto, a literatura atual considera três pilares teóricos centrais que definem o campo. Tais pilares são o paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida (*life-span*), a teoria do controle primário e secundário, e a teoria dos eventos críticos do curso da vida. Em conjunto, essas perspectivas enfatizam a plasticidade, a capacidade adaptativa e a gestão de recursos ao longo de todo o ciclo vital, reconhecendo que o desenvolvimento é um processo contínuo que se estende até o fim da vida.

Paradigma de Desenvolvimento ao Longo de Toda a Vida – *life-span* (Paul Baltes, 1939–2006). Desenvolvido por Baltes (1997), o paradigma *life-span* se mostra como imprescindível nos estudos do envelhecimento enquanto fenômeno psicossocial. O autor defende que o ser humano pode desenvolver habilidades que o auxiliem em sua capacidade adaptativa. Na contemporaneidade, o envelhecimento passa pela orientação dialética (tese, antítese e síntese), ou seja, as pessoas idosas estão estudando, socializando, se reinventando e encarando a velhice com outras perspectivas.

Segundo Neri (2013a), a teoria do desenvolvimento ao longo da vida – *life-span*, estabeleceu que o processo de desenvolvimento humano não é universal. Pelo contrário, ele é variável, sendo moldado por influências específicas que dependem dos aspectos biológicos, culturais, históricos e sociais inerentes à trajetória de cada indivíduo.

Em sua teoria, Baltes considera a maneira que cada sujeito vai vivenciar seu envelhecimento, respeitando suas escolhas. São consideradas as possibilidades para que não se

espere das pessoas idosas o mesmo padrão de comportamento em termos de expectativas, a partir dos mecanismos adaptativos e de enfrentamento que contribuem para o desenvolvimento.

Nesse paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida, Baltes vai considerar os aspectos idiossincráticos, sociais e relacionais. Identifica três classes de influências sobre o desenvolvimento:

1. *Influências graduadas por idade*, onde a atuação é mais forte na infância, quando é identificada com a maturação, e no envelhecimento ou senescênciia (e.g., menopausa e aposentadoria).
2. *Influências graduadas por história*, são aquelas que afetam de forma característica os indivíduos nascidos em um mesmo período histórico (coorte; e.g., guerra, mudança de governo, pandemia).
3. *Influências não normativas ou idiossincráticas e não esperados*, cuja época de ocorrência é imprevisível, razão pela qual demandam mais recursos de enfrentamento do indivíduo e da sociedade (e.g., doenças, antecipação forçada da aposentadoria, acidentes, ganhar na loteria), que ameaçam o senso de controle individual.

Na perspectiva *life-span*, os sujeitos são produtores ativos do seu próprio desenvolvimento, levando em consideração que ele pode ser limitado pelas oportunidades. E ainda, entende que o envelhecimento continua sendo um momento de ganho, reavaliação e construção, que o autor chama de plasticidade biológica, e a fidelidade genética declinam com a idade.

O autor defende que o desenvolvimento na velhice pode ser melhor quando são oferecidas condições para que adquiram progressos culturais e quando há disponibilidade de recursos (saúde, educação, habitação etc.). Afirma ainda que há limites à eficácia da cultura para promover desenvolvimento e reabilitação das perdas e do declínio associados à velhice.

A tese central desta perspectiva enfatiza o conceito de ontogênese, termo da biologia que se refere ao desenvolvimento do ser e defende que o desenvolvimento se estende ao longo de toda a vida: infância, idade escolar, adolescência, vida adulta e velhice. Em cada fase, percebe-se a presença de processos adaptativos e manifestações de continuidade e de mudança. Uma das grandes contribuições do paradigma *life-span* inclui a plasticidade comportamental, que é a inspiração central da metateoria de seleção, otimização e compensação, um dos desdobramentos do paradigma. O foco desse metamodelo é saber como indivíduos de todas as idades alocam seus recursos internos e externos, tendo em vista a otimização de recursos e a compensação de perdas. (Gunther & Borges, 2014).

Teoria do Controle Primário e Secundário (Heckhausen & Schulz, 1995). Essa teoria foi desenvolvida por Jutta Heckhausen e Richard Schulz, pressupõe que os comportamentos e a percepção de controle são mecanismos relevantes para a adaptação, sobrevivência e desenvolvimento individual. Nesse sentido, os autores fazem a distinção entre controle primário, que é a tentativa de adequar o ambiente aos próprios desejos; e a controle secundário, que envolve a adequação de si mesmo ao ambiente. O controle primário atualiza o potencial de desenvolvimento, é a adequação do ambiente aos próprios desejos (mundo externo), enquanto o secundário minimiza e compensa as perdas no controle primário, é a adequação de si mesmo (*self*) (Heckhausen & Schulz, 1995).

Nessa perspectiva, as pessoas idosas que são privadas de forma repentina da possibilidade de controlar seu corpo ou seu ambiente imediato, em função de uma doença neurológica, têm a propensão a depressão, ansiedade, baixa autoestima e baixo senso de autoeficácia que, por sua vez, prejudica sua possibilidade de reabilitação. Sabendo que as possibilidades de controlar o ambiente são inexistentes, formas eficazes de enfrentamento podem permitir ser controladas, aceitar ou

atribuir outro significado à impossibilidade. O lado vantajoso dessas estratégias é poupar recursos emocionais, físicos e cognitivos e preservar a autoestima, o que pode ajudar no redirecionamento dos esforços de controle (Neri, 2013a).

Segundo Khoury e Gunther (2009), a regulação do desenvolvimento humano é mantida por meio de processos que se manifestam em diversas fases da vida. Esses mecanismos atuam de duas maneiras essenciais: por um lado, eles fornecem o suporte necessário para enfrentar desafios e alcançar objetivos desejados. Por outro lado, promovem a adaptação e o ajustamento diante das perdas e limitações que são inerentes ao ciclo vital.

Em situações de ameaça ou perda, a adoção de ações e avaliações estritamente focadas na veracidade dos fatos pode se tornar disfuncional. Isso ocorre porque o foco exclusivo na realidade da ameaça tende a gerar sentimentos de desespero ou desamparo, desencorajando tentativas construtivas de restabelecer o controle sobre a situação.

Em contraste, os processos de revisão e de redimensionamento de metas, que se tornam proeminentes na velhice, demonstram beneficiar-se significativamente da adoção de estratégias de controle secundário. Tais estratégias são cruciais para amortecer os impactos negativos da avaliação de erros e fracassos, além de auxiliar o indivíduo a encontrar sentido nas experiências de desenvolvimento e nas inevitáveis perdas.

Portanto, o equilíbrio entre as estratégias de controle primário (modificar o ambiente) e o controle secundário (modificar a si mesmo) é um fator chave. Essa harmonia não só favorece o bem-estar subjetivo, como também garante a continuidade do desenvolvimento psicológico e a otimização de recursos em domínios selecionados na velhice.

Teoria dos Eventos Críticos do Curso da Vida (Diehl, 1999). De acordo com Neri (2013a), os eventos de vida são acontecimentos que determinam e dão sentido histórico ao curso da vida de grupos etários e de indivíduos. Esta teoria analisa a senescência a partir dos eventos de vida, entendidos como elementos que dão sentido às experiências individuais. Essa perspectiva permite investigar as consequências de eventos não normativos incontroláveis no curso do envelhecimento. Tais ocorrências variam em frequência e controlabilidade, e essa variação é influenciada pelo status socioeconômico e pela posição social do indivíduo (Neri, 2013a).

O processo de desenvolvimento do sujeito é fortemente influenciado por determinantes sociais, aspecto que necessita ser continuamente destacado. A identidade individual demonstra ser um fator importante, pois define a maneira como a pessoa enfrenta eventos críticos e se posiciona no mundo. Essa identidade confere ao sujeito o protagonismo do seu desenvolvimento, articulando seu sistema de motivação intrínseca frente às diversas pressões externas.

Na velhice, as chances de ocorrência de eventos incontroláveis, como doenças, acidentes, morte de entes queridos e problemas que afetam os descendentes. Esses eventos sugerem maiores desafios à resiliência psicológica das pessoas idosas do que os eventos controláveis, ou seja, têm papel proeminente na determinação das trajetórias de envelhecimento e de adaptação das pessoas idosas, pelo fato de obrigarem as pessoas a fazerem esforços extraordinários de adaptação bem como por competirem com outras demandas ou porque as pessoas idosas não têm os recursos necessários para enfrentá-los de imediato.

Segundo Neri (2013a), essa microteoria tem o foco específico no papel dos eventos normativos incontroláveis, ou eventos críticos, em virtude de seu forte potencial de influenciar o curso do envelhecimento (Diehl, 1999). A novidade dessa teoria é a noção de que a probabilidade de eventos de alta e baixa controlabilidade varia fortemente em função do status socioeconômico

e da posição social da pessoa idosa, que são dependentes de variáveis macrossociais. Nessa teoria, há ainda a integração da noção de participação proativa ou reativa do indivíduo nas ações que organizam seu desenvolvimento. E um terceiro aspecto dessa microteoria é de que ela integra a noção de que o comportamento não é somente controlado por pressões externas ou por déficits de saúde, mas também por um sistema de motivação intrínseca que inclui senso de autoeficácia, de competência e de autonomia.

Nessa perspectiva, o controle proativo do desenvolvimento é entendido quando o indivíduo realiza ações com o objetivo de otimizar o próprio desenvolvimento e seus produtos. O controle reativo ocorre quando ele enfrenta eventos críticos ou quando responde à discrepância percebida entre o status real e status socialmente desejável de desenvolvimento. O sistema de motivação intrínseca atua como instância iniciadora e reguladora das ações abertas ou encobertas de autojulgamento, autoavaliação, autorreforçamento e autopunição (Bandura, 1986).

Os estudos no campo do envelhecimento vêm crescendo e têm dado importância para os ganhos e as perdas do envelhecimento por meio das lentes dessas microteorias, pois, por meio delas e de métodos e técnicas apropriadas, vêm confirmando empiricamente os pressupostos dos dois paradigmas (curso de vida e desenvolvimento ao longo de toda a vida ou *life-span*). Visto que as teorias contemporâneas contemplam o impacto de fatores micro e macrossociais do ambiente sobre o comportamento dos sujeitos, ressaltando o caráter de desenvolvimento ao longo de toda a vida (Neri, 2013a), essa pesquisa coaduna com o paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida ou *life-span*. A seguir, algumas considerações à luz da perspectiva da psicologia histórico-cultural que sustenta essa pesquisa.

O Envelhecimento na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Ao nos dispormos a estudar a velhice, ainda nos deparamos com perspectivas que investigam a velhice a partir de uma análise biologizante que reduz todos os fatores humanos a questões meramente biológicas. É imprescindível a análise do objeto de pesquisa levando em consideração sua totalidade e outros contextos. Percebe-se que a análise reducionista se repete quando se refere ao processo de investigação do período da velhice (Toledo & Santos, 2022).

A psicologia histórico-cultural ampara a presente pesquisa, por conceber a velhice não em uma perspectiva reducionista e biologizante, mas por considerar que o ciclo de vida do homem é caracterizado por períodos que são influenciados pelas condições históricas da humanidade. Os estudos sobre a velhice na psicologia histórico-cultural são pautados principalmente nos trabalhos de Lev Semenovich Vigotski (1896–1934), de Aleksei Nikolaevith Leontiev (1903–1979), de Daniil Borisovitch Elkonin (1904–1984) e de Alexander Romanovich Luria (1902 -1977), que respaldam a superação da visão biologizante presente nos estudos da psicologia sobre o desenvolvimento humano, tão comum nas compreensões sobre a velhice. Nessa perspectiva, o ciclo de vida do homem é caracterizado por períodos que são influenciados pelas condições históricas da humanidade (Reis & Facci, 2020).

Para Vigotski, o biológico e o vivido devem ser considerados concomitantemente, numa espécie de imbricamento, de forma que, em determinados momentos da vida, a dimensão biológica pode influenciar mais o estar no mundo do homem, como são os momentos da adolescência, da menopausa, do processo de envelhecimento. Ainda assim, tal influência não ocorre natural e igualmente a todos, mas emaranhada aos significados singulares que as experiências vividas assumem para cada sujeito (Siqueira, 2019).

A psicologia histórico-cultural procura, nas bases materiais e históricas da humanidade, elementos para compreender os períodos de desenvolvimento do homem, considerando os aspectos biopsicossociais cuja relação dialética precisa ser evidenciada. O ciclo de vida do homem é caracterizado por períodos que sofrem influência das condições históricas da humanidade (Reis & Facci, 2015).

Se faz necessário entender que cada período da vida só pode ser compreendido, de fato, se estudado à luz das relações sociais de produção que influenciam a sua existência. Ao fundamentar-se no materialismo histórico-dialético, essa escola psicológica propõe uma ciência que se caracteriza pela unidade entre o material e o psicológico, entre o pessoal e o social, de acordo com Vigotski (1984/1996).

O envelhecimento na perspectiva histórico-cultural é abordado a partir da periodização do desenvolvimento humano, seguindo pelas atividades principais de cada estágio, as crises enquanto relevante processo de viragem, os estágios do desenvolvimento psicológico, a saber: primeira infância, infância, adolescência, idade adulta e a velhice.

A periodização do desenvolvimento humano é estudada por Vigotski (1984/1996). Nessa perspectiva, o autor defende que a periodização de desenvolvimento humano é elucidada a partir das teorias tradicionais: as de um primeiro grupo chamado *teoria biogenética*, que divide a infância de acordo com os graus de escolaridade. As do segundo grupo estabelecem a eleição de algum indício para se compreender o desenvolvimento, indícios estes pertinentes a questões biológicas. O terceiro grupo aborda a concepção evolucionista para elucidar o desenvolvimento, como, por exemplo, Gesell, autor de abordagem maturacionista. Essas teorias podem ser divididas em duas teorias do desenvolvimento, nas quais não surgem novidades, salvo o crescimento, desdobramento e reagrupamento de elementos separados em princípio (Toledo & Santos, 2022).

As leis que regem o desenvolvimento psíquico do ser humano se constituem mediante as condições de vida e suas relações de classe. A periodização se faz por meio de processos contínuos e descontínuos. Nesse sentido, para Vigotski, a periodização não deve ser compreendida como em Piaget, que define etapas fixas do desenvolvimento. Para Vigotski, a periodização está inserida de acordo com o processo e o ritmo de desenvolvimento de cada pessoa, ou seja, nas suas diversas condições interseccionais. No entanto, ele observa que, na infância e na adolescência, há predisposição para novos tipos de desenvolvimento.

Para o autor, o desenvolvimento é sempre mutável, dialético, flexível e dinâmico, à medida que se dá nas e pelas relações com o meio cultural. Portanto, o sujeito segue em um contínuo desenvolvimento que vai afetar as suas funções psicológicas superiores e, consequentemente, a sua personalidade. Para Vigotski (1984/1996), a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e o processo de desenvolvimento histórico. O homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transformando suas inclinações naturais e funções e elaborando e criando novas formas de comportamento culturais.

Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico do sujeito é um processo dialético, no qual a passagem de uma etapa para outra ocorre de forma revolucionária. Este desenvolvimento é caracterizado pela contradição, muitas vezes interrompido pelo surgimento, no seu curso, de novas formações. Desse modo, para compreender a formação do sujeito, deve-se considerar o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento, o avanço histórico da humanidade, sendo que os limites de idade de cada estágio se movimentam em meio às condições concretas na qual esse mesmo sujeito está inserido (Elkonin, 1987). Mais uma vez, destaca-se a importância de uma perspectiva interseccional nessas análises, experienciando diferentes formas e situações de desenvolver-se enquanto sujeito.

Para Vigotski (1984/1996), as idades correspondem a determinados períodos, mais ou menos prolongados, caracterizados pela existência de uma formação psicológica específica ou mais uma atividade dominante. Essa formação psicológica, por sua vez, define os limites e as possibilidades do sujeito em sua relação com o mundo, de acordo com cada período específico. Para Vigotski (1984/1996), a passagem de uma idade para a outra é pontuada por crises de intensidade variável. Ele identificou cinco períodos cruciais, sendo o primeiro a crise pós-natal, que conecta os últimos meses de vida intra-uterina com as primeiras semanas após o nascimento. Os demais são as crises do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos e a crise dos 13 anos. Tais momentos são breves e caracterizados por mudanças abruptas e rupturas no psiquismo, alterando de forma significativa a personalidade da pessoa.

As crises surgem de forma quase imperceptível, fato este que dificulta a determinação de seu início e de seu fim em relação às idades contíguas. Além disso, tais períodos apresentam um momento de agudização das crises, sendo que são esses aspectos que os diferenciam sensivelmente das idades estáveis. Nesses períodos agudos, muitos sujeitos podem entrar em conflitos com as pessoas de seu entorno bem como “sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (Vigotski, 1984/1996, p. 256).

Tendo em vista que todo o processo de desenvolvimento obedece às leis da dialética, esses momentos críticos são positivos, pois promovem criação. Em qualquer processo de desenvolvimento, o anterior e o atual têm de desaparecer para dar lugar ao novo. Sendo assim, as idades críticas são indispensáveis para o surgimento do novo na personalidade.

Ainda, para Vigotski (1984/1996, p. 259), “o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica”. Nos períodos críticos e nas

idades estáveis, surgem formações novas na personalidade. Ao discutir o problema da estrutura e a dinâmica das idades, Vigotski (1984/1996) destaca que sua tese geral consiste em que o processo de desenvolvimento, em cada idade, constitui um todo único, uma formação global como uma estrutura determinada, apesar da complexidade de sua organização e composição e da multiplicidade de processos parciais que o integram. A estrutura da idade ou da personalidade é essa formação global que, por si mesma, determina o destino e o significado de cada uma de suas partes constituintes que atuam, por sua vez, de modo coordenado. Por isso, em cada período do desenvolvimento das mudanças na estrutura interna da personalidade ocorrem como um todo “e as leis que regulam esse todo determina a dinâmica de cada uma de suas partes” (Vigotski, 1984/1996, p. 262). Ou seja, essas estruturas específicas para cada idade – as neoformações – são como elementos que guiam o desenvolvimento, e, por serem específicas, nunca se repetem durante todo o tempo do desenvolvimento psicológico.

Para compreender a velhice, há que se considerar não somente as perspectivas históricas, mas também considerar que a velhice nem sempre existiu tal qual a vemos atualmente, sendo uma construção histórica, com características específicas de cada fase da organização produtiva, conforme defendem Reis e Facci (2020).

Ainda, de acordo com Reis e Facci (2020), a psicologia histórico-cultural propõe um entendimento por intermédio daquilo que é material. Assim, o entendimento do ciclo de vida humana passa a ser a síntese dos fatores biológicos, psicológicos e sociais. Conforme o marxismo, o homem é compreendido como síntese das relações sociais que são permeadas pelos modos de produção de cada época.

A teoria histórico-cultural contribui para a discussão do processo de envelhecimento de pessoas com deficiência, haja vista que, para Vigotski, a deficiência não é uma barreira própria da

pessoa, mas barreiras sociais e culturais encontradas na sociedade. O autor ainda defendia que a deficiência não pode ser vista como um processo negativo no desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento é processual e ilimitado (M. C. Silva & Chariglione, 2024).

Isto posto, no próximo capítulo, realizamos um breve resgate histórico da pessoa com deficiência e o desenvolvimento humano.

Capítulo 2: A Pessoa com Deficiência e o Desenvolvimento Humano

Breve Histórico da Deficiência

A história da deficiência é permeada por segregação, exclusão, preconceito, e lutas pela dignidade e direitos à cidadania, conforme a cultura específica de cada sociedade. Há poucos registros à respeito das pessoas com deficiência no período que antecedeu a Idade Média. Em equivalência com as condições socioculturais, com o passar dos anos, o entendimento sobre as deficiências foi sofrendo modificações sobre a forma de pensar e, por conseguinte, a maneira de agir em relação às pessoas com deficiência (Aranha, 2005).

A bem da verdade, não existem indícios de como os primórdios da humanidade se comportavam em relação às pessoas com deficiência, porém há um consenso de que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente inóspito daquela época, por falta de abrigo apropriado para as variações climáticas, falta de alimentação, uma vez que era necessário ir à caça para garantir alimentos. Há mais ou menos 10 mil anos, quando as condições físicas e climáticas na Terra ficaram mais amenas, os grupos primitivos de humanos começaram a se organizar para ir à caça e garantir o sustento de todos (Gugel, 2007).

Na pré-história, a inteligência do homem propiciou para que os integrantes dos grupos passassem a observar o ambiente onde viviam, começando a adorar o sol, a lua e os animais. Os estudiosos sinalizam que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos era impossível, em função do ambiente ser desfavorável e por elas serem consideradas como fardos para os demais componentes do grupo, havendo casos em que, em algumas tribos, matavam-se as crianças com deficiência (Gugel, 2007).

No mundo antigo as crianças com deficiência física ou mental eram consideradas sub-humanas. A deficiência não existia enquanto problema, pois, nessa época, as crianças que nasciam

com alguma anormalidade detectável eram abandonadas ao relento até a sua morte. Os hebreus consideravam as pessoas com deficiência, física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e as impediam de ter acesso à direção dos serviços religiosos. Esparta, Roma e Atenas trazem significativas contribuições para a compreensão desse período, denominado por historiadores como *período de extermínio*, no qual as pessoas com deficiência foram brutalmente aniquiladas. Na Roma antiga, a *Lei das XII Tábuas* autorizava os patriarcas a matarem seus filhos com “defeito” e, em Esparta, os recém-nascidos frágeis ou deficientes eram lançados do alto do Taigeto – abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta (D. S. S. Alves, 2017; C. M. Silva, 2016).

Na sociedade espartana, o cidadão pertencia ao Estado e havia uma supervalorização do corpo belo e forte, pelo fato de terem o caráter militarista e se dedicarem à guerra, pois, naquela época, ter um corpo perfeito era um elemento privilegiado pela cultura espartana. Em contrapartida, as crianças nascidas com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, fato esse que era prerrogativa para que suas famílias as abandonassem ou as eliminassem (Gugel, 2007; Pessotti, 1984).

A sociedade ateniense possuía uma atitude política diferenciada da que se adotava em Roma e Esparta, tendo em vista que o poder de decisão da vida dos cidadãos não estava nas mãos do conselho de governadores. O extermínio de crianças com deficiência era comum e recorrente. A eliminação era por exposição, abandono ou elas eram atiradas de uma cadeia de montanhas na Grécia. Na Grécia Antiga, no período de transição da Idade Antiga para a Idade Média, a aniquilação das pessoas com deficiência era legitimada, pois a sua exterminação não demonstrava ser problema ético ou moral daquela época. Na Idade Medieval, de 476 até 1453, com o fortalecimento do cristianismo, a situação modificou-se, pois, todas as pessoas passaram a ser

igualmente consideradas “filhos de Deus” e possuidoras de uma alma (Bianchetti, 1995; Gugel, 2007).

Na Roma Antiga, aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Há relatos de que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tíber ou em outros rios sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades como “esmoladores” ou trabalhando em circos. No Império Romano, surge o cristianismo, que se volta para a caridade e o amor entre as pessoas. Nessa nova perspectiva, as classes menos favorecidas sentem-se acolhidas, pois o cristianismo combateu a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. E ainda, segundo Gugel (2007), os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do século IV. Nesse período, surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiência (Gugel, 2007).

Em relação à idade média, a deficiência estava relacionada ao pecado. A morte destinada a esse grupo social passou a ser substituída pela segregação. Na época do cristianismo, as pessoas com DI eram vistas como “filhos de Deus”, como um instrumento usado por Deus para estimular os seres humanos às obras de caridade. Por isso não podiam ser mais aniquiladas, mas deviam ser mantidas e receberem cuidados, surgindo, a partir daí uma concepção com viés caritativo e assistencial que deu origem às casas de misericórdia, locais onde as pessoas com deficiência passaram a ser abrigadas, porém segregadas do restante da sociedade (D. S. S. Alves, 2017). Entre os egípcios, mais especificamente entre os persas, os surdos eram percebidos como uma questão religiosa, cuja deficiência era uma dádiva celeste (Berthier, 2006).

A Idade Moderna ocorreu no século XIV, quando da tomada de Constantinopla, pelos turcos otomanos, até o século XVIII, com a Revolução Francesa. Gerolamo Cardano (1501–1576), médico e matemático, inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever,

influenciando o monge beneditino, Pedro Ponce de León (1520–1584), a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais. Esses dois métodos surpreenderam o pensamento da sociedade daquela época que desacreditava que pessoas surdas pudessem ser educadas (Gugel, 2007).

Cabe salientar que, embora Gerolamo Cardano e Pedro Ponce de León sejam frequentemente creditados como progenitores da língua de sinais para pessoas com surdez, é crucial contextualizar historicamente seus métodos. Eles se apropriaram de um sistema de comunicação preexistente na comunidade surda, negando o papel fundamental dos próprios surdos no desenvolvimento e na gênese de sua língua. Portanto, a verdadeira iniciativa comunicativa pertencia aos próprios usuários desse sistema, e não aos teóricos creditados. (Berthier, 2006; Lodi, 2005; S. A. Santos, 2017).

No século XIX, Charles Barbier desenvolveu um código, para ser usado em mensagens transmitidas à noite durante as batalhas, e o apresentou ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Nessa época, iniciam-se estudos sobre os problemas das deficiências por organizações, surgindo os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Surge também a ideia de reabilitação, em 1884, pelo chanceler alemão Otto Von Bismarck. No Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840–1889), criou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant). Três anos mais tarde, em 1857, é fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos) para atender pessoas surdas (Gugel, 2007).

A partir do século XX, as pessoas com deficiência puderam contar com ajudas técnicas ou elementos tecnológicos assistivos. Entre 1902 e 1912, surge, na Europa, a formação e organização de instituições com a preocupação de preparar e inserir as pessoas com deficiência na sociedade.

Na Alemanha, realiza-se o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência, cujo objetivo era organizar o Estado com vistas a melhor atender a essas pessoas. Nos Estados Unidos, aconteceu a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os cuidados de crianças com deficiência. Em Boston, em 1907, a Goodwill Industries organizou as primeiras turmas de trabalho protegido de pessoas com deficiência nas empresas, e, em 1919, é criada a Organização Internacional do Trabalho – um organismo internacional, com o intuito de tratar da reabilitação das pessoas com e sem deficiência para o trabalho (Gugel, 2007). É relevante destacar que a terminologia referente às pessoas com deficiência tem sofrido mudanças ao longo dos anos, e o mais recente utilizado é a *pessoa com deficiência*, termo que busca destacar a importância da pessoa quando feita a referência à deficiência (Sassaki, 2003).

Para Goffman (2013), a ocorrência da deficiência pode imprimir marcas, forma e tamanho no corpo da pessoa. Além disso, a deficiência tem o potencial de afetar a sua identidade, ou seja, a visibilidade dessa diferença pode se configurar em atributo depreciativo da sua identidade, o que o autor chama de *estigma* e que pode levar a pessoas com deficiência a condutas sociais de disfarces da sua própria condição. Goffman defende que acontece a distorção da identidade, pois existe a identidade real, que é da própria pessoa, e a identidade social, que são atributos considerados como comuns e naturais, categorizados pela sociedade. Quanto mais afastada a pessoa fica da identidade real, mais ela sofre e lamenta por não conseguir chegar a essa identidade social.

A deficiência pode ser entendida de diversas perspectivas: (a) como uma doença, do ponto de vista do modelo médico; (b) como uma construção social, se do ponto de vista do modelo social; e (c) como uma questão política, se a entendermos através do modelo crítico. Há outros modelos que também ajudaram a construir a ideia que temos hoje da deficiência. Os modelos que

estabelecem a base do modelo médico atual são o modelo religioso e o modelo eugênico. O modelo religioso diz que a deficiência é uma punição de Deus, por algum ato cometido pela pessoa (um pecado). Esse modelo individualiza a deficiência e a baseia na culpa (Guerra, 2021).

O modelo eugênico considera a deficiência como um defeito da raça humana e tem como objetivo a “melhora” da qualidade genética. É um modelo que ainda hoje está vigente, mas, sobretudo, dentro da medicina e do modelo médico, e que podemos ver em práticas como a esterilização forçada (punida por lei pelo Estado espanhol, em 2021), a diferença de semanas no aborto de um feto “não deficiente” e “deficiente”, a concepção médica da deficiência (Guerra, 2021).

Segundo Guerra (2021), o modelo dos direitos humanos é baseado na luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mas sem focalizar a raiz do problema, que é o sistema capacitista. Ele é vinculado à ONU e tem itens patologizantes e paternalistas. Sua premissa é considerar as pessoas com deficiência como pessoas e, portanto, conceder-lhes os direitos que elas fazem jus por serem humanas. A autora defende o modelo radical da deficiência, que considera a deficiência como um construto social e, portanto, como um sistema de opressão. Ela defende que a deficiência é definida pelo grupo opressor, no caso, as pessoas sem deficiência. Por sua vez, o vincula a outras opressões, criando uma ideia intersetorial de deficiência. Guerra (2021) afirma que todas as opressões (sexo, raça, orientação sexual etc.), em algum momento da história, também foram consideradas deficiências. O modelo social reclama por direitos e o modelo radical por justiça.

Os modelos mais recentes são o modelo médico, o modelo social e o modelo biopsicossocial. Sendo que o modelo médico, conforme foi mencionado anteriormente, assenta numa abordagem das doenças, do problema, da anormalidade que precisam ser enfrentadas,

permeando entre a tragédia individual e a necessidade de reabilitação com a finalidade de produtividade, em detrimento do reconhecimento de políticas sociais de proteção social que visem reparação da desigualdade vivenciada. A deficiência é considerada uma desordem, um desvio do estado normal da natureza humana e, consequentemente, deve ser tratada e amenizada (Diniz, 2007).

Já no modelo social, a deficiência é um conceito social que nasce da interação de um corpo que funciona de forma diferente do padrão hegemônico com uma sociedade que cria barreiras para que esse corpo usufrua dos seus direitos de forma plena e digna, portanto, não pode ser denominada como “tragédia pessoal”. O modelo social da deficiência é visto a partir da deficiência como opressão, como lesão ou desvantagem, como forma da diversidade humana e como questão política (Diniz, 2007; Medeiros & Diniz, 2004). O objetivo do modelo social da deficiência é colocar que não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas, sim, a estrutura social que é pouco sensível à inserção da pessoa com deficiência, não a tratando em situação de igualdade com as demais pessoas da sociedade (Diniz, 2007; Pereira et al., 2023).

Na perspectiva do modelo social, a deficiência é criada pelo ambiente social, é um produto das barreiras físicas, organizacionais e atitudinais presentes na sociedade, e não pode ser atribuída à pessoa, pois requer mudança social. Tal modelo partiu da crítica à hegemonia dos saberes biomédicos em explicar a deficiência e a desconstrução da ideia da deficiência como anormalidade, ou seja, desmedicalizar a compreensão da deficiência e, sobretudo, deslocar as reivindicações das pessoas com deficiência de um campo de acesso a tecnologias de saúde para outro de mudanças estruturais na sociedade para equiparação de oportunidades e promoção da justiça (W. Santos, 2016).

Tanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015) quanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (Decreto nº 6.949, 2009) visam garantir a igualdade de direitos e liberdades. De acordo com o que dispõem, a pessoa com deficiência é aquela que apresenta um impedimento de longo prazo (de natureza física, mental, intelectual ou sensorial) e que, em interação com barreiras, encontra obstáculos para sua participação plena na sociedade.

O modelo biopsicossocial é preconizado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015), que apresenta os parâmetros para a elaboração das políticas públicas, a partir do modelo social da deficiência, considerando a insuficiência do modelo biomédico e a desigualdade imposta às pessoas com deficiência. No modelo biopsicossocial, a avaliação da deficiência será realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e deverá ser levado em consideração os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

Marcos Legais – A Pessoa com Deficiência

De acordo com Gugel (2007), em resposta aos estragos ocasionados pela Segunda Guerra Mundial e às demandas dela ocasionadas – reconstrução de cidades, assistência às pessoas mutiladas com necessidades de tratamento médico e reabilitação aos sobreviventes civis –, foi criada, em Londres, no ano de 1945, a ONU, com o objetivo de encaminhar, com todos países membros, as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Os temas centrais foram divididos entre as seguintes agências: Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (ENABLE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e OMS.

Em 1948, nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ganhou destaque na agenda política adotada pelas lideranças, com vistas às novas conquistas. Entretanto, ainda com a

afirmação da universalidade dos direitos humanos, faltava, no mundo e no Brasil, leis e normas técnicas que determinassem a equiparação de oportunidades destinadas às pessoas com deficiência.

Na década de 1980, foram realizadas discussões dos direitos humanos e criadas oportunidades para que profissionais das mais variadas áreas pudessem se encontrar e discutir sobre suas funções na sociedade. A partir daí, surgiu, em 1990, o movimento pela educação inclusiva que preconiza a inclusão incondicional de todos os alunos no sistema de ensino convencional, como princípio fundamental do atendimento educacional (A. M. Souza et al., 2008).

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, representantes de 92 governos, entre os quais o do Brasil, e de 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, onde foi assinada a Declaração de Salamanca e estabelecida a linha de ação a ser implementada com respeito às necessidades educativas especiais.

Atualmente, há importantes movimentos voltados à causa das pessoas com deficiência, o que tem despertado o interesse sobre o fenômeno do envelhecimento dessas pessoas, que é mundialmente percebido, porém permanecem ainda importantes lacunas para serem investigadas. (Martins et al., 2018).

O Censo Demográfico de 2010, do IBGE, indicou que aproximadamente 45,6 milhões de pessoas no Brasil (23% da população total) apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. Estão incluídos nessa categoria as pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental (IBGE, 2010).

Dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2019) indicaram que 4,8% da população do Distrito Federal apresentava alguma deficiência, mas quando analisadas as pessoas idosas, esse número sobe para 14,8%.

A Pessoa com Deficiência e Seus Processos de Desenvolvimento

O desenvolvimento humano diz respeito ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico, sendo que vários fatores indissociados e em permanente interação afetam todos os aspectos do desenvolvimento como: hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio em que o sujeito está inserido (Bock et al., 2002).

De acordo com Dessen e Guedea (2005), as trajetórias de desenvolvimento ocorrem em um mundo que também está em desenvolvimento. O desenvolvimento não se limita à infância, mas ocorre em todo o curso de vida da pessoa – da concepção à morte – e se manifesta nas relações entre gerações. Por essa razão, torna-se importante descrever a pessoa em seu contexto, através do tempo e do espaço, o que exige a ênfase nas dimensões cronológicas, temporais, culturais e sociais. Nessa perspectiva, cabe salientar que as pessoas com deficiência apresentam um desenvolvimento atípico, ou seja, para Vigotski, as leis de desenvolvimento são as mesmas, porém as pessoas com deficiência vão se desenvolver por meio de percursos alternativos.

A deficiência foi tema dos estudos de Vigotski, como já apresentado. Os seus estudos, em sua maioria, foram voltados para a infância, mas a compreensão é para todos, inclusive para o envelhecimento. A lei de desenvolvimento contempla todas as fases do desenvolvimento. Para Luria (1990), Vigotski observava o sujeito como possuidor de direitos e o via na sua totalidade, com vistas a sempre proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades. O reconhecimento deste autor se fundamenta na sua importância, por ser um dos teóricos, segundo Bock et al. (2002), que buscou uma alternativa, dentro do materialismo dialético, para questionar o conflito entre as

concepções idealistas e mecanicistas na psicologia, buscando a formação de um novo homem para uma nova sociedade que emergia no contexto da Revolução Russa de 1917.

Cabe salientar que um dos princípios fundamentais que guiaram os intentos de Vigotski, em formular a psicologia desde os pressupostos marxistas, foi o de que, para entender o indivíduo, primeiramente devemos entender as relações sociais nas e pelas quais ele se desenvolve. Por esse viés, acreditou ser possível mostrar como as respostas individuais surgem das formas de vida coletivas. Vigotski era contrário às explicações realizadas a partir do reducionismo psicológico individual (B. S. Santos, 2001).

Dentre os assuntos que despertaram o interesse de Vigotski, a deficiência foi um dos temas que atravessou a sua trajetória, conforme sinalizado anteriormente. Ele estudou crianças com deficiências mais severas, tendo em vista desenvolver as potencialidades delas, mesmo as mais desacreditadas. Transformou a prática em teoria, publicando estudos que temos acesso até os dias de hoje e que foram desenvolvidos diretamente no local que ele ajudou a fundar, o Instituto de Deficiências de Moscou. O autor reelabora a teoria de *defectologia* – área do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais – para tentar desvendar os mecanismos do desenvolvimento de pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva positiva às variedades de tipos de desenvolvimento. Sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial (Vigotski, 1929/2019).

Na defectologia, o desenvolvimento é um fato, sendo mais importante saber quais os meios peculiares pelos quais ele se processa e que respaldam a superação da visão biologizante presente nos estudos da psicologia sobre o desenvolvimento humano, tão comum nas compreensões sobre a velhice, inclusive. É importante evidenciar o meio como fonte de desenvolvimento. Segundo

Pino (2010), Vigotski afirmava que havia duas formas de tratar o meio: uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento é objeto de diferentes ciências, segundo Vigotski (1933–1934/2010). Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos e até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado. O próprio fato de que o sujeito se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como inalteráveis, modificam-se.

A pesquisa será fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, nos estudos da defectologia de Vigotski, por acreditar que o envelhecimento é um processo multidimensional, que envolve uma série de fatores tanto biológicos quanto psicológicos, culturais, sociais, sociodemográficos e da percepção de quem envelhece. Para Vigotski, um defeito podia representar uma limitação, mas não necessariamente uma incapacidade. Uma criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outras ditas normais, mas qualitativamente particular e distinto. Ambas as pessoas com e sem deficiência seguem as mesmas leis gerais de desenvolvimento. A pessoa que traz em si um “defeito” busca novas formas e caminhos de se apropriar da cultura, singularizando o seu desenvolvimento, de maneira que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é vista, pois, como diferente, e não necessariamente deficiente (Vigotsky, 1995/2011). Para Vigotski (1933–1934/2010), o ser humano não é estático e nem sempre o mesmo. É o desenvolvimento progressivo da pessoa que produz as condições do meio, e que produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. O meio influencia a pessoa, norteia o seu desenvolvimento, sendo que o sujeito e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. Nesse sentido, faz-se importante destacar os

conceitos principais de Vigotski (1929/2019): visão qualitativa e visão quantitativa, visão positiva da deficiência, dimensão primária e secundária do defeito, a ideia de compensação e a criação de rotas de desenvolvimento que estão ligadas às demandas que emergem da cultura. Assim, a pessoa com deficiência precisa não só de estímulos, mas necessita ser apresentada às mesmas formas de conhecimento de qualquer um, pois isso diz respeito a sua dignidade e a sua condição de pertencimento ao gênero humano.

Para Vigotski (1929/2019), a deficiência se complexifica quando a pessoa é privada de ser partícipe da vida social. Tais pressupostos evidenciam o reconhecimento dessas pessoas como agente, ao mesmo tempo individual e coletivo, de sua trajetória, e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas. Para Vigotski (1929/2019), é relevante identificar os vieses biológico e cultural, pois o corpo não está separado da mente. Qualquer deficiência corporal, seja a cegueira, a surdez ou o atraso mental, gera um desajuste social, ou seja, a pessoa, em alguma dessas condições, quando recebida por sua família, é submetida a uma posição social especial, desenvolvendo um percurso de vida diferente das pessoas sem deficiência.

O desajuste social vai acarretar prejuízos no sistema de formação da conduta social dessa pessoa. Esse desajuste social é condição para a formação e organização da personalidade dessa pessoa, que fica prejudicada pelas relações que não participa. A pessoa que não tem uma relação sujeito/meio ativa é tratada a partir daquilo que não consegue fazer, fora de um quadro de normalidade prevista pelo padrão do sistema hegemônico econômico de produtividade.

Apesar dos estudos de Vigotski não contemplarem as etapas mais tardias do ciclo vital, eles apresentam considerações relevantes alusivas ao processo de envelhecimento humano. Vigotski (1929/2019) tinha uma visão qualitativa da deficiência. Quando ele escreve a lei geral do

desenvolvimento nos fundamentos da defectologia, ele defende que a pessoa, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais, importando saber que seu desenvolvimento ocorre por caminhos alternativos e têm as mesmas rotas desenvolvimentais. Nessa perspectiva, cabe salientar o experimento de Luria (1990), coletado nos anos de 1931 e 1932, sob a coordenação de Vigotski, na transição histórica da Revolução Russa, que visava uma reestruturação mais radical da União Soviética: a eliminação do analfabetismo, a transição para uma economia coletivista e o realinhamento da vida pelos novos princípios socialistas. O experimento envolvia agricultores sem escolarização e com o fenômeno histórico, foi delineado um estudo para saber como seria o desenvolvimento de algumas habilidades que já haviam sido descritas no outro contexto anterior à transição, como seria não ter escolarização para ter escolarização, que é algo importante para o desenvolvimento, segundo Vigotski. Luria conclui que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos.

De acordo com Mecacci (2009), Vigotski critica a abordagem quantitativa do desenvolvimento, tendo em vista que ela não descreve adequadamente as particularidades dos processos psíquicos da pessoa com deficiência. Na verdade, o critério a ser adotado não era quantitativo e sim qualitativo, pois a criança cega e a criança avistada não são, respectivamente, uma criança patológica e uma normal, mas são crianças com percursos de desenvolvimento diferentes, conforme anteriormente discutido. Vigotski (1929/2019) distingue a deficiência em dimensão primária e secundária, sendo que a dimensão primária da deficiência é biológica, relacionada a lesões orgânicas, cerebrais, malformações e alterações cromossômicas, ao passo que

a dimensão secundária compreende o desenvolvimento do sujeito com essas características (orgânicas, com base na qualidade das interações sociais).

A desordem primária afeta as funções primárias, sensoriais ou psicológicas, mas não coloca fim à qualidade e à gravidade do defeito secundário. Este resultado secundário depende da reorganização sistêmica, tal como ocorre em uma criança sem defeitos primários, desenvolvendo-se sob a influência do contexto histórico-cultural, ou seja, os processos de mediação proporcionados pela família, escola e sociedade. Para Vigotski (1929/2019), o defeito secundário ocorre quando a criança com deficiência estabelece a relação com o seu meio social. Daí o caráter histórico-cultural e relativo da “patologia” psíquica. Por exemplo, uma criança cega de nascimento pode desenvolver estratégias diferentes para interagir com o ambiente, dependendo se cresce numa comunidade pobre, subdesenvolvida ou em uma comunidade rica com ferramentas sociais e culturais adequadas. Desses fatores, depende a multiplicidade de processos de supercompensação implementados para ultrapassar os limites impostos pelo defeito primário.

De acordo com Dainez e Smolka (2014), o conceito de compensação é abordado por Vigotski para o desenvolvimento nas condições orgânicas adversas, que sustentavam a função da educação ser a criação de novas formas de desenvolvimento. Vigotski (1929/2019) defende que a compensação, em grande medida, provém da vida social coletiva da criança, a sociabilidade de sua conduta. É nessa condição que se originam as forças que deflagram o desenvolvimento compensatório. A compensação orienta um modo positivo de se conceber a deficiência e de que a condição de lesão orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades (a dialética defeito-superação).

No processo de elaboração do conceito da compensação, Vigotski (1929/2019) nos apresenta o processo de formação social da mente, ao trabalhar com a complexidade de todos os

fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, dando destaque ao caráter humanizador da educação. Essa posição da integralidade do humano, quando adotada no campo da educação, faz-nos tomar uma posição não focada no defeito, déficit ou atraso intelectual, mas, sim, nas condições sociais concretas de vida da pessoa com deficiência, orientando-a para as possibilidades de desenvolvimento. A criação de rotas de desenvolvimento está ligada às demandas que emergem da cultura, por isso a pessoa com deficiência precisa não somente de estímulos, é necessário que seja apresentada a ela as mesmas formas de conhecimento de qualquer um, pois isso diz respeito a sua dignidade e a sua condição humana.

Essa questão parece se agravar quando a gente intersecciona a deficiência com o envelhecimento. Cabe ressaltar que a interseccionalidade é um conceito sociológico construído pelas mulheres negras com o objetivo de estudar as interações nas vidas das minorias e suas consequências nas diferentes formas de dominação ou discriminação nas diversas esferas e estrutura de poder (Collins & Bilge, 2021).

Estudos têm apontado para o crescimento do número de pessoas idosas com deficiência, porém, mesmo que o envelhecimento dessas pessoas com deficiência seja um bom motivo para se comemorar, deve-se reconhecer seu caráter desafiador. As condições de deficiência e envelhecimento podem remeter à dependência por uma dupla carga de mobilidade reduzida, uma vez que pode significar o envelhecimento de um corpo já relativamente limitado no caso da deficiência física, funcional e duplamente estigmatizado numa sociedade neoliberal que valoriza o corpo perfeito e produtivo (Martins et al., 2018).

Capítulo 3: Educação Inclusiva e Pessoa com Deficiência

Escola Para Todos – O Contexto Escolar Como Espaço de Inclusão

A importância da educação para o desenvolvimento humano, a partir da concepção de direito humano inalienável, está de acordo, em nível mundial, como uma função do Estado, e ainda de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu parágrafo único, quando assegura ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Lei nº 13.146, 2015).

A educação é reconhecida como um direito humano, e reconhecida no ordenamento jurídico internacional e nacional como um direito. A ela é atribuída a responsabilidade pelo desenvolvimento das pessoas da comunidade e da sociedade, a preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (Lei nº 9.394, 1996).

Nessa perspectiva, se faz necessário reconhecer a escola como contexto de convivência da pluralidade humana, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades. Cabe ressaltar que essa pluralidade nem sempre foi contemplada e valorizada pela escola, devido a temas como currículo, perfil de professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologia e acessibilidade têm sido recorrentes nas discussões recentes na área, bem como os problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva como um direito social (Pletsch, 2020).

A educação inclusiva está pautada nos direitos humanos com todos e para todos, por ser parte da construção de uma sociedade democrática e justa. Os direitos humanos são considerados aqueles essenciais ao gozo de uma vida com dignidade, devendo ser garantidos a todas as pessoas em virtude da condição de serem seres humanos, e têm como objetivo evitar a perpetuação das

atrocidades e absurdos ocorridos no passado, como o desrespeito ao direito à vida, à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à assistência social, à liberdade, à igualdade, dentre outros princípios da dignidade da pessoa humana, amparados por lei (Dallari, 2004).

Autores como Nozu et al. (2017) sinalizam alguns documentos político-normativos internacionais que tratam do direito à educação, em especial aqueles que subsidiarão a proposta de uma educação inclusiva e para todos, como um direito humano: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000), a Declaração de Incheon (2015) e o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi publicada em 1948 e elaborada pela ONU. O documento trata sobre diversos direitos, inclusive o direito à educação. Os direitos humanos foram se constituindo a partir da concepção de dignidade da pessoa humana que revela a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa e que sejam reconhecidos e respeitados com igualdade. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi recomendada a universalidade de educação para todos, e a comunidade internacional valeu-se de várias normas que previam e instituíram o direito à educação a qualquer pessoa.

Décadas depois, em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que resultou na elaboração da Declaração de Jomtien, que reafirma o direito de todos à educação, e, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considera que, em nível internacional, a qualidade da educação ainda é insatisfatória; apresenta como objetivo a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem.

No ano de 1994, acontece a publicação da Declaração de Salamanca, com o discurso de uma educação para todos e o ideário da escola inclusiva, fruto da Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha. Cabe reiterar que o princípio fundamental dessa declaração é o acolhimento de todas as crianças nas escolas, independentemente de quaisquer dificuldades ou peculiaridades que possam diferenciá-las.

Na perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender a heterogeneidade dos educandos, se constituindo, assim, em “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (Unesco, 1994, p. 1).

Em 2000, a Cúpula Mundial da Educação se reuniu em Dakar, capital do país sul-africano, Senegal, com o objetivo de reiterar os pressupostos da Declaração de Jomtien, discutir os avanços e estabelecer novas metas, ações e prazos para a satisfação do direito à educação. A Declaração de Dakar traça estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens e adultos, com relação às necessidades básicas de aprendizagem, incluindo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (Unesco, 2000). A declaração ainda enfatiza que não basta apenas incluir todos num ambiente escolar, é necessário assegurar a qualidade do ensino (Unesco, 2000).

No ano de 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, que deu origem à Declaração de Incheon. O documento reafirmou as declarações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), realizou um balanço das metas mundiais para a educação de 2000–2015 e sistematizou o compromisso para os próximos 15 anos (2016–2030), tendo como visão “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015, p. 1).

De acordo com Nozu et al. (2017), tanto a Declaração de Dakar (2000) quanto a Declaração de Incheon (2015) estão arraigadas na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da

sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma sociedade digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades. Os autores ainda afirmam que os avanços para o direito humano à educação inclusiva demandam, além do acesso, condições efetivas de permanência nas instituições escolares, com participação e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive o público-alvo da educação especial, sendo necessária a superação de barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que se interpõem nos espaços escolares.

A normativa contempla algumas conquistas para as pessoas com deficiência, como a elaboração de instrumento único de avaliação da deficiência que deve seguir uma perspectiva multiprofissional, interdisciplinar e biopsicossocial. Nessa perspectiva, é exigida uma compreensão de um novo paradigma sobre a deficiência, que deve ser fundamentado no modelo social/biopsicossocial, sendo importante salientar a interação das barreiras com o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Educação Inclusiva, Pessoa com Deficiência e Pessoa Idosa

O atendimento em Educação Especial no Brasil teve início em 1854, por iniciativa do antigo império e de instituições particulares, que foram inspiradas nas políticas da Europa e dos Estados Unidos. É relevante sinalizar que a primeira instituição foi fundada por Dom Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é o Instituto Benjamim Constant, desde o ano de 1891 (Gugel, 2007).

Em seguida, tivemos a criação inspirada na experiência européia do Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, sob a direção do professor francês Hernest Huet, com o apoio do Imperador Dom Pedro II (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos), que passou a atender pessoas surdas de todo o país, sendo em sua grande maioria abandonada por seus

familiares. O instituto seguiu acolhendo pessoas surdas e consolidando seu caráter de estabelecimento profissionalizante, mudando, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos. Foi criado o Centro de Logopedia que, posteriormente (1970), inovou com a implantação do curso de especialização para professores na área de surdez. Em 1985, por meio do convênio com a Unesco, implantou-se um centro de diagnóstico e adaptação de próteses otofônica e um laboratório de fonética. A partir de 1993, o instituto passou a ser um centro nacional de referência na área da surdez.

Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador começou a atender pessoas com deficiência intelectual. O tratamento oferecido era mais médico que pedagógico. Hoje, ele é o muito conhecido Hospital Juliano Moreira. Posteriormente, as organizações que passaram a se ocupar da educação de pessoas com deficiência intelectual foram os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Com relação às pessoas com deficiência física, somente em 1931, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, é que se teve notícias do início dos seus atendimentos, também por iniciativa de Dom Pedro II, que determinou a construção do Asilo dos Inválidos da Pátria para o atendimento aos ex-combatentes mutilados de guerra.

A expansão das instituições de educação especial ocorreu a partir de 1920, com a proliferação de entidades de natureza privada e de caráter assistencial. A rede pública de ensino foi estendida, a priori, somente às pessoas com deficiência intelectual. A partir da década de 1950, com o aumento do número de pessoas atendidas na rede pública, houve a proliferação de entidades assistenciais privadas (A. M. Souza et al., 2008).

Em contrapartida, o sistema público começou a oferecer serviços de educação especial nas secretarias estaduais de educação e a realizar campanhas nacionais de educação de pessoas com

deficiência, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. O surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência se deu com a chegada do capitalismo no Brasil, em 1960, o que provocou uma mudança de paradigma regido pela lógica da normalização.

A instituição escola surge na Idade Média. Originalmente, a instituição foi criada para formar religiosos e padres, as chamadas escolas monásticas e episcopais. A partir do século XVI, ligada aos movimentos religiosos da reforma (Lutero, Calvino, Zwingli e outros) bem como relacionada com o surgimento dos novos países na Europa. Após a Guerra dos Trinta Anos, a educação ganhou, cada vez mais, atenção das igrejas, que procuraram, por meio da educação, garantir sua influência sobre seus fiéis, e do Estado, que via na educação uma forma de instruir os súditos nos seus deveres e tarefas frente ao governo. Esse contexto é marcado pela obra de Ian Amos Comenius (1592–1670) que, na sua *Didática Magna*, divulga a ideia de que todos devem ser ensinados de forma igual (inclusive mulheres), antecipando, assim, uma educação geral. Essa obra ainda apresentava passagens sobre o envelhecimento e a velhice (*Didática Magna*, “Capítulo XV – Fundamentos Para Prolongar a Vida”). Naquela época, a educação como ciência pouco se preocupava com os adultos e menos ainda com as pessoas idosas (Doll, 2017).

Essa situação começou a se reverter a partir da segunda metade do século XX. Naquele momento, três focos foram relevantes para a necessidade de uma educação para adultos: o primeiro foi a experiência da Segunda Guerra Mundial, conforme a 1ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1949, em Elsenore, Dinamarca, organizada pela Unesco. O tema central dessa conferência consistia na tentativa de reeducação dos povos que tinham vivenciado a Guerra Mundial e o resultado de governos fascistas e precisavam ser educados para viver em uma democracia, com foco na educação política para adultos.

As demandas de educação se concentraram em três focos principais: o primeiro, em rápidas mudanças no mercado de trabalho e na necessidade de atualização profissional contínua; o segundo foco consistiu nas rápidas mudanças no mundo do trabalho, com atualização profissional continuada; e o terceiro, voltado aos países em desenvolvimento. Nesses locais, o analfabetismo da população adulta e idosa era elevado e, em meio aos esforços de industrialização, esse cenário foi considerado um grande obstáculo nacional. No Brasil, essa preocupação foi sinalizada publicamente no 1º Congresso Nacional de Educação de adultos, em 1947, sob o princípio de que a alfabetização era inerente à identidade brasileira (Soares, 2008). Naquele contexto, em 1950, a obra de Paulo Freire, de uma educação para adultos de perspectiva libertadora, é apontada como referência para uma educação além da escola (P. Freire, 1987).

No Relatório Faure,¹ publicado no ano de 1972, a educação passa a ser vista como processo contínuo e diversificado, que facilita o autodesenvolvimento do aprendiz. Conforme aponta Osório (2005), o documento inaugurou uma nova era ao defender, como seu princípio basilar, o direito inalienável de cada indivíduo à aprendizagem ao longo de toda a sua vida.

No Relatório Faure,¹ publicado no ano de 1972, a educação passa a ser vista como processo contínuo e diversificado, que facilita o autodesenvolvimento do aprendiz. Conforme aponta Osório (2005), o documento inaugurou uma nova era ao defender, como seu princípio basilar, o direito inalienável de cada indivíduo à aprendizagem ao longo de toda a sua vida.

A Unesco integra as diferentes tendências educacionais e chega a uma concepção ampla de educação, que visa desenvolver o ser humano na sua totalidade. Essa concepção encontra sua expressão nos quatro pilares da educação, apontados no *Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI* (Delors, 2001): aprender a conhecer, aprender

¹ Os relatórios que a Unesco publica, regularmente, sobre a situação da educação no mundo levam o nome do coordenador do grupo internacional de trabalho.

a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais princípios fundamentam uma educação permanente que inclui todas as faixas etárias, também adultos e idosos (Doll, 2017).

A partir dessa premissa, a educação amplia seu campo e fica atenta a processos não formais e informais de aprendizagem, e inclui todas as faixas etárias, inclusive a vida adulta. Porém, as pessoas idosas são consideradas somente de forma indireta, como pessoas adultas. O cuidado maior com a preparação e a manutenção das pessoas para o mundo do trabalho deixou pouca abertura para pensar uma vida pós trabalho e em uma educação para a terceira idade. Ainda assim, a ampliação do foco da educação preparou uma aproximação com questões do envelhecimento (Doll, 2017).

Os trabalhos com perspectivas educacionais para pessoas idosas aqui no Brasil tiveram início no Serviço Social do Comércio, em 1977, por meio das escolas abertas. Nos anos 1990, houve a preocupação com a educação de pessoas idosas e teve maior dimensão por intermédio das universidades da terceira idade. Atualmente, as formas de trabalho educacional são por meio de convivência das universidades da terceira idade, palestras, oficinas ou encontros para idosos, webinários, trabalho político nos conselhos municipais e estaduais do idoso, nas conferências do idoso ou nos fóruns regionais, em que o engajamento de pessoas idosas leva a aprendizagens significativas, em uma vertente de educação informal (Doll, 2022).

Uma análise destas propostas mostrou as múltiplas dimensões envolvidas nestes processos educacionais, tais como aspectos sociais, elementos emancipatórios e compensatórios, lazer, atualização e informação. Nessa perspectiva, Doll (2022) sinaliza a educação especial a fim de contribuir para a alfabetização digital das pessoas idosas, devido à importância do uso das novas tecnologias digitais ter ficado mais evidente no contexto da pandemia de COVID-19, fato também apontado por Romero et al. (2021), que enfatizam a necessidade de estratégias de proximidade e

redes de suporte a fim de amenizar a solidão e o distanciamento social que incluem o uso de internet e celular às pessoas idosas brasileiras, levando-se em consideração as limitações de um país como o Brasil. E ainda, Ferreira e França (2023), que realizaram um estudo sobre depressão e solidão nas pessoas idosas durante a pandemia de COVID-19 e exploraram como esses sintomas se manifestavam e interagiam, discutem possíveis intervenções que poderiam mitigar a depressão tardia e os sintomas de solidão diante da pandemia de COVID-19.

A educação ainda está descobrindo o tema envelhecimento como relevante, e defende a importância da interface entre educação e gerontologia. É notória a importância do contexto escolar para o desenvolvimento das pessoas com deficiência em todos os processos de vida, tendo em vista ser um espaço de aprendizagem e que promove interações sociais. Para Vigotski, a escola é um espaço rico para emergência de mediações semióticas, de negociação de sentidos e compartilhamento de significados entre os professores e estudantes ou entre estudantes com e sem deficiência, o que é fundamental para desencadear processos compensatórios (Doll, 2017; Mendonça et al., 2020).

A falta de estudos e reflexões sobre o envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual, principalmente as com síndrome de Down, fazem com que os serviços ainda estejam muito distantes de um olhar para essas pessoas quando envelhecem ou quando os seus familiares morrem. É evidente a falta de suporte adequado à população idosa com deficiência intelectual, bem como aos seus familiares e cuidadores, pois ambos necessitam de auxílio para lidar com o próprio processo de envelhecimento (Portella et al., 2015; E. R. A. Rosa et al., 2015).

As informações sobre o tema envelhecimento e deficiência no Brasil ainda são incipientes para definir as concepções das pessoas com deficiência intelectual ou até mesmo a maneira como essas mesmas pessoas lidam com o próprio envelhecimento (Falcão et al., 2021), fato esse que se

estende às demais pessoas com outras deficiências e seus respectivos processos de envelhecimentos.

É imprescindível sinalizar a *educação ao longo da vida*, por estar cada vez mais presente nos discursos governamentais e institucionais pelo mundo todo, sendo utilizado de maneira adaptável, de acordo com as tradições e o contexto social e cultural dos países. Trata-se de uma proposta democrática e participativa, por permitir o acesso de todas as pessoas a processos educativos contínuos, em qualquer momento da vida, o que é pautado como direito à educação previsto em lei (Cachioni & Flauzino, 2022).

Em 2010, na Conferência Internacional de Envelhecimento Ativo, na cidade de Sevilha, na Espanha, a OMS incluiu a aprendizagem ao longo da vida como um dos pilares fundamentais da política de envelhecimento ativo. De acordo com o Centro Internacional de Longevidade Brasil (2015), a proposta atualizada do conceito de envelhecimento ativo indica a aprendizagem ao longo da vida como um instrumento primordial de decisão na adoção de atitudes e comportamentos saudáveis, no engajamento e na vivência significativa em sociedade. A aprendizagem ao longo da vida é “um pilar que sustenta todos os outros pilares do envelhecimento ativo” (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49), porque adquirir conhecimentos contribui para a saúde, incentiva a participação e aumenta a segurança e a proteção (Cachioni & Flauzino, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu Artigo 27, do Capítulo IV do Título II, ampara as pessoas com deficiência. Segundo essa lei,

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146, 2015)

Um fato relevante a ser refletido na perspectiva dessa pesquisa é que em todo o Estatuto da Pessoa com Deficiência só é mencionado o termo “idoso com deficiência” uma única vez, quando se refere ao direito à igualdade e da não discriminação (Lei nº 13.146, 2015).

A Pessoa Idosa com Deficiência no Contexto Escolar do Distrito Federal

A política de inclusão no Distrito Federal tem sido uma referência para os demais Estados do país. O Governo do Distrito Federal possui uma SEEDF, que tem como objetivo principal promover uma educação de qualidade que abranja uma formação integral do ser humano, de forma gratuita, pública e democrática. Sua função social é garantir a igualdade de oportunidades, tendo em vista a construção da cidadania.

A rede pública de ensino do Distrito Federal oferece uma educação inclusiva, ou seja, todas as escolas podem e recebem estudantes com deficiência. A estratégia de matrícula é um documento publicado anualmente pela SEEDF, que norteia a oferta educacional para as suas instituições educacionais e para as instituições educacionais parceiras, com a finalidade de atender a todos os estudantes que pretendam ingressar em uma instituição de sua rede, no ano letivo subsequente (Governo do Distrito Federal, 2024).

Segundo a estratégia de matrícula 2025 (Portaria nº 1.698, 2024), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo o público alvo os estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, comportamento de altas habilidades/superdotação, bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce e do Programa de Educação Linguística Precoce. A educação especial é ofertada nas instituições educacionais públicas regulares, assim como, nas instituições educacionais públicas

especializadas, compreendendo: os Centros de Ensino Especial (CEEs), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito (Governo do Distrito Federal, 2024).

Nesta perspectiva, o CEE é considerado uma instituição educacional pública especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista (TEA), oferece atendimento baseado em condições que preveem a presença de profissionais qualificados, adota o currículo da educação básica com adequações significativas e currículo funcional, e dispõe de programas e de procedimentos metodológicos específicos, assim como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes. Os atendimentos consistem em:

Atendimento pedagógico especializado: dividido em etapas, de acordo com o ciclo de desenvolvimento biopsicossocioemocional do estudante.

Oficina pedagógica: direcionada aos estudantes a partir dos 14 anos, matriculados nos CEEs, classes especiais e classes comuns do ensino regular. As oficinas pedagógicas têm como objetivo estimular a capacidade produtiva e o desenvolvimento de competências e a aquisição de condutas sociais básicas dos estudantes voltadas para o trabalho autônomo ou protegido.

É importante ressaltar que os estudantes idosos com deficiência são atendidos pelas oficinas pedagógicas, muito embora se esperasse que esses estudantes estivessem no ensino regular, conforme preconizam os marcos legais da inclusão. Conforme sinalizado anteriormente, um dos objetivos das oficinas pedagógicas é a preparação profissional desses estudantes para o trabalho autônomo ou protegido, porém na prática, realizam atividades manuais, repetitivas e muitas vezes sem atrativos para os mesmos.

É notório que mesmo as políticas públicas de inclusão do Distrito Federal sendo referência para o país, ainda necessita melhorar, em especial com relação aos estudantes idosos com deficiência, onde percebe-se que é pouco contemplado na estratégia de matrícula.

Programa de Atendimento Interdisciplinar/Complementar: atende os estudantes regularmente matriculados nos CEEs e em outras instituições educacionais públicas, neste caso, no contraturno da instituição educacional pública regular, compreendendo o atendimento complementar. Desenvolve ações pedagógicas interdisciplinares, vinculadas às áreas de conhecimento do currículo da educação básica, como arte, nas suas diferentes formas de expressão, temas transversais, como educação ambiental e tecnologias digitais de informação e comunicação, assim como áreas do conhecimento propostas no Currículo em Movimento: educação especial, enquanto atendimento aos matriculados nos CEEs.

O Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais constitui-se como instituição educacional pública de referência no atendimento aos estudantes com deficiência visual (DV) na rede pública de ensino, com os seguintes atendimentos:

Programa de Educação Precoce no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais: atende crianças com DV, surdocegueira e com outras deficiências associadas com idade de 0 a 3 anos e 11 meses.

Programa de Atendimento Pedagógico Especializado: visa o desenvolvimento educacional, à alfabetização e à inclusão de crianças com DV, deficiências múltiplas (DMU), TEA e crianças surdocegas, desde que tenham DV associada, com idade de 4 a 10 anos.

Programa de Atendimento Interdisciplinar e Complementar: atendimento aos estudantes com DV nas áreas de educação física, artes e pré-mobilidade (de todas as idades).

Atendimento Curricular Específico: complementação curricular específica para os estudantes com DV, nos atendimentos de sorobã, orientação e mobilidade, pré-mobilidade, atividades da vida autônoma e social, digitação, escrita cursiva, atendimento educacional especializado ao surdocego, habilitação/transferência Braille e educação visual.

Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual: realiza a formação dos professores, bem como oferta os serviços de produção de materiais didáticos, paradidáticos e literários em Braille e no formato ampliado. Os profissionais também atuam nos atendimentos curriculares específicos, como: digitação, transferência – Braille, escrita cursiva, notações específicas em Braille.

A SEEDF conta com a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, que é caracterizado como instituição educacional pública regular, especializada e específica, em que Libras se constitui como primeira língua (L1) e língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2), na oferta de educação básica (educação infantil, inclusive o Programa de Educação Linguística Precoce, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA).

Cabe ressaltar sobre o Programa de Educação Precoce, por ser um programa de atendimento educacional de caráter preventivo com um conjunto de ações educacionais que promovem experiências significativas a partir do nascimento até os três anos e 11 meses que apresentem diagnóstico de atraso ou alteração no desenvolvimento, identificados por relatório médico com registro no Conselho Regional de Medicina e encaminhados para atendimento, buscando o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, e que será ofertado preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil, nos Jardins de Infância, nos CEEs, nos Centros de Atendimento Integral à Criança, ou, ainda, em instituições educacionais públicas que ofertam educação infantil.

Nas instituições educacionais públicas que ofertam as etapas/modalidades da educação básica, além da classe comum, os estudantes poderão ser atendidos em outros tipos de turmas: classe comum inclusiva, integração inversa, classe especial, EJA interventiva, classe bilíngue, classe bilíngue mediada, classe bilíngue diferenciada.

Cabe salientar que é facultado ao estudante frequentar atividades ofertadas no atendimento educacional especializado complementar nos CEEs, que consistem nos seguintes: sala de recursos generalista, sala de recursos generalista bilíngue, sala de recursos específicas, atendimento educacional hospitalar, atendimento educacional especializado no Serviço de Orientação para o Trabalho na EJA. De acordo com W. Santos (2016), o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão sintetiza importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação e Cultura, 2008), na Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4 (2009), na Resolução CNE/CEB nº 4 (2010) e na Lei nº 13.005 (2014), que institui o Plano Nacional de Educação, para dispor sobre as incumbências do poder público, com vistas a assegurar o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico da escola, assegurando o pleno acesso de formação de professores, a realização de pesquisas, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas.

O atendimento educacional especializado tem a função de complementar e suplementar a escolarização dos alunos da educação especial. De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB

nº 4 (2009), o atendimento educacional especializado deverá ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as secretarias de educação (Zardo & Freitas, 2015).

No ano de 2006, foi publicado o *Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal*, com o intuito de organizar as ações pedagógicas de atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tais ações foram avaliadas, discutidas e redimensionadas com o propósito de se adequarem às demandas específicas dos estudantes, da família e dos professores bem como às mudanças políticas e sociais que se fizeram presentes.

A orientação pedagógica prima pelo ensino diferenciado como um instrumento voltado a atender às necessidades e às características individuais peculiares de cada estudante. A orientação pedagógica é consonante com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (Ministério da Educação e Cultura, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, preferencialmente em classes comuns do ensino regular.

A formulação da orientação pedagógica baseia-se nos instrumentos legais da legislação internacional, legislação federal e legislação local. A orientação pedagógica também trata de um tema delicado e desafiador, a terminalidade específica do ensino fundamental que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), a terminalidade específica é considerada como a certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que

apresente, de forma descriptiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos estudantes cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001).

Ainda, quanto à terminalidade específica, a Resolução nº 1/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal define que as instituições educacionais expedirão certificado de escolaridade, denominado terminalidade específica do ensino fundamental, ao estudante que, depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação, não atingir o exigido para a conclusão dessa modalidade de ensino. (Resolução nº 01/2009, 2019).

A aprendizagem a que se referem a Resolução nº 01/2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal, estão descritas no Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, como aquelas previstas no Artigo 32, Inciso I, da Lei nº 9.394 (1996), e que definem a aprendizagem como sendo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Isso significa dizer que, se as habilidades acima não forem atingidas durante o desenvolvimento do currículo do ensino fundamental, deve-se optar pela emissão do certificado de terminalidade específica. O estudante poderá ser encaminhado para a EJA e para cursos de educação profissional, assim como ser efetivada sua inserção no mundo do trabalho.

Ademais, destaca-se que discutir a terminalidade específica é um assunto delicado e desafiador, na medida em que todas as pessoas estão em constante desenvolvimento e aprendizagem, independentemente da idade e deficiência. Dito isso, a proposta aqui apresentada discorda deste procedimento, por entender tal procedimento como um retrocesso aos ganhos das

pessoas com deficiência no convívio em sociedade, pois, ao receber a terminalidade específica, em sua maioria, essas pessoas não têm acesso ao contexto social, ficando em suas casas isoladas. Nesse sentido, defende-se o estudo de Lima e Mendes (2011), que aponta que a terminalidade específica deve ser repensada e que esse processo não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com DI no Brasil.

Ainda, é de suma relevância destacar que não existe documentos na esfera federal que ampara a permanência de estudantes com deficiência, com 60 anos ou mais, na rede pública de ensino. Porém, no Distrito Federal, as *Orientações Pedagógicas da Educação Especial* (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 101) respalda a permanência desses estudantes idosos, ao sinalizar que “extraordinariamente, o estudante acima de 21 (vinte um) anos de idade poderá permanecer matriculado no CEE. Essa situação dar-se-á apenas quando não forem identificados programas públicos que realizem tal atendimento”. As *Orientações Pedagógicas da Educação Especial* ainda dizem que, nesses casos, o atendimento no CEE ocorrerá em dias e em horários alternados, mediante atividades diferenciadas que considerem as condições, as potencialidades e as necessidades individuais do estudante. Tais atividades podem ocorrer de forma interdisciplinar, incluindo atividades vivenciais de caráter socioeducativo, voltadas a atender as necessidades desse educando e que apresente o objetivo de desenvolver condições de maior autonomia ao educando e, consequentemente, possibilitar-lhe condições de melhoria de qualidade de vida (Governo do Distrito Federal, 2010, pp. 101–102).

É importante que se revejam tais documentos nas esferas distrital e federal, tendo em vista as barreiras atitudinais enfrentadas por esses estudantes idosos, pois, na maioria das vezes, eles

não têm acesso aos serviços públicos, atendimentos diferenciados e relevantes para o seu desenvolvimento enquanto pessoas que merecem direito e respeito a sua dignidade.

Capítulo 4: Educação inclusiva e a pessoa idosa com deficiência: Uma análise por *scoping review*²

Inclusive education and the elderly with disabilities: A scoping review

analysis

Educación inclusiva y personas mayores con discapacidad: un análisis revisión de alcance

RESUMO

A educação inclusiva assegura que toda pessoa tenha o direito de acesso à educação. O envelhecimento é uma realidade relativamente recente no contexto brasileiro, e traz novas demandas de estudos sobre educação inclusiva e o acesso das pessoas idosas com deficiência à educação. O objetivo deste estudo foi mapear as produções nacionais sobre educação inclusiva e o acesso da pessoa idosa. Para tanto, realizou-se uma *scoping review* pelo método PRISMA-ScR. A coleta de dados ocorreu nas bases BDTD e CAPES. Os 13 documentos selecionados foram analisados pelo IRaMuTeQ. Os resultados indicaram que o corpus foi dividido em 95 segmentos de texto, 80,39% desses dados foram avaliados, sendo 3.383 elementos diferentes. A classificação hierárquica descendente separou o corpus em cinco classes de elementos textuais que sinalizam a deficiência interseccionada ao envelhecimento como perspectiva negativa e ainda pouco discutida na literatura nacional. Destaca-se a importância dessas publicações para um panorama nacional e futuras análises do desenvolvimento deste tema em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Pessoa idosa; Pessoa com deficiência; Envelhecimento.

ABSTRACT

Inclusive education ensures that everyone has the right to access education. Aging is a relatively recent reality in the Brazilian context, and brings new demands for studies on inclusive education and access to education for elderly people with disabilities. The

² Este capítulo foi organizado em formato de artigo, e foi submetido à avaliação da *Revista Educação Especial* (Universidade Federal de Santa Maria) em 04/2025. Em 10/2025 o artigo foi aprovado e aguardamos nesse momento a publicação do mesmo.

objective of this study was to map national productions on inclusive education and access for older people. To this end, a scoping review was carried out using the PRISMA-ScR method. Data collection took place in the BD TD and CAPES databases. The 13 selected documents were analyzed by IRaMuTeQ. The results indicated that the corpus was divided into 95 text segments, 80.39% of this data was evaluated, with 3,383 different elements. Descending hierarchical classification separated the corpus into five classes of textual elements that signal disability intersected with aging as negative perspectives that are still little discussed in national literature. The importance of these publications for a national panorama and future analyses of the development of this topic in our society is highlighted.

Keywords: Inclusive education; Aged; Disabled persons; Aging.

RESUMEN

La educación inclusiva asegura que toda persona tiene derecho de acceso a la educación. El envejecimiento es una realidad relativamente reciente en el contexto brasileño y genera nuevas demandas de estudios sobre la educación inclusiva y el acceso a la educación de las personas mayores con discapacidad. El objetivo de este estudio fue mapear las producciones nacionales sobre educación inclusiva y el acceso de la persona mayor. Para ello, se llevó a cabo una scoping review utilizando el método PRISMA-ScR. La recolección de datos ocurrió en las bases BD TD y CAPES. Los 13 documentos seleccionados fueron analizados mediante el software IRaMuTeQ. Los resultados indicaron que el corpus se dividió en 95 segmentos de texto, de los cuales se evaluó el 80,39% de los datos, siendo 3.383 elementos diferentes. La Clasificación Jerárquica Descendente separó el corpus en cinco clases de elementos textuales que señalan a la discapacidad intersecada con el envejecimiento como una perspectiva negativa y aún poco discutida en la literatura nacional. Se destaca la importancia de estas publicaciones para ofrecer um panorama nacional y para futuros análisis del desarrollo de este tema em nuestra sociedad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Persona mayor; Persona con discapacidad; Envejecimiento.

Introdução

A inclusão é um movimento de grande proporção em nível mundial, que tem como objetivo a participação efetiva da pessoa com deficiência em todos os contextos sociais. Nessa perspectiva, a escola é apontada como primordial, tendo em vista a sua relevância para o desenvolvimento cultural e de formação das gerações futuras (Lockmann; Klein, 2022; Souza, 2010).

Em meados de 1990, surge um movimento mundial na direção de sistemas educacionais inclusivos. Diversos países começam a inserir em suas pautas legislativas leis com vistas a suprir as necessidades e direitos de pessoas consideradas na condição de vulnerabilidade, inclusive as pessoas com deficiência. A partir dessa visibilidade institucional e a atenção dada às pessoas com deficiência, ao menos por parte do plano legislativo, surgem as declarações das conferências e dos tratados internacionais, obrigando os países signatários a se posicionarem a favor de direcionamentos definidos (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018).

É pertinente ressaltar que medidas articuladas e conduzidas na perspectiva dos direitos humanos refletem melhor as expectativas do movimento social, e que as conquistas sociais não aconteceram por acaso ou como benesse dos governantes. Pelo contrário, no Brasil, cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta, notadamente, a partir do final dos anos 1970, quando o movimento social das pessoas com deficiência organizou-se como protagonista e, com autonomia, defendeu seus direitos, sob o lema “nada sobre nós, sem nós”, em que as pessoas com deficiência inseriram suas demandas nos direitos humanos, no Brasil e na Organização das Nações Unidas (Maior, 2018; Rodrigues; Nozu; Coimbra Neto, 2019).

O termo *educação inclusiva* surge da luta e bandeira levantada da educação especial, que defende uma educação democrática para todos, tendo em vista que não caberia falar em educação inclusiva somente para as pessoas com deficiência, mas também a outras pessoas com dificuldades em serem inseridas no contexto escolar, e a partir dessa perspectiva popularizou-se a expressão e tomada de novas atitudes com relação à educação inclusiva (Rodrigues; Nozu; Coimbra Neto, 2019; Santos, 2021).

A educação inclusiva é uma realidade nos dias atuais e pode ser vista de forma positiva, por promover o aumento da escolaridade, da inserção das pessoas com

deficiência no mercado de trabalho, o acesso às tecnologias assistivas, entre outros. Não se pode negar que as políticas públicas deixam a desejar, no sentido de negar a assistência necessária que essas pessoas merecem, como a falta de resposta à institucionalização das pessoas com deficiência que vivem sob formas inadequadas em abrigos que violam sua dignidade e seus direitos básicos. É notório que uma grande parcela dessas pessoas não tem liberdade de escolher onde morar, por não contar com os apoios necessários para se manter com suas famílias ou em condições comunitárias que lhe enseje a participação social e o acesso aos serviços públicos disponíveis às demais pessoas sem deficiência (Maior, 2018).

Várias convenções internacionais, sendo todas elas ratificadas pelo governo brasileiro, orientavam no âmbito de promover a integração social e educacional de grupos vulneráveis. As duas influentes declarações que fundamentam o que se comprehende por educação inclusiva são a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que visa à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem; e a Declaração de Salamanca, que versa a respeito de princípios, políticas e práticas comuns às necessidades da Educação Especial, que foi idealizada e assinada na Espanha, em 1994 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990).

Para Souza e Pletsch (2017), a educação inclusiva é uma política que, ao ser implementada pelo Estado, tem como meta promover a capacidade humana de cada sujeito, de forma que este consiga ser inserido no mercado de trabalho, bem como contribuir com a vida econômica do país. Nessa perspectiva, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi direcionada a universalizar acesso à educação promovendo equidade, dando relevo à necessidade da promoção de uma igualdade de acesso a todos, com ênfase na atenção especial para grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, a Declaração de Salamanca defende que as escolas devem se alinhar a todas as crianças, respaldada na perspectiva inclusiva, e com ela surgem as noções das “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

A partir de então, não somente os pais, mas também os profissionais começam a reivindicar e a pressionar a sociedade no geral para garantir os direitos essenciais e

evitar discriminações. As manifestações resultam em declínio da educação especial paralela com a educação regular. (Santos, 2021). A expressão *deficiência* foi trocada pelo termo *necessidades educativas especiais*, aumentando possibilidades de integração da pessoa portadora de deficiência na escola regular, porém, essa integração apresentou poucos benefícios para a promoção da igualdade dos direitos. A deficiência foi considerada um problema para quem a possuía, pois estas pessoas tinham que se integrar e se adaptar ao meio social. As pessoas com deficiência deveriam se adaptar à escola, e não a escola adaptar-se às necessidades dos estudantes (Santos, 2021; Sasaki, 2003).

A ideia de que educação inclusiva é sinônimo de educação especial é bem comum no Brasil, porém, a educação inclusiva é entendida como um princípio ou um conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana. Em contrapartida, a educação especial constitui-se em um campo de conhecimento teórico e prático que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe salientar que, para que se promova uma aprendizagem efetiva na modalidade educação especial em uma perspectiva inclusiva, faz-se necessária a reestruturação do ambiente educacional e o envolvimento de toda a comunidade escolar (Nozu; Bruno; Heredero, 2016; Nozu; Icasatti; Bruno, 2018; Silva; Sousa; Negreiros, 2020).

É fulcral sinalizar que as pessoas com deficiência representam 15% da população mundial, cerca de um bilhão de habitantes, conforme a Organização Mundial da Saúde no Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em 2011. Destaca-se, ainda, que a deficiência, como a expressão de uma minoria, não é homogênea, e pode se sobrepor em diferentes categorias, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, religião, entre outras. Em relação às demais minorias, as pessoas com deficiência encontram-se no maior quantitativo do planeta que sobrevive em extrema desigualdade social, como analfabetismo, desemprego e baixa renda (Maior, 2017).

Dito isto, é relevante trazer uma questão que tem despertado interesse das pessoas com deficiência, suas famílias, escolas, instâncias governamentais e demais interessados neste tema: a interseccionalidade entre pessoa com deficiência e

envelhecimento. Os fenômenos do envelhecimento populacional brasileiro e do aumento da expectativa de vida também abarcam as pessoas com deficiência. Como sinaliza Segalla, Silva e Pedroso (2008), pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas em fases anteriores à velhice possuem atualmente melhores condições de saúde, favorecendo o aumento da expectativa de vida das mesmas. Esse processo de envelhecimento resulta em alterações na vida dos indivíduos, nas estruturas familiares, na demanda de políticas públicas e na distribuição de recursos na sociedade (Camarano; Kanso, 2017).

Cabe salientar, ainda, que a gerontologia, ciência que estuda o processo de envelhecimento e velhice, é considerada uma ciência nova, por ter surgido no século XX. E foi durante a metade do século XX que tanto a educação quanto a gerontologia ampliaram seus fundamentos teóricos e, desse modo, conseguiram descobrir temas comuns às duas áreas (Both; Pasqualotti; Both, 2017). Para Neri (2008), a gerontologia é um campo multi e interdisciplinar que investiga a descrição e a explicação das mudanças típicas do processo de envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais. A estudiosa retrata, de forma bastante detalhada, as teorias psicológicas do envelhecimento humano e faz um paralelo entre as teorias clássicas e as teorias contemporâneas: as teorias clássicas associavam o envelhecimento a uma etapa de perdas e inserida dentro de uma psicologia orientada à produtividade e à autonomia física e cognitiva características do adulto; em contrapartida, as teorias contemporâneas defendiam um paradigma de otimização e compensação, no qual o envelhecimento também é um processo de desenvolvimento.

Na perspectiva das teorias contemporâneas, foram muito relevantes as contribuições de Paul Baltes (1939-2006), psicólogo alemão cujo trabalho científico teve como foco o paradigma contemporâneo de desenvolvimento: o desenvolvimento ao longo de toda a vida (*life-span*). Baltes, que foi um importante teórico no campo da psicologia do envelhecimento, defendia que o desenvolvimento ocorre como um processo contínuo, multidimensional, multideterminado e multidirecional de mudanças ocasionadas por influências genético-biológicas e socioculturais de natureza normativa e não normativa, marcado por ganhos e perdas concorrentes por interatividade do indivíduo, cultura e entre os níveis e tempos das influências. Esses pressupostos

contradizem as teorias clássicas quando relacionam o envelhecimento humano somente à decrepitude, ao declínio e a perdas em todos os aspectos. O psicólogo acreditava no caráter incompleto do desenvolvimento humano, na relevância da cultura para compensar os limites da ontogênese, no caráter normativo do envelhecimento e na descontinuidade inicial e avançada (Neri, 2006).

A perspectiva *life-span* se dedica à compreensão do desenvolvimento humano. Partindo dessa premissa, Baltes (1987) destaca que, para dar sentido à noção de desenvolvimento ao longo da vida, é preciso considerar os tipos de demanda e oportunidades que os indivíduos enfrentam e como lidam com elas no decorrer do curso de vida. A Educação ao Longo da Vida também é defendida na perspectiva *life-span*, por ser considerada um processo profundamente democrático e participativo, pois implica acesso de todas as pessoas a processos educativos em qualquer momento da vida, possuindo implicações políticas fortes com a mudança. A Educação ao Longo da Vida fortalece a noção do direito à educação e educação como direito (Cachioni; Flauzino, 2022). O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI, ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente e se aproxima de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos (Delors *et al.*, 2001).

Para Silva, Mieto e Oliveira (2019), o ambiente de trabalho e as relações sociais apresentam-se como favoráveis para o desenvolvimento humano, com destaque para as pessoas com deficiência intelectual (DI). Nessa perspectiva, o contexto escolar também pode ser considerado um espaço propício para que os estudantes idosos com deficiência se desenvolvam, tendo em vista ser por meio das relações sociais que as pessoas se desenvolvem, trocam experiências com os seus pares e constroem o conhecimento. Cabe ressaltar o impacto positivo da qualidade das relações interpessoais vivenciadas pelas pessoas idosas, pois contribui para o seu bem-estar, assim como o estado de saúde afeta significativamente a forma como a pessoa idosa conduz suas relações. Tais relações sociais ocorrem no contexto familiar e extrafamiliar. As redes sociais restritas constituem importante fator de risco para a saúde dessas pessoas (Ferreira; Barham, 2016).

A educação inclusiva, que também se dá por meio das interações sociais, é defendida por Vigotski (2019), para quem a separação de pessoas com deficiência da sociedade majoritária implicaria formação de outro tipo de humanidade, outros tipos de homens. A separação dos estudantes idosos com deficiência em instituições, isoladas em suas casas, tem pouco contribuído para o desenvolvimento emocional e cognitivo, resultando em diversas pessoas com deficiência com comportamentos destoantes das demais pessoas, apresentando comportamentos infantilizados e dependência de seus familiares, como acontece frequentemente com as pessoas com síndrome de Down e DI (Baltar *et al.*, 2023; Bastos, 2002).

Nessa perspectiva, o envelhecimento é uma realidade relativamente recente e traz novas demandas e necessidade de estudos da educação inclusiva e o acesso das pessoas idosas com deficiência à educação. Assim, o objetivo deste artigo foi mapear as produções nacionais sobre educação inclusiva e o acesso da pessoa idosa com deficiência.

Aspectos éticos

Por se tratar de uma investigação cujo método consiste em uma revisão de escopo, com uso de documentos disponibilizados em bases de dados públicos, o presente estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Método

A análise foi estruturada de acordo com o Protocolo Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA-ScR) com algumas adaptações. Essas diretrizes foram delineadas para revisões sistemáticas e meta-análises que avaliam estudos randomizados na assistência à saúde. O presente estudo realizou uma *scoping review* com estudos envolvendo a associação entre a educação inclusiva e as pessoas idosas com deficiências. Os autores das diretrizes PRISMA sugerem que adaptações devem ser feitas às diretrizes quando o foco da revisão é diferente, destacando revisões sistemáticas de eventos adversos, revisões sistemáticas de estudos de acurácia de testes diagnósticos e revisões de escopo (Galvão; Pansani; Harrad, 2015; Page *et al.*, 2022).

Assim, as 22 diretrizes do *checklist* PRISMA-ScR foram verificadas para mapear o panorama de pesquisas existentes sobre o tema, facilitando a identificação de lacunas de conhecimento e direcionando pesquisas futuras. A partir do uso dessas diretrizes, a pergunta desta revisão é: Quais as principais características das produções nacionais sobre a educação inclusiva e o acesso das pessoas idosas com deficiência?

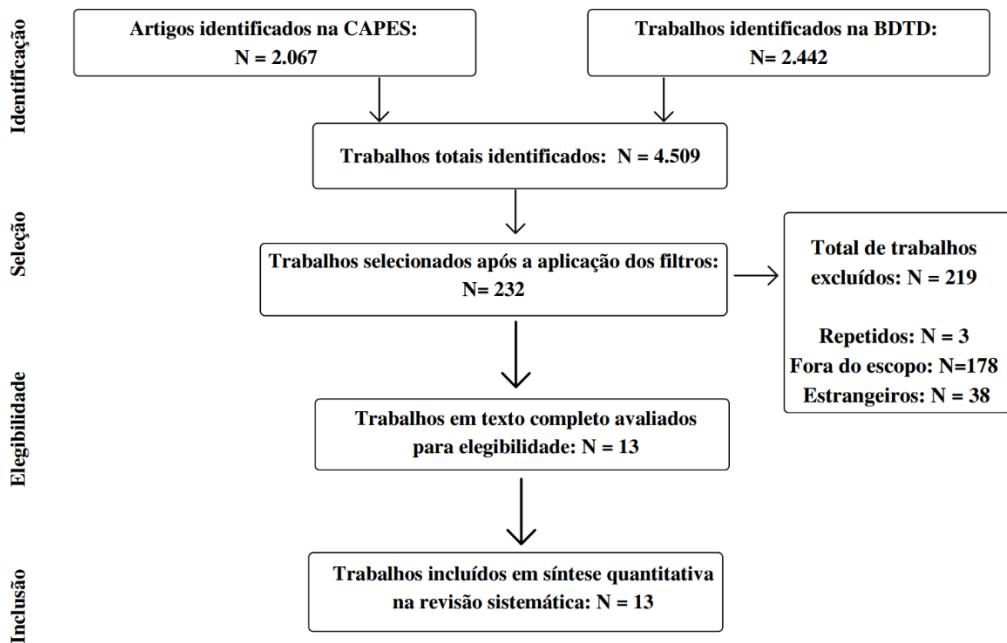
Foi realizada uma busca por teses e dissertações a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de dados que reúne as dissertações e teses defendidas no contexto brasileiro. Usando as combinações de descritores “*idoso AND educação*”, retornaram 2.101 documentos; aplicando-se o filtro “Programa de Pós-Graduação em Educação”, foram encontrados 52 trabalhos, sendo todos excluídos por estarem fora do escopo, não restando documentos para análise. Quando usados os descritores “*velhice AND deficiência*”, obteve-se o resultado de 43 documentos, sendo 39 trabalhos excluídos por não serem do interesse da pesquisa, sobrando quatro documentos para análise. Quando utilizados os descritores “*pessoa com deficiência AND envelhecimento AND educação*”, tiveram 28 resultados, sendo 22 excluídos por não terem o tema de interesse para análise, restando seis documentos para análise. E, finalmente, quando usado os descritores “*envelhecimento de estudantes AND deficiência*”, retornaram 270 documentos; aplicando-se o filtro “Programa de Estudos Pós-Graduação em Gerontologia”, encontraram-se sete documentos, dos quais foram descartados seis por estarem fora do escopo, restando um documento para análise. Foram excluídas três dissertações de mestrado por duplicidade, ficando um total de oito trabalhos para serem analisados, sendo cinco dissertações de mestrado e três teses de doutorado.

Foi realizada uma busca por artigos de modo on-line na base de periódicos da CAPES. A base foi escolhida por possuir um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos em nível nacional e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Na busca com os descritores “*idoso AND deficiência*”, foram encontradas 758 referências, tendo sido utilizada a opção “qualquer campo” para uma apresentação mais ampla dos artigos. Com a aplicação dos filtros “periódicos revisados por pares” e “artigos”, “data de criação 2013–2023”, “português” e “*idoso*”, restaram 36 artigos, sendo que foram

excluídos 11 artigos em língua inglesa, dois em língua espanhola e 23 por não serem do interesse deste estudo, restando um artigo para análise. Ao serem utilizados os descritores “envelhecimento AND deficiência”, foram obtidos 276 artigos como resultado; aplicando-se os filtros “periódicos revisados por pares”, “artigos”, “data de criação 2013–2023” e “envelhecimento”, restaram 20 documentos, sendo que foram excluídos quatro em língua inglesa, um em língua espanhola e 12 por não serem do interesse do estudo, restando três artigos para análise. A busca com os descritores “velhice AND deficiência” obteve 39 artigos; aplicando-se o filtro “periódicos revisados por pares”, restaram 25 artigos, sendo excluídos dois artigos em língua inglesa, seis artigos em língua espanhola e 18 por não atenderem os interesses da pesquisa, não restando artigos para análise. Utilizando-se os descritores “velhice AND inclusão escolar”, obteve-se como resultado da busca um artigo, que será analisado. Com os descritores “envelhecimento AND escola”, obteve-se o resultado de 993 artigos; aplicando-se os filtros “periódicos revisados por pares”, restaram 721 artigos, ao aplicar o filtro “artigos”, restaram 716 artigos, ao aplicar o filtro “português”, restaram 290 artigos e finalmente ao aplicar o filtro “envelhecimento”, restaram 20 artigos, sendo que um artigo em língua espanhola, 11 artigos em língua inglesa e oito artigos que estavam fora do escopo do estudo, não sobrando artigos para análise. A análise para seleção dos artigos foi a leitura do título e resumo com temas alusivos ao envelhecimento de pessoas com deficiência. No total, restaram cinco artigos para análise.

Desta forma, foram selecionados para análise cinco dissertações de mestrado, três teses de doutorado e cinco artigos. Os documentos escolhidos foram lidos na íntegra. Os 13 documentos selecionados foram inseridos em planilha contendo ano de publicação, tipo de documento, título, resumo, autores e link para acesso. Para o detalhamento da perda amostral, observe a Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção de artigos



Fonte: elaborado pelas autoras.

Resultados

Dos 13 documentos concernentes à educação inclusiva e ao acesso da pessoa idosa com deficiência analisados, majoritariamente, as suas publicações aconteceram nas modalidades dissertações, artigos e teses, respectivamente, sendo: 38,46% por dissertações, 38,46% por artigos e 23,07% representados por teses, e o período de maior publicação somou um total de 23,07%, referente ao ano de 2017, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Publicações no período de 2009 e 2020

ANO	ARTIGOS	TESES	DISSERTAÇÕES	%
2009	—	—	1	7,69
2011	—	1	—	7,69
2012	—	—	1	7,69

2013	1	—	—	7,69
2016	—	—	2	15,39
2017	2	1	—	23,07
2018	1	1	—	15,39
2020	1	—	1	15,39

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ainda, os 13 documentos concernentes à educação inclusiva e ao acesso da pessoa idosa com deficiência analisados foram organizados quanto aos autores e ano de publicação, modalidade de estudo, base de dados e título, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas para *scoping review*

AUTOR	MODALIDADE DO ESTUDO	BASE DE DADOS	TÍTULO
Rodrigo (2009)	Dissertação	BDTD	Significado das oficinas de ocupação para idosos com deficiência intelectual
Siqueira (2011)	Tese	BDTD	Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família
Costa (2012)	Dissertação	BDTD	“Essas pessoas que envelhecem...”: saberes de adultos com deficiência intelectual
Cipolla e Lopes (2012)	Artigo	Periódicos CAPES	Envelhecimento e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Município de São Paulo: uma caracterização dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência intelectual
Silva (2016)	Dissertação	BDTD	O processo de envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual e sua família

AUTOR	MODALIDADE DO ESTUDO	BASE DE DADOS	TÍTULO
Augusto (2016)	Dissertação	BDTD	Afetividade e acessibilidade: um estudo com alunos surdos em ambiente universitário
Gimenes (2017)	Tese	BDTD	Envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual: qualidade de vida
Godoi <i>et al.</i> (2017)	Artigo	Periódicos CAPES	Tecnologias desenvolvidas pelas instituições de ensino superior para idosos com deficiência
Lopes e Casali (2017)	Artigo	Periódicos CAPES	Discussão do tema idoso e o processo de envelhecimento nos diversos níveis de ensino
Martins (2018)	Tese	BDTD	A experiência de envelhecer com deficiência física: uma abordagem fenomenológica
Bonatelli <i>et al.</i> (2018)	Artigo	Periódicos CAPES	Centro-dia: uma opção no atendimento da pessoa envelhecente com deficiência intelectual
Bonatelli (2020)	Dissertação	BDTD	(Re)habilitação do idoso com deficiência intelectual na APAE: uma proposta pedagógica
Florindo e Santos (2020)	Artigo	Periódicos CAPES	Tecnologia assistiva e envelhecimento no contexto da deficiência visual: um caso de construção de letramentos

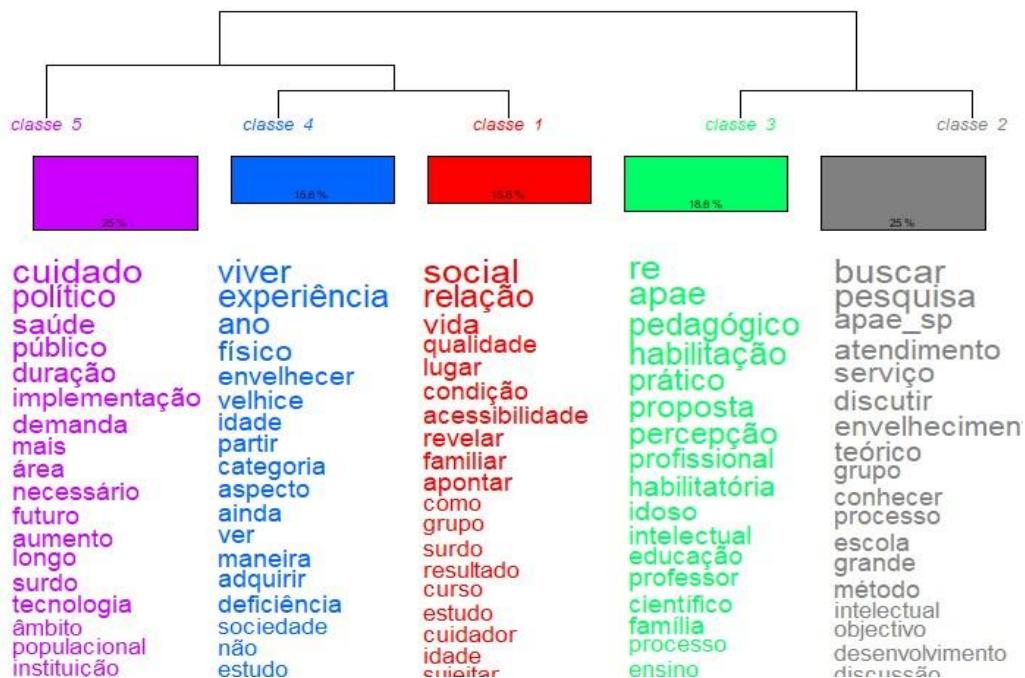
Fonte: elaborada pelas autoras.

A classificação hierárquica descendente (CHD) é a análise na qual os segmentos do texto são classificados em função dos seus referentes vocabulários, cujo conjunto é repartido em função da frequência das formas reduzidas, formando classes. Nessa análise, procura-se obter grupos de segmentos de texto que, ao mesmo tempo,

apresentem palavras que sejam semelhantes entre si e diferentes das palavras de outras classes. Como produto da análise, o IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) organiza as palavras em um dendrograma, que representa a frequência e o valor de qui-quadrado (χ^2), sendo possível, então, visualização das palavras agrupadas em classes, nas quais as mais representativas são aquelas com valor de χ^2 de associação à classe $\geq 3,84$ ($p \leq 0,05$), seguindo as orientações do próprio software de análise (Farias *et al.*, 2017; Ratinaud, 2009).

A CHD apresenta os materiais textuais semelhantes entre si e constituiu-se por 13 resumos dos documentos da revisão sistemática. O corpus foi dividido pelo software em 95 segmentos de texto, ou unidades de contexto elementar, e 80,39% desses dados foram avaliados na análise. Foram analisados 3.383 elementos diferentes, categorizando-os em função dos seus vocabulários. A partir disso, o grupo de elementos foi dividido pelo IRaMuTeQ segundo a média de frequência dos componentes textuais. É importante frisar que a CHD separou o corpus em cinco classes de elementos textuais, representadas pelo dendrograma da Figura 2.

Figura 2 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente do corpus dos resumos



Fonte: elaborado pelas autoras.

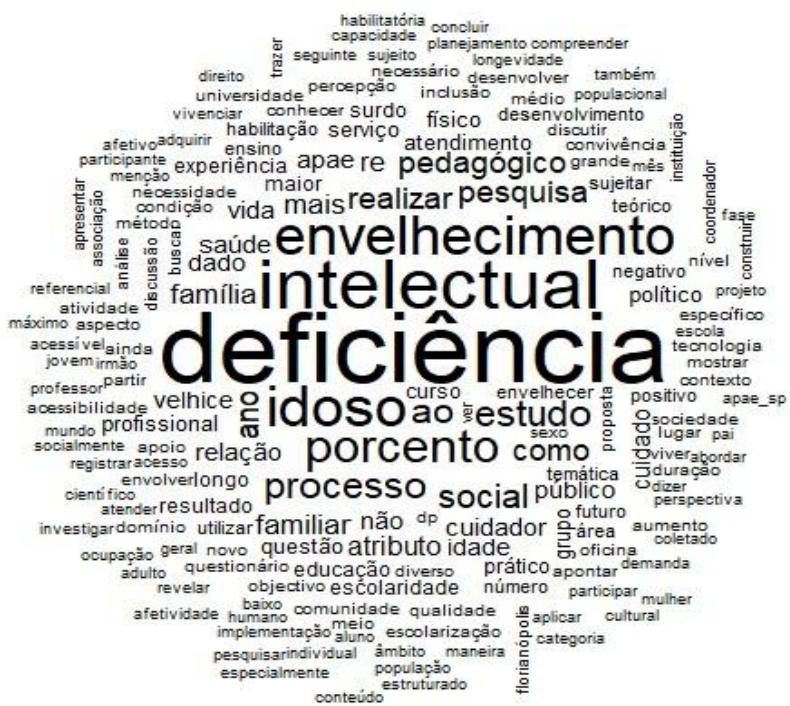
O dendrograma (Figura 2) mostra a divisão do corpus em classes, bem como a ligação das classes entre si, considerando apenas palavras com χ^2 de associação significativos, conforme Ratinaud (2009). Pode-se perceber a apresentação de cinco classes distribuídas em três grandes grupos temáticos.

Na CHD, a Classe 5, denominada “Desenvolvimento e acesso às políticas públicas”, com 25% do conteúdo analisado, divide-se em dois conjuntos de subclasses, uma subclasse composta pelas Classes 1 e 4 e outra subclasse composta pelas Classes 3 e 2. A Classe 1 foi denominada como “Inclusão social”, representando 15,6% do conteúdo analisado, e indica a acessibilidade desses idosos com deficiência em todos os contextos da sociedade. A Classe 4, com 15,6% do conteúdo textual, foi denominada “Perspectivas da sociedade”. Essa classe chamou a atenção para o fato de que a sociedade ainda não enxerga a pessoa idosa de maneira positiva, invalidando muitas vezes a pessoa por conta de um corpo físico envelhecido. Já na Classe 3, tem-se evidenciado 18,8% do conteúdo, sendo denominada como “Propostas pedagógicas”. Esse conteúdo foi percebido como proposta pedagógica geradora de serviços para desenvolvimento de habilidades pedagógicas direcionadas a esses estudantes idosos com deficiência. E, finalmente, a Classe 2, com 25% do conteúdo textual, foi denominada “Estudos contemporâneos”, evidenciando os estudos sobre o desenvolvimento, discussões, teorias, serviços e atendimentos direcionados às pessoas idosas com deficiência.

A segunda parte da análise foi por meio da nuvem de palavras, que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes: as palavras maiores são aquelas com maior frequência (ou outro indicador escolhido) no corpus, e as menores apresentam frequências inferiores. As palavras com maior frequência são colocadas no centro do gráfico. É uma análise lexical bem simples, porém, ela é graficamente interessante, por fornecer uma ideia inicial do conteúdo do material textual (Camargo; Justo, 2013).

Considerando os dados apresentados pela nuvem de palavras, verifica-se, através da representação gráfica, quais foram as palavras mais referenciadas. Na Figura 3, nota-se que as palavras que aparecem com maior frequência na referida relação gráfica foram deficiência, intelectual e envelhecimento.

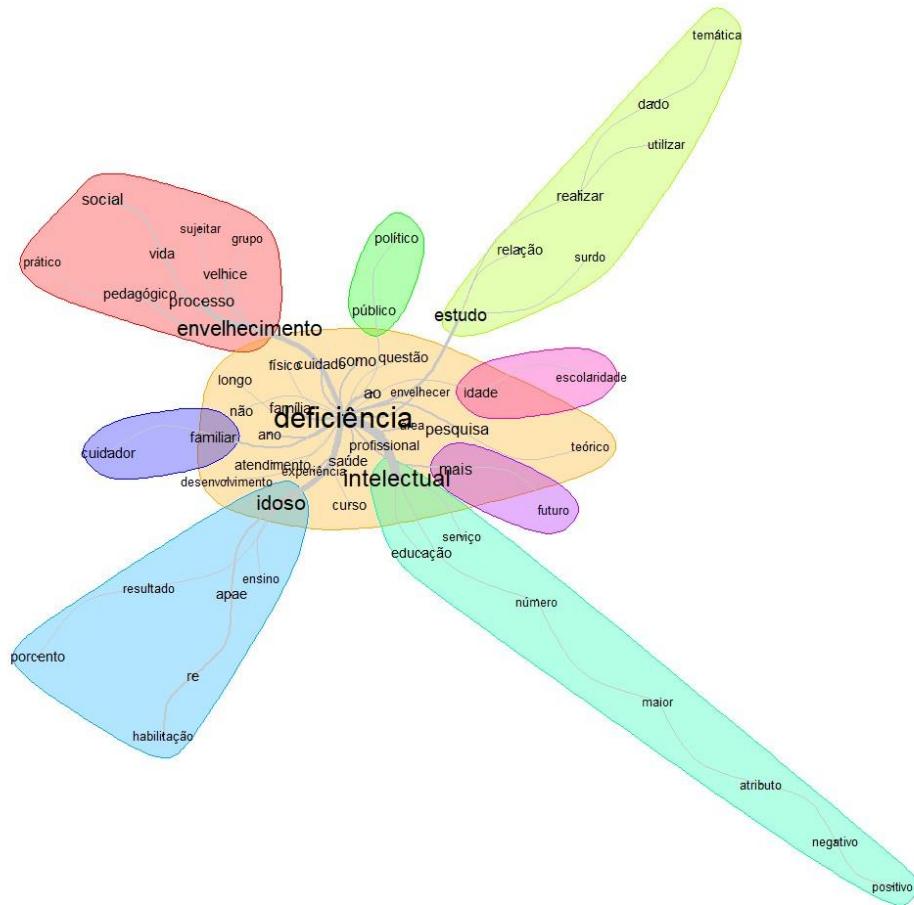
Figura 3 – Nuvem de palavras a partir dos artigos analisados na *scoping review*



Fonte: elaborado pelas autoras.

A terceira parte da análise é direcionada aos dados qualitativos, nos quais foram realizadas análises textuais, resumos, objetivos, métodos e resultados presentes nos trabalhos analisados. A Figura 4 exibe a representação gráfica da análise de similitude dos resumos dos documentos (teses, dissertações e artigos). A partir dessa análise, baseada na teoria dos grafos, é possível observar que todos os núcleos estão confluindo com a palavra *deficiência*. Identificam-se as ocorrências entre as palavras e as indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando no reconhecimento da estrutura do conteúdo de um corpus textual. Verifica-se que o gráfico da análise de similitude deste corpus textual é apresentado em 13 núcleos, cujo palavras-chave são *deficiência, intelectual, envelhecimento, social, escolaridade, idoso, estudo, pesquisa, escolarização, longevidade, acessibilidade, familiar e planejamento*.

Figura 4 – Análise de similitude a partir dos documentos analisados na *scoping review*



Fonte: elaborado pelas autoras.

Discussão

Um ponto importante a ser discutido refere-se ao tema central do dendrograma “Desenvolvimento e acesso às políticas públicas”, que demonstrou a carência e a dificuldade de acesso às políticas públicas direcionadas às pessoas idosas com deficiência, corroborando com o estudo de Siqueira (2011), realizado em Poços de Caldas-MG, que concluiu sobre a necessidade de garantia de acesso a políticas públicas, especialmente saúde e assistência social, implementação de espaços de convivência e apoio aos cuidados de longa duração, medidas urgentes para garantir direitos e inclusão social das pessoas com DI que atingem a longevidade.

Foi evidenciado, também, no trabalho realizado por Bonatelli *et al.* (2018), com o objetivo de mapear os serviços, fluxos de atendimento e organização do serviço do Centro-Dia das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da Grande Florianópolis para o atendimento da pessoa envelhecente com DI, e que obteve como conclusão a necessidade de implementação dos dispositivos legais referentes à pessoa com deficiência e idoso, apontando a necessidade de discussão e fortalecimento das políticas públicas na área da deficiência e envelhecimento, com vistas à qualificação do cuidado. Faz-se necessário um monitoramento para o cumprimento das leis que favorecem as pessoas com deficiência e, ainda, que os atendimentos não sejam somente oferecidos por essas instituições especializadas, como as APAEs, pois tais atendimentos são de responsabilidade do governo e devem ser ofertados pelo poder público, e não pela sociedade civil.

Quanto às perspectivas da sociedade, os estudos demonstraram que a sociedade brasileira ainda é bastante idadista e, consequentemente, preconceituosa com aquele que envelhece, conforme já discutido por Silva *et al.* (2022) e Valadares *et al.* (2023). Percebe-se, neste estudo, que uma visão interseccional já se faz presente em pesquisas sobre a conjugação entre envelhecimento e deficiência, o que se mostra ser ainda mais desafiador para essas pessoas em processo de envelhecimento.

Neste estudo, a inclusão social foi apontada como fator preponderante para o desenvolvimento de pessoas com deficiência no processo de envelhecimento, corroborando com estudos de Pereira, Todaro e Cachioni (2021) e Flauzino *et al.* (2020), que apontaram as relações sociais e afetivas marcadas pelos discursos que evidenciam o desejo na continuidade de novos aprendizados e a importância das atividades realizadas nas oficinas na vida das pessoas idosas. O sentimento de amizade e preocupação com o outro traduz a consciência humana na pluralidade contemporânea (Rodrigo, 2009).

Propostas pedagógicas foram evidenciadas nos estudos analisados e demonstram um interesse na literatura nacional no desenvolvimento de pesquisas e propostas de intervenção como promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, ainda são insuficientes e se faz necessário um maior desenvolvimento de pesquisas nessa área. Cipolla e Lopes (2012) realizaram um estudo sobre a APAE-SP

como uma referência em atendimento integrado às pessoas com DI em diferentes fases do processo do envelhecimento, sob a perspectiva dos coordenadores e alguns profissionais de cada serviço da instituição. Percebeu-se a necessidade e importância do contexto escolar no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois frequentar a escola é essencial para as pessoas com DI nesse processo de envelhecimento, para aprender habilidades acadêmicas, desenvolver autodisciplina, habilidades sociais e práticas para a vida em comunidade. Silva (2016) realizou um estudo que teve por objetivo conhecer o processo de envelhecimento de pessoas com DI de uma cidade de pequeno porte do interior gaúcho e sua implicação na qualidade de vida familiar e concluiu que o acesso à educação é pouco favorável, em contrapartida, são encontradas condições favoráveis de convívio familiar, o que coaduna com os estudos de Bonatelli (2020), que destaca a existência de necessidade do processo de (re)habilitação da pessoa idosa com DI nas APAEs, onde recebem atendimentos pedagógicos, estimulando essa (re)habilitação e o ensino-aprendizagem com acompanhamento da equipe multidisciplinar. Esse processo envolve o professor como mediador entre o conhecimento-aluno, incentivando, acolhendo e respeitando a individualidade, estimulando suas potencialidades e capacidades.

Nesse sentido, são desenvolvidos atendimentos em diferentes regiões brasileiras, mas se percebe que existem mais estudos relacionados às pessoas idosas com DI. Nessa perspectiva, foi encontrada uma dissertação de mestrado (Augusto, 2016) sobre pessoas com deficiência auditiva, que concluiu que a promoção do bem-estar psicossocial dos discentes surdos e a demanda de reconhecimento de sua cultura e identidade são tão necessárias quanto a materialização das políticas assertivas, assim como o indicador afetivo possibilita que as paixões tristes e alegrias passivas na universidade se transformem em afeto-ação, dando mais clareza aos surdos nas escolhas de bons encontros, o que, baseado em Sawaia, é chamado de ética da acessibilidade.

O estudo de Godoi *et al.* (2017), cujo objetivo foi investigar as tecnologias de cuidado ao idoso com deficiência nas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na área da saúde na região da Grande Florianópolis, percebeu que a maioria dos cursos de graduação na área da saúde desenvolve tecnologias de cuidado relacionadas

ao envelhecimento e deficiências, mas relacioná-los ao currículo, pesquisa e extensão ainda são incipientes. Também há evidências sobre a necessidade de as Instituições de Ensino Superior investirem mais nos currículos de cursos de graduação da área da saúde com relação a conhecimentos sobre pessoas idosas e pessoas idosas com deficiência. Relevante citar, ainda, o estudo de Martins (2018), um artigo que teve por objetivo a compreensão da experiência do envelhecimento a partir de pessoas idosas com deficiência física, no qual concluiu que a experiência de envelhecer não está relacionada apenas ao corpo disfuncional ou à idade em si, porém, a recorrentes aspectos psicossociais e culturais.

Nesse sentido, o estudo de Florindo e Santos (2020), que objetivou revelar, por meio de um caso em particular, o resultado de investigação sobre as práticas de letramento vivenciadas por uma pessoa idosa com cegueira adquirida, desenvolvida no âmbito de questões teóricas que envolvem o contexto da cegueira, da educação inclusiva e da tecnologia assistiva, teve como resultado a emancipação do sujeito, em contraposição à regulação que lhe é imposta pelo contexto social e familiar e sobre a relevância da utilização da tecnologia assistiva por pessoas idosas com deficiência visual.

Segundo Lopes e Casali (2017), em estudo que mostrou a bibliografia sobre a importância de se discutir, com a nova geração, o processo de envelhecimento e a valorização da pessoa idosa nas escolas públicas e privadas nos diversos níveis de ensino, o envelhecimento tem sido abordado por um viés positivo, e como resultado dos estudos revisados foi observado que os jovens ainda enxergam o envelhecimento como aspecto negativo. Muito embora as pessoas idosas ainda sejam vistas por uma perspectiva de mitos e preconceitos, está emergindo outro conceito de se viver a velhice mais positiva e inclusiva.

Nessa revisão de escopo, também foi evidenciado o interesse em pesquisas sobre as pessoas com deficiência em processo de envelhecimento, porém, percebeu-se que 61,53% dos estudos dizem respeito à DI, levando a questionamentos sobre qual o motivo das demais deficiências ainda não despertarem o interesse dos pesquisadores e a DI prevalecer em relação às demais deficiências em termos de maior número de pesquisas analisadas neste estudo, corroborando com Costa (2012) que, em sua dissertação de

mestrado, buscou conhecer os saberes e representações da velhice e o processo de envelhecimento de adultos com DI na perspectiva dos próprios participantes. Como resultado, foi apontada a descrição de como os sujeitos com DI representam sua forma de envelhecimento, não cabendo generalizações, visto que tanto as maneiras de envelhecer quanto as experiências com DI são distintas e diversas, e envolvem os mais diversos determinantes.

Os resultados do estudo de Gimenes (2017), que identificou as principais características das pessoas com deficiência que chegaram à velhice e como elas avaliam a sua qualidade de vida, sugerem que as pessoas com deficiência em processo de envelhecimento, que participaram da pesquisa, apresentam muitas diferenças entre si, constituindo um grupo consideravelmente heterogêneo, embora necessitem de atendimentos específicos na área da saúde, educação e assistência para que vivenciem um envelhecimento ativo. As pessoas com deficiência em processo de envelhecimento avaliam como positiva sua qualidade de vida. Foi constatado nesse estudo a necessidade de maior suporte para os familiares, o que foi sinalizado também em estudo de Lopes e Casali (2017) e de Rosa, Alves e Faleiros (2015), ao afirmarem sobre a necessidade de um planejamento e a visão para o futuro com possibilidades de uma melhor preparação para o envelhecimento de pessoas com síndrome de Down com mais tranquilidade e segurança, bem como para os familiares dessas pessoas.

Por fim, destaca-se que as palavras com maior frequência na nuvem de palavras sinalizaram que, apesar de poucos estudos sobre o processo de envelhecimento de estudantes idosos com deficiência, a deficiência interseccionada ao envelhecimento já tem despertado o interesse dos estudiosos dessa área do conhecimento. Todavia, a representação gráfica da análise de similitude possibilitou a visualização da relação entre as palavras e a sua conectividade dentro de cada núcleo e, por conseguinte, a ligação entre os vários núcleos. A análise permitiu visualizar como os estudos relacionam as palavras para descreverem sobre as pesquisas relacionadas ao tema inclusão educacional de pessoas idosas com deficiência. Infelizmente, as palavras destacadas corroboram com os estudos analisados alusivos às pessoas idosas com deficiência que apresentam majoritariamente as dificuldades enfrentadas, a falta de acessibilidade (Rodrigues *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2017), escolarização precária (Almeida; Vilela,

2021) etc., sabendo-se que o envelhecimento de pessoas com deficiência afeta diretamente as suas famílias, pela falta de planejamento das autoridades sobre essa importante parcela da sociedade e diversas questões sociais (Trintinaglia; Bonamigo; Azambuja, 2022).

Ante o exposto, fica notório que as temáticas trazidas pelos documentos analisados sinalizam a deficiência interseccionada ao envelhecimento com perspectivas negativas, às vezes, frente a uma sociedade brasileira ultrapassada, que infelizmente ainda vê as pessoas idosas com deficiência sob uma ótica negativa, carente de estudos contemporâneos, desenvolvimento e acesso às políticas públicas que promovam a sua inclusão social, com propostas pedagógicas que venham a favorecer o desenvolvimento dessas pessoas.

Conclusão

Este estudo possibilitou visualizar que o interesse em pesquisas sobre a inclusão escolar de pessoas idosas com deficiência é encontrado, mesmo que de forma discreta. Também foi possível elucidar que a DI é a deficiência mais pesquisada no momento, em relação às demais deficiências.

É notório que o fenômeno envelhecimento em nosso país é muito recente e mesmo com os avanços do Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que garantem alguns direitos e amparo a essas pessoas, percebe-se que a maioria das pessoas idosas com deficiência continua a enfrentar a invisibilidade, a violência da discriminação, a pobreza, a falta de escolarização, existindo a necessidade de acesso ao atendimento adequado nos serviços públicos, tendo a necessidade de implementação nas políticas públicas para garantir o acesso dessas pessoas.

Este estudo avança como uma referência e subsídio para pesquisas futuras relacionadas ao tema da inclusão educacional de pessoas idosas com deficiência, em decorrência dos poucos trabalhos abrangendo esse tema no Brasil. São relevantes os avanços já realizados na área, mas, ao mesmo tempo, existe a necessidade de mais estudos e políticas públicas que sejam de fato cumpridas e que tragam melhoria de vida para essas pessoas idosas com deficiência. De toda forma, nas limitações, destaca-se o

fato de as pesquisas terem ocorrido em apenas duas bases de dados: BD TD e Portal de Periódicos CAPES, a limitação de uma década no filtro mais recente de publicações, além de não ter incluído estudos da língua inglesa. Assim, sugerem-se estudos de revisão com outras combinações de palavras e filtros, e também estudos experimentais ou quase-experimentais que possam intervir diretamente com esse público e com os seus pares na busca de melhores condições de vida e de desenvolvimento.

Referências

- ALMEIDA, Luciana Alves Drumond; VILELA, Elaine Meire. Realmente falta escolaridade? Estudo sobre as chances de ter um emprego formal (celetista ou estatutário) ou informal entre pessoas com e sem deficiência, por gênero. **Contemporânea**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 541-561, 2021. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1100/458>. Acesso em: 5 maio. 2025.
- AUGUSTO, Diego Menezes. **Afetividade e acessibilidade**: um estudo com alunos surdos em ambiente universitário. Orientadora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BALTAR, Monique Maria de Souza; et al. Educação sexual: dificuldades dos pais de jovens com síndrome de Down. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003249352>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BALTES, Paul B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. **Developmental Psychology [S. l.]**, v. 23, n. 5, p. 611-626, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BASTOS, A. L. G. (2002). O adolescente com deficiência e o seu processo de escolha profissional. **Adolescência Latino-Americana**, v. 3, n. 1.
- BONATELLI, Lisiâne Capanema Silva. **(Re)habilitação do idoso com deficiência intelectual na APAE**: uma proposta pedagógica. Orientadora: Karina Silveira de Almeida Hammerschmidt, 2020. Coorientadora: Soraia Dornelles Schoeller, 2020. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- BONATELLI, Lisiâne Capanema Silva; et al. Centro-dia: uma opção no atendimento da pessoa envelhecente com deficiência intelectual. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42,

n. 118, p. 669-675, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811810>. Acesso em: 5 maio 2025.

BOTH, Agostinho; PASQUALOTTI, Adriano; BOTH, Tatiana Lima. Gerontogogia, longevidade e educação: fundamentos, práticas e processos. In: FREITAS, Elizabeth Viana de; PY, Ligia (Orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 2253-2270.

BRASIL. (2003). Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

CACHIONI, Meire; FLAUZINO, Karina de Lima. Aprendizagem ao longo da vida. In: FREITAS, Elizabeth Viana de; PY, Ligia (Orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2022. p. 1370-1379.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. Envelhecimento da população brasileira/Uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabeth Viana de; PY, Ligia (Orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 133-152.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

CIPOLLA, Mariana Amaral; LOPES, Andrea. Envelhecimento e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município de São Paulo: uma caracterização dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência intelectual. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 15, n. 13, p. 239-267, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17306>. Acesso em: 5 maio 2025.

COSTA, Luiziane Bellaguarda Brusa da Costa. “**Essas pessoas que envelhecem...**”: saberes de adultos com deficiência intelectual. Orientador: Johannes Doll, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

DELORS, Jacques; et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: Unesco, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 5 maio 2025.

FARIAS, Jorge Wambaster Freitas; et al. Racismo e julgamento social na internet: crianças e jovens negros como alvos. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 119-128, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20107>. Acesso em: 5 maio 2025.

FERREIRA, Heloísa Gonçalves; BARHAM, Elizabeth Joan. Relações sociais, saúde e bem-estar na velhice. In: FREITAS, Elizabeth Viana de; PY, Ligia (Orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. p. 3331-3346.

FLAUZINO, Karina de Lima; et al. Letramento digital para idosos: percepções sobre o ensino-aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MqjNdsyQX759p6RysMQkk9z>. Acesso em: 5 maio 2025.

FLORINDO, Gislaine Maria Ferreira; SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos. Tecnologia assistiva e envelhecimento no contexto da deficiência visual: um caso de construção de letramentos. **Revista Thema, Pelotas**, v. 17, n. 2, p. 483-494, jun. 2020. Disponível em: <https://doaj.org/article/bc72527e743843d0b70406a5dc2db49b>. Acesso em: 5 maio 2025.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF>. Acesso em: 5 maio 2025.

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. **Envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual**: qualidade de vida. Orientadora: Fátima Elisabeth Denari, 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GODOI, Hundra Prestes de; et al. Tecnologias desenvolvidas pelas instituições de ensino superior para idosos com deficiência. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 55-72, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2017v14n27p55>. Acesso em: 5 maio 2025.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane. Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375>. Acesso em: 5 maio 2025.

LOPES, Terezinha Luciana; CASALI, Rodrigo. Discussão do tema idoso e o processo de envelhecimento nos diversos níveis de ensino. **Revista Uningá**, Maringá, v. 54, n. 1,

p. 29-36, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uninga/article/view/4>. Acesso em: 5 maio 2025.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista de Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 5 maio 2025.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARTINS, José Alves. **A experiência de envelhecer com deficiência física**: uma abordagem fenomenológica. Orientadora: Helena Akemi Wada Watanabe, 2018. Coorientadora: Miriam Aparecida Barbosa Merighi, 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2018.

NERI, Anita Liberalesso. O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 17-34, jun. 2006. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

NERI, Anita Liberalesso. (Org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2008.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: concepções e práticas. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, mar. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 5 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (1990). **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Paris: Unesco.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: Unesco.

PAGE, Matthew J.; et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 46, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/56882>. Acesso em: 5 maio 2025.

PEREIRA, Daniel de Aguiar; TODARO, Mônica de Ávila; CACHIONI, Meire. Educação permanente e o círculo de cultura freireano: diálogos com idosos. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 46-64, jun. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26624>. Acesso em: 5 maio 2025.

RATINAUD, Pierre. (2009). **IRaMuTeQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire. Disponível em: <http://www.IRaMuTeQ.org>. Acesso em: 5 maio 2025.

RODRIGO, Rosemeire Cristina Buava. **Significado das oficinas de ocupação para idosos com deficiência intelectual**. Orientadora: Nadia Dumara Ruiz Silveira, 2009. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Daniela Laurentino; et al. Idosos com deficiência: vulnerabilidades em saúde e acessibilidade. In: **VIII Congresso Internacional de Envelhecimento Humano**, 2021. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cieh/2021/TRABALHO_EV160_MD1_SA112_ID924_09102021193528.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoiti; COIMBRA NETO, João Paulo. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Vargem Limpa, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665>. Acesso em: 5 maio 2025.

ROSA, Etiene Rossi de Aguiar; ALVES, Vicente Paulo; FALEIROS, Vicente de Paula. Com quem ficará meu filho? Uma preocupação dos pais que estão envelhecendo e não têm com quem deixar seus filhos com Síndrome de Down (SD), que também estão envelhecendo. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 109-121, set. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/26474>. Acesso em: 5 maio 2025.

SANTOS, Alessandra Ferreira dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 36-45, maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados>. Acesso em: 5 maio 2025.

SANTOS, Michelle Didone dos; *et al.* Falta de acessibilidade no transporte público e inadequação de calçadas: efeitos na participação de pessoas idosas com limitações sociais. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 161-174, mar./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/kpmsVnswSGGRkPxYt9mKpvd>. Acesso em: 5 maio 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; SILVA, Cristiane Ribeiro da; PEDROSO, Gabriela Saes. O idoso e a deficiência – Um novo olhar à questão da inclusão social do idoso. In: **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**, 2008, Brasília. p. 1017-1033. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasilia/06_577.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Eline Cristina de Paula; SOUSA, Leonardo Loiola Silva de Abreu; NEGREIROS, Fauston. Estágio não obrigatório na Educação Especial: práticas e contribuições para a formação profissional docente. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 1, p. 62-72, 2020. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2020/06/5_REdLi_2020.1.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Giovana Oliveira da; *et al.* O que sabemos sobre gênero e sexualidade na velhice? Uma revisão sistemática. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 141-156, 2022. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4492>. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Margaret da Conceição; MIETO, Gabriela Sousa de Melo; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 469-486, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/w5k4XcStbBCWJHLL8DLdFBD/>. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Rosane Seeger da. **O processo de envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual e sua família**. Orientadora: Elenir Fedosse, 2016. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda de. **Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família**. Orientadora: Anita Liberalesso Neri, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. **A inclusão/exclusão escolar**: concepções de pais e de jovens alunos com deficiência intelectual. Orientadora: Sandra Francesca Conte de

Almeida, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brsaília, 2010.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil.

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g>. Acesso em: 5 maio 2025.

TRINTINAGLIA, Vanessa; BONAMIGO, Andrea Wander; AZAMBUJA, Marcelo Shenk de. Políticas públicas de saúde para o envelhecimento saudável na América Latina: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 35, p. 1-15, jan. 2022. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/11762>. Acesso: 5 maio 2025.

VALADARES, Maíra de Oliveira; et al. Perfil de publicações sobre turismo com pessoas idosas no Brasil. **Concilium**, v. 23, n. 12, p. 447-466, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo cinco**: fundamentos de defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

Capítulo 5: Justificativa

Essa proposta busca apresentar um entendimento particular sobre o envelhecimento de pessoas com deficiência, como um processo inerente ao desenvolvimento humano. A pesquisa está fundamentada na psicologia histórico-cultural, como lente explicativa para auxiliar na análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência da SEEDF, na perspectiva da tríade: estudantes idosos, familiares e professoras. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo mediado socialmente, constituído nas relações que o sujeito estabelece com diferentes esferas de sua vida cotidiana. Assim, acessar apenas um dos segmentos dessa rede significaria reduzir a complexidade do fenômeno investigado.

A tríade possibilita uma triangulação de dados que amplia a validade e a profundidade analítica, permitindo confrontar percepções, práticas e significados atribuídos à escolarização e à experiência da deficiência em diferentes contextos (escola, família, trajetória de vida). Enquanto os estudantes oferecem o ponto de vista da vivência concreta e singular, as famílias trazem elementos das mediações sociais, históricas e culturais que sustentam ou limitam seu desenvolvimento; já as professoras fornecem o olhar institucional e pedagógico que organiza as práticas escolares. A análise dessa tríade, busca além de promover uma compreensão do contexto escolar, oferece elementos para subsidiar futuras ações como políticas públicas, formação continuada dos professores, permite que os sujeitos da tríade sejam protagonistas e partícipes dessa discussão, dentre outros. Cabe salientar ainda, que é importante que seja valorizado os estudos a partir da perspectiva da própria pessoa com deficiência, que tem se fortalecido a cada dia com o lema “nada sobre nós, sem nós, do início do movimento internacional pelos direitos das pessoas com deficiências.

É necessário aprofundar os estudos dentro de uma perspectiva psicossocial, propondo a realização de uma pesquisa que responda aos seguintes questionamentos:

- Quais as percepções da comunidade escolar (tríade: estudante idoso com deficiência, família, professora) sobre o processo de envelhecimento dos estudantes idosos com deficiência da SEEDF?
- Como esses estudantes idosos com deficiência compreendem o envelhecimento e como eles se percebem nesse processo do desenvolvimento humano?
- Como a escola pode ser promotora de desenvolvimento para esses sujeitos?

O tema proposto pode contribuir para a construção do arcabouço teórico na área e é relevante por ser pouco abordado na literatura. Pretende-se, com esta pesquisa, verificar o processo de envelhecimento de pessoas idosas com deficiência (que tenham sido congênita ou adquirida), por meio dos discursos apresentados por estes e/ou por seus familiares e professoras. Entende-se a importância da construção dessa tríade para que estes também sejam protagonistas e partícipes de assuntos alusivos a si. Essa tríade ainda coaduna com o estudo de Araújo et al. (2019), sinalizador da importância da família em ser a primeira instituição a dar suporte e conviver com a pessoa que nasce ou adquire, por exemplo, surdocegueira, e de que a escola pode colaborar com o processo de desenvolvimento dessas pessoas.

Percebe-se a necessidade de pesquisas sobre pessoas idosas com deficiência no Brasil, pois, conforme verificado no estado da arte, há carências de aprofundamentos e análises direcionadas a essas pessoas, tendo em vista o aumento de demandas por programas e serviços sociais destinados a esses sujeitos (M. C. Silva & Chariglione, 2024; M. C. Silva, Mietto, & Chariglione, 2024; A. D. P. Sousa & Chariglione, 2017).

Capítulo 6: Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a compreensão da comunidade escolar (estudantes idosos com deficiência, familiares e professoras) sobre o processo de envelhecimento dos estudantes idosos com deficiência.

Objetivos Específicos

- Analisar a percepção de estudantes idosos com deficiência sobre o envelhecimento e a repercussão nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.
- Analisar a percepção da família sobre o processo de envelhecimento dos estudantes idosos com deficiência e a repercussão nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.
- Analisar a percepção das professoras dos estudantes idosos com deficiência sobre o processo de envelhecimento desses sujeitos e a repercussão nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.
- Sistematizar os achados da pesquisa em um material informativo (cartilha), visando à disseminação do conhecimento e à orientação de famílias e educadores sobre o envelhecimento da pessoa com deficiência.

Capítulo 7: Percurso Metodológico

Fundamentos Éticos

Para atender as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo foi submetido sob o nº CAAE 78742824.7.0000.5540 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas com o Parecer 6.873.164.

Delineamento de Pesquisa

Trata-se de estudo exploratório, transversal e quanti-qualitativo. O estudo exploratório consiste na obtenção de dados para explicar a natureza de um problema, na compreensão de um processo sobre a produção do fenômeno pesquisado (Malhotra, 2006), além de trazer a possibilidade de conhecer as associações entre os fatos e fenômenos estudados (Marconi & Lakatos, 2005). O estudo exploratório permite que a realidade seja percebida tal como ela é e não como o pesquisador deseja, ou ainda, em um ambiente artificial, na qual as variáveis possam ser controladas pelo pesquisador. Nesse tipo de estudo, o pesquisador normalmente obtém os dados das percepções do sujeito, que não passa por suas hipóteses ou cotidiano da pesquisa, e permite uma construção e crescimento do próprio pesquisador (Gerhardt & Silveira, 2009; Messias, 2005).

O caráter transversal deste estudo se dá na medida em que verificará se há associação entre variáveis pesquisadas bem como estimar a prevalência dos fatores pesquisados durante um ciclo temporal (M. C. Freire & Patussi, 2018). O estudo transversal é ideal para comparar grupos em um curto espaço de tempo e testar efeitos de intervenções (Mota, 2010), o que o diferencia do estudo longitudinal, que faz avaliações seriadas de um grupo por um longo período (Menezes et al., 2019).

Acerca do caráter quanti-qualitativo, ele se identifica a partir da análise que será realizada dos resultados, pois pretende-se levantar dados qualitativos, por meio dos discursos dos

participantes, na mesma medida em que esses discursos serão quantificados em suas frequências e poderes explicativos. Creswell e Plano Clark (2011) definem métodos mistos como procedimentos de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas (Paranhos et al., 2016).

Participantes

A pesquisa teve 12 participantes, sendo quatro triâdes, uma por região administrativa do Distrito Federal. Cada triâde foi composta por um estudante idoso com deficiência (com média de idade = 61,50, $DP = 5,00$); a professora do respectivo estudante idoso (com média de idade = 48,25, $DP = 5,00$); e um familiar desse estudante idoso (com média de idade = 65,50, $DP = 5,00$). Os critérios de inclusão para a participação dos sujeitos da pesquisa foram idade mínima de 60 anos para os estudantes participantes da pesquisa, devidamente matriculados na SEEDF e a disponibilidade das respectivas professoras e familiares de cada estudante. Assim, não houve critério de gênero. Devido à quantidade de pessoas idosas matriculadas na SEEDF no período da coleta, foram escolhidos participantes voluntários que frequentavam a escola, suas respectivas professoras e familiares. Ademais, todos aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, respectivamente apresentados nos Apêndices A e B.

Como critérios de exclusão para a participação na pesquisa, foram excluídos os estudantes que não frequentaram a escola com regularidade ou com pelo menos 75% de presença nos últimos anos letivos. Também foram excluídos participantes que apresentaram algum problema visual, auditivo ou cognitivo que os impediram de responder a entrevista, mesmo com o devido suporte

adequado, bem como um quadro depressivo/ansiolítico indicado por profissionais de saúde ou pela família, dada a sensibilidade do tema abordado.

Instrumentos

Como instrumentos para a construção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas de perspectiva narrativa e audiogravadas com os participantes da pesquisa (Bauer & Gaskell, 2015; Flick, 2009). Foram aplicados diferentes instrumentos, levando em consideração cada parte a ser analisada (estudante idoso, professora e familiar), conforme Apêndices C, D e E.

Ao delimitar as questões do formulário de entrevista destinado aos estudantes idosos com deficiência (Apêndice C), buscou-se utilizar de uma linguagem acessível à compreensão deles, a fim de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. No formulário de entrevista destinado aos familiares desses estudantes (Apêndice D) foram considerados questionamentos relativos à própria rotina desses familiares com esses estudantes, a realidade atual e as perspectivas futuras sobre o processo de envelhecimento dos estudantes. E, por fim, com relação ao formulário de entrevista das professoras desses estudantes idosos com deficiência (Apêndice E), buscou-se alcançar os objetivos da pesquisa com questionamentos mais elaborados, com vistas à experiência e aos conhecimentos específicos por esses profissionais sobre o atendimento oferecido pela SEEDF a esses estudantes, bem como sobre o processo de envelhecimento dos estudantes.

As entrevistas semiestruturadas permitem ao pesquisador a resolução de uma série de problemas e perguntas em ciência, por ser uma técnica importante para investigar o comportamento e a subjetividade humana (Gil, 2008; Guazi, 2021). Ademais, a escolha desse tipo de entrevista se deu pelo fato de que a entrevista promove, através do diálogo, a reflexão das participantes acerca de suas próprias vivências e representações sociais, avaliando crenças e comportamentos (Minayo, 2009). Além disso, as entrevistas semiestruturadas possuem um roteiro

como base, que permitirão que a entrevistadora faça outros questionamentos a partir dos conteúdos emergentes em cada encontro, com cada um dos participantes.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos só foram iniciados após submissão e aprovação do referido projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil, sistema gerido pelo Conselho Nacional de Saúde. Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, estes foram organizados em três etapas, sendo: levantamento dos possíveis participantes, realização das entrevistas e devolutiva.

O primeiro momento foi destinado ao levantamento das escolas/CEEs/conveniadas, onde os estudantes estão devidamente matriculados, bem como no agendar – com o estudante, professora e família – as entrevistas em horários distintos.

De acordo com o pedido de acesso à informação, protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão (SIC-DF), Protocolo 6862/2023, na data de 01/05/2023, a SEEDF possui 25 estudantes idosos, com algum tipo de deficiência, matriculados, conforme a Tabela 2.

Tabela 2

Total de Estudantes com Necessidades Especiais por Coordenação Regional de Ensino (Idade = ou > 60 anos) / Rede Pública Estadual – Educacenso 2022

CRE	Quantidade	Rede	Tipo de deficiência
Plano Piloto	8	Rede pública estadual vinculada à SEEDF	5 com deficiência intelectual, 2 com surdez e 1 com deficiência visual
Taguatinga	2	Rede pública estadual vinculada à SEEDF	2 com deficiência auditiva
Paranoá	1	Rede pública estadual vinculada à SEEDF	1 com deficiência intelectual
Núcleo Bandeirante	1	Rede pública estadual vinculada à SEEDF	1 com deficiência intelectual
Santa Maria	2	Rede pública estadual vinculada à SEEDF	2 com deficiência intelectual
Plano Piloto	11	Rede particular conveniada	3 com deficiência intelectual, 3 com deficiência auditiva, 5 com deficiência física

Nota. CRE = Coordenação Regional de Ensino; SEEDF = Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Total = 25. Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação.

Com a intenção da atualização desses dados para 2025, foi novamente pedido de acesso à informação registrado junto ao SIC-DF, Protocolo LAI-013942,2025, na data de 25/07/2025. Nessa atualização, a SEEDF indicou a existência de 15 estudantes idosos, com algum tipo de deficiência, matriculados, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

Total de Estudantes com Deficiência e Mais de 60 Anos de Idade por Coordenação Regional de Ensino/Rede Pública Estadual Vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal I-EDUCAR 2025

CRE	Tipo de deficiência	Quantidade
Ceilândia	Deficiência física com média necessidade educacional especial	1
	Deficiência visual/baixa visão	1
Gama	Deficiência auditiva – severa	1
Núcleo Bandeirante	Deficiência auditiva – profunda	1
Plano Piloto	Deficiência intelectual	7
	Deficiência visual/visão monocular	1
Sobradinho	Deficiência auditiva – profunda	1
Taguatinga	Deficiência física com baixa necessidade educacional especial	1
	Deficiência física com média necessidade educacional especial	1
	Deficiência intelectual	2

Nota. CRE = Coordenação Regional de Ensino. Total = 15. Fonte: i-Educar, extraído em 16/07/2025.

Diante dos dados apresentados, é crucial evidenciar a potencial discrepância entre as informações oficiais e a realidade factual. Observa-se uma inconsistência interna nos próprios registros, visto que o total geral de estudantes (15) não corrobora com a somatória por tipo de deficiência (17). Ademais, a pesquisadora identificou um quantitativo substancialmente superior de estudantes idosos com deficiência frequentando os 13 CEEs nas regiões administrativas do Distrito Federal, o que denota uma incongruência significativa e sugere uma subnotificação nos dados oficiais.

No segundo momento, foram realizadas as entrevistas propriamente ditas, momento em que foram apresentados o TCLE e o Termo de Assentimento aos participantes da pesquisa. Informando sobre o sigilo assegurado das informações, foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Somente após concordar em aceitar participar da pesquisa, o participante pode realizar as entrevistas propostas pela pesquisadora. Em seguida, foi iniciada a sessão da entrevista semiestruturada de perspectiva narrativa, com o objetivo de investigar a compreensão da comunidade escolar sobre o processo de envelhecimento dos estudantes idosos com deficiência da SEEDF, abordando, especificamente, suas vivências e perspectivas no contexto escolar.

Para os registros dessas entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio para a gravação e posterior transcrição dos dados. A pesquisadora realizou uma sessão com cada participante no respectivo CEE em que cada um deles estava matriculado, tendo em vista a logística dos demais participantes. Cada sessão teve a duração de aproximadamente 50 minutos. A duração de 50 minutos minimizou o risco de fadiga e desconforto dos participantes, garantindo uma experiência positiva durante a entrevista. Ademais, a pesquisadora esteve atenta aos sinais de fadiga ou

desconforto dos participantes e ajustou, sempre que necessário, a duração da entrevista conforme necessário.

Por fim, a terceira etapa se configurará como a devolutiva, onde a pesquisadora responsável organizará um evento com todos os participantes do estudo, com o intuito de apresentar os principais achados deste estudo por meio de uma cartilha.³ Essa etapa pode ser considerada como fundamental no processo de fazer ciência, uma vez que essas pessoas disponibilizaram tempo, espaço e energia para contribuir com a construção deste conhecimento. Por isso, caso ainda algum entrevistado opte por não participar da atividade final em grupo, mas ainda apresente interesse em receber a devolução dos dados, a pesquisadora principal do estudo se comprometerá a encontrá-lo pessoalmente, em um dia e horário previamente combinados.

Ainda sobre a cartilha, o desenvolvimento dela foi orientado no sentido de apresentar práticas norteadoras para processos educacionais com estudantes idosos com alguma deficiência. Ao funcionar como um guia prático e acessível, o recurso visa apoiar profissionais da área na implementação de ações eficazes e personalizadas que promovam o bem-estar e a qualidade de vida para estudantes idosos com alguma deficiência. Sua construção pautou-se em um processo que subsidia o conhecimento de maneira coletiva e participativa, buscando identificar soluções para uma problemática que exige estudo aprofundado (Reberte et al., 2012). Adicionalmente, o material foi concebido em conformidade com as recomendações específicas para a criação e eficácia de materiais educativos, respeitando suas características essenciais (E. P. Silva et al., 2015).

³ Para obter a versão integral da cartilha, é necessário encaminhar uma solicitação para o e-mail marga07silva@yahoo.com.br

Análise dos Dados

Para a análise dos dados, foi utilizado o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2009, e vem sendo licenciado pelo *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales*, da Universidade de Toulouse, na França. O objetivo da criação do IRaMuTeQ foi o de ser uma alternativa gratuita do software Alceste, bem como o de trazer mais possibilidades de técnicas em análises textuais não contidas no Alceste. Atualmente traduzido em várias línguas, trata-se de um software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. (M. A. R. Souza et al., 2018; I. Tavares, 2019).

No Brasil, o IRaMuTeQ foi utilizado a partir de 2013 em pesquisas de representações sociais, muito embora o software também conte com outras áreas e contribua para a divulgação das diversas possibilidades de processamento de dados qualitativos, tendo em vista que permite diversas formas de análises estatísticas de textos produzidos a partir de entrevistas, documentos, dentre outras. O uso do IRaMuTeQ por pesquisadores brasileiros apresentou crescimento somente em 2015. Seu uso tem privilegiado a entrevista como técnica de produção dos dados analisados. (Y. S. O. Sousa et al., 2020; M. A. R. Souza et al., 2018).

O software IRaMuTeQ apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Sua interface é simples e de fácil compreensão, possui acesso gratuito e é do tipo *open source*. Essas características colaboram para o campo de estudos das ciências humanas e sociais em diversos países, principalmente nos de língua portuguesa (Camargo & Justo, 2013). O aumento do uso do IRaMuTeQ nas pesquisas qualitativas da área da saúde produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros tem aumentado, conforme estudo de Salvador et al. (2018). Dessa forma, a fim de atingir os objetivos

propostos da pesquisa, o uso do IRaMuTeQ como instrumento foi o mais adequado, por oferecer possibilidades para se observar de forma minuciosa as narrativas dos participantes.

Este estudo focou em dois tipos de análise: a classificação hierárquica descendente (CHD) e a análise de similitude. A CHD elaborou classes através dos segmentos de textos com base em um corpus textual com todas as falas dos participantes gerando, assim, os resultados para análise textual. A análise de similitude se baseou na teoria dos grafos, indicando a conexão entre as palavras. O diagrama gerado na análise de similitude gerou, um leque semântico de palavras que aparecem com maior frequência. Essas análises foram realizadas para cada grupo de participantes avaliados.

Capítulo 8: Resultados

Empregando uma abordagem metodológica quantitativa textual, o presente estudo utilizou o software IRaMuTeQ para examinar os dados discursivos coletados junto aos participantes da pesquisa. Especificamente, foram conduzidas duas análises textuais multivariadas: a CHD, visando identificar classes lexicais homogêneas e suas relações hierárquicas, e a análise de similitude, com o objetivo de mapear a estrutura das associações entre as palavras no corpus textual. Os resultados destas análises serão apresentados sequencialmente, organizados em função dos grupos de participantes investigados: estudantes idosos, familiares e professoras. A exposição dos achados se destina a fornecer subsídios empíricos para a posterior discussão e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico pertinente.

Caracterização Sociodemográfica – Estudantes Idosos

A Tabela 4 detalha a caracterização sociodemográfica dos estudantes idosos participantes desta pesquisa. Tal apresentação visa fornecer uma visão concisa das variáveis relevantes que compõem o perfil da amostra analisada, possibilitando a contextualização dos achados posteriores.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica dos Estudantes Idosos

Participante	Idade	Sexo	Localidade	Escolaridade
Estudante idoso 1	60	Masculino	Samambaia	Oficina DI/DMU
Estudante idoso 2	60	Masculino	Taguatinga	Oficina DI/DMU
Estudante idoso 3	61	Feminino	Ceilândia	Oficina DI/DMU
Estudante idoso 4	65	Feminino	Plano Piloto	Turma de Braille

Nota. DI = deficiência intelectual; DMU = deficiências múltiplas.

Análise dos Dados Discursivos – Estudantes Idosos

O CHD apresenta os materiais textuais semelhantes entre si, dentre as sessões contidas no corpus textual. O corpus foi constituído de quatro textos, separados por 114 segmentos de texto (STs), com aproveitamento de 85 STs (74,56%). Emergiram 3.698 ocorrências (formas, vocábulos ou palavras), compostas por 852 formas e 317 palavras de ocorrência única (hápax). Apenas palavras com χ^2 de associação à classe $\geq 3,84$ ($p \leq 0,05$) foram aceitas nessa análise, seguindo as orientações do próprio software de análise (Ratinaud, 2009).

Através da CHD, foi possível identificar cinco classes estáveis e interligadas, porém distintas, divididas em duas ramificações. Classe 1 – “Aspectos da experiência no envelhecimento”, com 16 STs (18,82%); Classe 2 – “Interações sociais e cotidiano no envelhecimento”, com 13 STs (15,29%); Classe 3 – “Mudanças e aprendizado no envelhecimento”, com 25 STs (29,41%); Classe 4 – “Contextos e ações no ambiente escolar”, com 13 STs (15,29%) e Classe 5 – “Rotinas, necessidades básicas e interações sociais”, com 18 STs (21,18%), conforme a Figura 5.

Classe 1 – “Aspectos da Experiência no Envelhecimento”

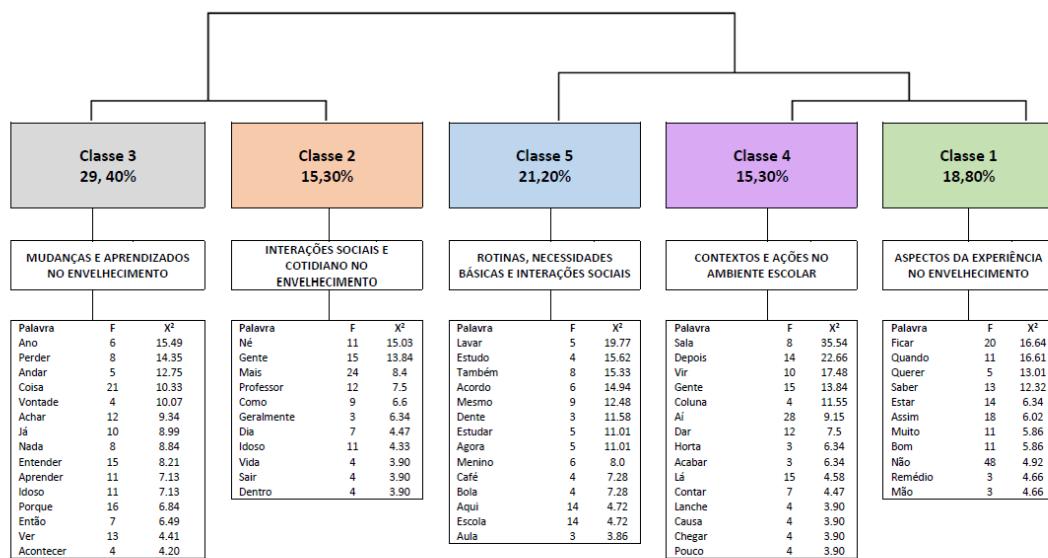
Compreende 18,82% ($f = 16$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 16,64$ (“ficar”) e $\chi^2 = 4,66$ (“mão”). Essa classe é composta por palavras como “quando” ($\chi^2 = 16,61$), “querer” ($\chi^2 = 13,01$), “saber” ($\chi^2 = 12,32$), “estar” ($\chi^2 = 6,34$), “assim” ($\chi^2 = 6,02$), “muito” ($\chi^2 = 5,86$), “bom” ($\chi^2 = 5,86$), “não” ($\chi^2 = 4,92$), “remédio” ($\chi^2 = 4,66$) e “mão” ($\chi^2 = 4,66$).

Essa classe indica uma preocupação com o bem-estar físico e mental, as mudanças percebidas e as atividades relacionadas ao cuidado e à expressão pessoal na velhice. A análise semântica evidencia experiência subjetiva do envelhecer, incluindo estados emocionais (“ficar”,

“querer”), cognitivos (“saber”), a própria condição de saúde (“estar”, “remédio”, “médico”, “causa”), intensidade (“muito”, “bom”), negação (“não”), ações cotidianas ligadas à preferências e atividades (“costurar”), e marcadores temporais e de modo (“quando”, “assim”, “aí”, “falar”, “gosto”), bem como pronome masculino (“ele”).

Figura 5

Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (Estudantes Idosos)



Essa classe indica uma preocupação com o bem-estar físico e mental, as mudanças percebidas e as atividades relacionadas ao cuidado e à expressão pessoal na velhice. Cabe salientar que as narrativas de todos os participantes foram transcritas na íntegra, sem correções ortográficas, de concordância verbal, com o intuito de não perder nenhum dado. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “A idade mesmo, né? A idade vai chegando. A gente cresce, a gente fica pequeno, depois cresce, aí ficando, vai mudando e aí é o jeito.” (Estudante idoso 1)

- “Eu não me acho idoso não, corro pra sala pra fazer o dever, eu não fico rodando na escola, não, corro pra sala pra fazer o dever, eu não fico aí andando no corredor não, eu gosto de fazer o meu dever logo, pra terminar pra mim ir pro recreio, é bom.”
(Estudante idoso 2)
- “Tomo remédio pra não dá epilepsia, pra não dá desmaio, tomo todo dia pra controlar a mente.” (Estudante idoso 3)
- “Eu tenho medo de ficar acamada e ser ter que ser cuidada pela mão de pessoas de fora, pessoas de fora, não, pessoa em geral, né?” (Estudante idoso 4)

Classe 2 – “Interações Sociais e Cotidiano no Envelhecimento”

Compreende 15,29% ($f = 13$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 15,03$ (“né”) e $\chi^2 = 3,90$ (“dentro”). Essa classe é composta por palavras como “gente” ($\chi^2 = 13,84$), “mais” ($\chi^2 = 8,40$), “professor” ($\chi^2 = 7,50$), “como” ($\chi^2 = 6,60$), “geralmente” ($\chi^2 = 6,34$), “dia” ($\chi^2 = 4,47$), “idoso” ($\chi^2 = 4,33$), “vida” ($\chi^2 = 3,90$), “sair” ($\chi^2 = 3,99$) e “dentro” ($\chi^2 = 3,90$)

Essa classe trata sobre termos que remetem às relações interpessoais (“gente”, “mais”, “professor”, “como”, “idoso”, “sentir”, “ela”, “pessoa”), ao ambiente social e físico imediato (“dia”, “dentro”, “casa”, “aqui”), a atividades rotineiras (“dia”, “vida”, “sair”, “entender”, “dar”, “achar”, “hoje”), e a marcadores de frequência e avaliação (“geralmente”, “vez”, “bom”), preposição “por” que pode indicar motivo, assim como a palavra “que”, pode indicar diferentes funções e significados. A análise semântica sugere um foco nas dinâmicas sociais, no espaço de vivência e nas atividades comuns que permeiam o dia a dia das pessoas mais velhas. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “É aula de, é um pessoal que dá lá, sabe? Que são da Igreja, aí dão aula pra gente. É. E lá só é veim também.” (Estudante idoso 1)
- “Gosto de só ajudar a professora a fazer bolo, faz pão de queijo, vender pão de queijo. Eu mais gosto de fazer pão de queijo.” (Estudante idoso 2)
- “Eu tenho medo de morrer, porque a vida é boa, a gente aprende, as professoras ensina a gente a fazer alguma coisa que a gente leva pra casa pra fazer e aprender pra revender, ajudar alguém que não sabe.” (Estudante idoso 3)
- “porque que nem o professor A.falou, professora R., professora H., a gente enxerga mais com os olhos do coração e com a cabeça.” (Estudante idoso 4).

Classe 3 – “Mudanças e Aprendizado no Envelhecimento”

Compreende 29,41% ($f = 25$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 15,49$ (“ano”) e $\chi^2 = 4,20$ (“acontecer”). Essa classe é composta por palavras como “perder” ($\chi^2 = 14,35$), “andar” ($\chi^2 = 12,75$), “coisa” ($\chi^2 = 10,33$), “vontade” ($\chi^2 = 10,07$), “achar” ($\chi^2 = 9,34$), “já” ($\chi^2 = 8,99$), “nada” ($\chi^2 = 8,84$), “entender” ($\chi^2 = 8,21$), “aprender” ($\chi^2 = 7,13$), “idoso” ($\chi^2 = 7,13$), “porque” ($\chi^2 = 6,84$), “então” ($\chi^2 = 6,49$), “ver” ($\chi^2 = 4,41$) e “acontecer” ($\chi^2 = 4,20$)

Essa classe é a maior categoria e engloba palavras relacionadas à passagem do tempo (“ano”, “vez”), a processos de mudança e perda (“perder”, “nada”), a ações de movimento e deslocamento (“andar”, “ir”, “chegar”), a estados internos e desejos (“vontade”, “achar”, “querer”), a processos cognitivos de compreensão e aquisição de conhecimento (“entender”, “aprender”), a justificativas e conclusões (“porque”, “então”), e a experiências e estados (“ver”, “acontecer”, “estar”). Reflete uma reflexão sobre a trajetória de vida, as transformações vivenciadas, a

capacidade de aprender e a percepção do próprio estado no presente. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “A idade vai chegando. A gente cresce, a gente fica pequeno, depois cresce, aí ficando, vai mudando e aí é o jeito.” (Estudante idoso 1)
- “Todo dia o pai ficava no hospital, todo dia. Era ruim. Ficava tomando remédio no hospital todo dia, ficava tomando remédio, era. Aí não deixaram eu entrar lá não, ver meu pai, não. Deixaram, não, quando internou.” (Estudante idoso 2)
- “Eu gostava quando eu era mais nova, porque eu andava, eu não tinha muito essas dor, né?” (Estudante idoso 3)
- “Não eu não me acho uma pessoa idosa, porque eu tenho muita vontade de aprender, entendeu?” (Estudante idoso 4)

Classe 4 – “Contextos e Ações no Ambiente Escolar”

Compreende 15,29% ($f = 13$ ST) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 35,54$ (“sala”) e $\chi^2 = 3,90$ (“pouco”). Essa classe é composta por palavras como “depois” ($\chi^2 = 22,66$), “vir” ($\chi^2 = 17,48$), “gente” ($\chi^2 = 13,84$), “coluna” ($\chi^2 = 11,55$), “aí” ($\chi^2 = 9,15$), “dar” ($\chi^2 = 7,50$), “horta” ($\chi^2 = 6,34$), “acabar” ($\chi^2 = 6,34$), “lá” ($\chi^2 = 4,58$), “contar” ($\chi^2 = 4,47$), “lanche” ($\chi^2 = 3,90$), “causa” ($\chi^2 = 3,90$), “chegar” ($\chi^2 = 3,90$) e “pouco” ($\chi^2 = 3,90$). Essa classe agrupa termos que descrevem locais e ações específicas (“sala”, “depois”, “vir”, “coluna”, “aí”, “dar”, “horta”, “lá”, “chegar”, “lanche”, “pegar”, “ficar”), incluindo a menção a papéis sociais (“gente”). Parece descrever atividades e interações que ocorrem em diferentes espaços e momentos, possivelmente relacionados ao ambiente doméstico, social ou de cuidado. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “É alfabetização lá que eu estudo lá. Já aprendi com os meninos. Aí eu vou, é pertim também.” (Estudante idoso 1)
- “Faço lanche, bolo, é. Só ajudo. Eu gosto de vender bolo, essascoisa que faz na cozinha de vender, é.” (Estudante idoso 2)
- “a professora passa uma tarefa, a gente faz, é pra gente, ela dá um desenho pra pintar, faz tapete, cada um tem um, como é que fala?” (Estudante idoso 3)
- “Porque que nem o professor A. falou, professora R., professora H., a gente enxerga mais com os olhos do coração e com a cabeça.” (Estudante idoso 4)

Classe 5 – “Rotinas, Necessidades Básicas e Interações”

Compreende 21,18% ($f = 18$ ST) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 19,77$ (“lavar”) e $\chi^2 = 3,86$ (“aula”). Essa classe é composta por palavras como “estudo” ($\chi^2 = 15,62$), “também” ($\chi^2 = 15,33$), “acordo” ($\chi^2 = 14,94$), “mesmo” ($\chi^2 = 12,48$), “dente” ($\chi^2 = 11,58$), “estudar” ($\chi^2 = 11,01$), “agora” ($\chi^2 = 11,01$), “menino” ($\chi^2 = 8,00$), “café” ($\chi^2 = 7,28$), “bola” ($\chi^2 = 7,28$), “aqui” ($\chi^2 = 4,72$) e “escola” ($\chi^2 = 4,72$).

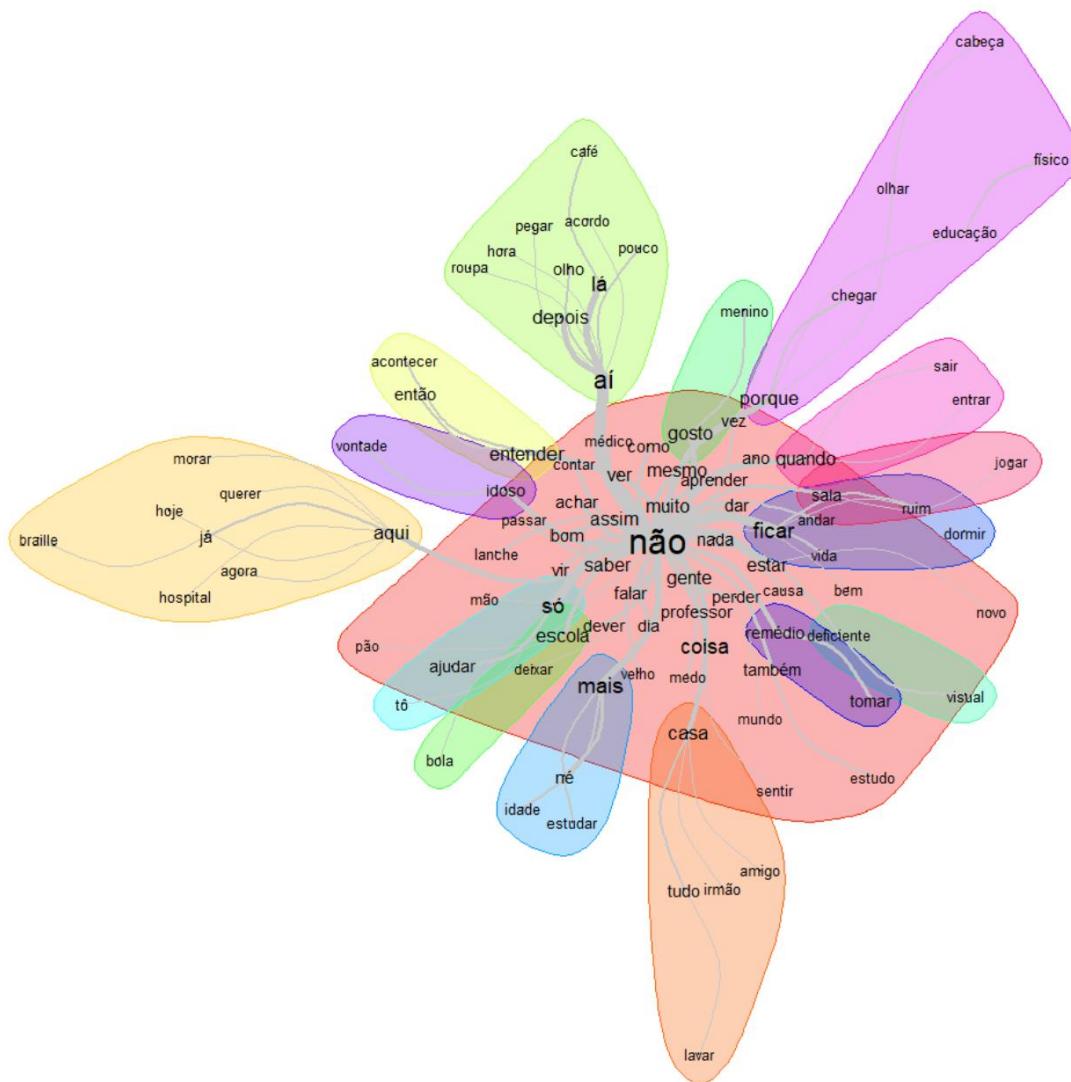
Essa categoria reúne palavras relacionadas a atividades de autocuidado e rotina (“lavar”, “dente”, “roupa”), a espaços de aprendizado e convívio (“estudo”, “escola”, “aula”), a marcadores de tempo e afirmação (“também”, “agora”, “aqui”, “tudo”), a objetos pessoais (“bola”), a pessoas próximas (“menino”), e a concordância e identificação (“acordo”, “mesmo”). Sugere um foco nas atividades cotidianas de higiene, estudo/aprendizado e interações pessoais que ocorrem principalmente no âmbito doméstico ou em espaços familiares. Abaixo, alguns trechos que corroboram esses dados:

- “Eu jogo bola com os meninos. Eu gosto de dançar. Agora na escola eu estudo, eu estudo aqui, mas lá perto de casa eu estudo também, tem uma aula lá de sábado.”
(Estudante idoso 1)
- “Acordo, tomo café seis horas da manhã, pra escola, escova os dentes, toma banho, tomo o remédio da pressão, diabete, tem, é, o médico passa remédio todo dia, diabético e tomo remédio da pressão. Não vem no ônibus, vem de a pé, não é longe, eu moro aqui perto, sei andar na rua, atravesso o sinal e vem. Tem oração na escola lá no pátio, ora lá, eu fico pertim, eu fico pra cá, canta, tem o hino nacional lá, não sei cantar ele, não. Eu fico lá nas posição correta, eu vem pra sala, é. Gosto dos colegas.” (Estudante idoso 2)
- “Oia, eu acordo, lavo os dentes, lavo o rosto, depois, é quando não tem o café pronto, eu vou lá e faço quando a minha irmã não tá, é eu faço o café, é como com pão com manteiga...” (Estudante idoso 3)
- “Eu sou preguiçosa, eu acordo cedo, terças e quintas pra vir aqui pra escola e domingo que eu vou pra igreja, todo domingo eu vou a missa, tem uma voluntária na igreja que vai me buscar.” (Estudante idoso 4)

A segunda análise se refere à análise de similitude. A análise de similitude, fundamentada na teoria dos grafos, revela um padrão intrigante no corpus textual. A representação gráfica (Figura 6) demonstra um núcleo central composto pela palavra “não”, o qual serve como ponto de convergência para outros oito núcleos temáticos, representados por “bem”, “lá”, “já”, “falar”, “aqui”, “aí”, “porque” e “Deus”. Essa configuração gráfica sugere uma estrutura de pensamento negativa e interrogativa predominante no corpus, com a partícula negativa “não” desempenhando um papel central na construção dos sentidos.

Figura 6

Análise de Similitude (Estudantes Idosos)



A Figura 6 apresenta uma rede semântica complexa, onde cada nó representa uma palavra e as conexões entre os nós indicam a frequência com que essas palavras co-ocorrem no texto analisado. A coloração e o agrupamento dos nós sugerem a existência de diferentes temas ou clusters semânticos. A referida análise de similitude revela a estrutura das associações lexicais presentes no corpus textual analisado. O grafo resultante evidencia um núcleo central composto

pelos termos “não”, “falar”, “coisa”, “casa” e “mais”, indicando sua alta frequência e conectividade dentro do discurso.

A ramificação do termo “não” com “nada” e “só” sugere a expressão de negação ou limitação. A ligação de “falar” a “gente”, “professor”, “perder”, “causa”, “bem” e “remédio” aponta para discussões sobre interações sociais, figuras de cuidado, experiências de perda e busca por bem-estar. A associação de “casa” a “mundo”, “sentir”, “estudo”, “amigo”, “irmão” e “lavar” denota a centralidade do ambiente doméstico, das relações afetivas e das atividades cotidianas. A conexão de “mais” com “escola”, “ajudar”, “deixar”, “velho”, “idade” e “estudar” remete a temas como educação continuada, suporte social e o processo de envelhecimento.

Outros agrupamentos significativos incluem a rede em torno de “aí” e “depois”, indexando narrativas sequenciais e ações cotidianas; o agrupamento de “aqui”, relacionado à localização, temporalidade e experiências institucionais (notavelmente com a presença do termo “braille”); e a estrutura em torno de “porque”, explorando as causalidades e contextos de vivências relacionadas ao tempo, espaço e atividades diárias. A associação de “cabeça” com “físico” e “educação” sugere a percepção da interdependência entre saúde mental e física, e o papel do conhecimento.

Em suma, a análise de similitude identifica núcleos temáticos centrais e periféricos no corpus, oferecendo insights sobre as representações lexicais dominantes. A centralidade de termos ligados à comunicação, ao espaço doméstico, às relações sociais e à percepção do envelhecimento, bem como a emergência de tópicos relacionados à saúde e à temporalidade configuraram-se como elementos relevantes para a investigação psicogerontológica, demandando análise contextualizada para uma interpretação aprofundada.

A comparação entre a análise de similitude e a CHD revela uma sobreposição parcial de temas emergentes. Enquanto a análise de similitude destacou a centralidade de termos relacionados

à comunicação, ambiente doméstico e relações sociais, a CHD agrupou o vocabulário em classes que tangenciam aspectos como temporalidade e experiências passadas, mudanças e aprendizado no envelhecimento (Classe 3), interações sociais e percepções, interações sociais e cotidiano no envelhecimento (Classe 2), atividades cotidianas e aprendizado, rotinas, necessidades básicas e interações (Classe 5), sequências de eventos e espaços, contextos e ações no ambiente escolar (Classe 4), e estados emocionais e cognitivos, aspectos da experiência no envelhecimento (Classe 1). Embora ambas as análises identifiquem elementos comuns, como a relevância das interações sociais e das atividades diárias, a CHD oferece uma segmentação mais definida em eixos temáticos distintos, enquanto a análise de similitude enfatiza a força das associações lexicais dentro do conjunto discursivo. A correlação direta entre os dados é complexa, dado que a análise de similitude foca na estrutura da rede de palavras e a CHD na partição do corpus em classes semânticas. No entanto, a convergência em certos temas sugere uma consistência nas representações identificadas por ambas as metodologias, apontando para a robustez de certos aspectos do discurso analisado.

Caracterização Sociodemográfica (Familiares)

A Tabela 5 apresenta a caracterização sociodemográfica dos familiares dos estudantes participantes desta pesquisa. Tal apresentação visa fornecer uma visão concisa das variáveis relevantes que compõem o perfil da amostra analisada, possibilitando a contextualização dos achados posteriores.

Tabela 2*Caracterização Sociodemográfica dos Familiares*

Participante	Idade	Sexo	Vínculo	Localidade	Escolaridade
Familiar 1	70	Feminino	Irmã	Samambaia	1º grau completo
Familiar 2	56	Feminino	Irmã	Taguatinga	1º grau completo
Familiar 3	73	Feminino	Irmã	Ceilândia	Ensino médio
Familiar 4	63	Feminino	Inquilina	Plano Piloto	1º grau completo

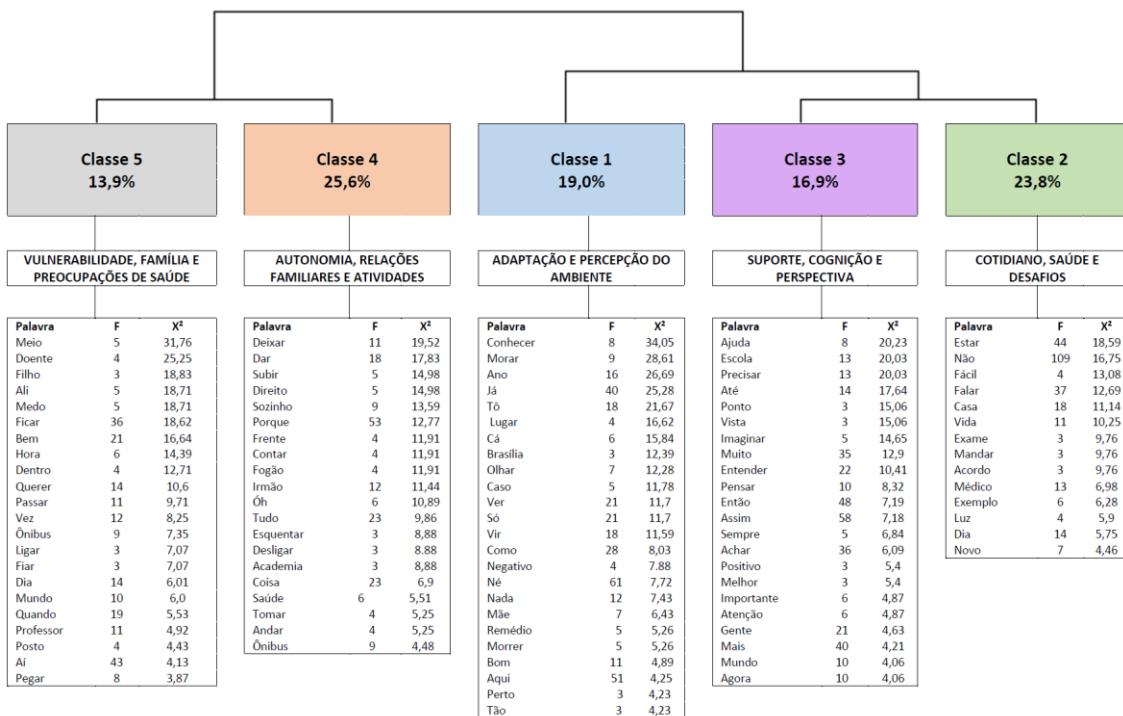
Através da CHD, foi possível identificar cinco classes estáveis e interligadas, porém distintas, divididas em duas ramificações: Classe 1 – “Adaptação e percepção do ambiente”, com 34 STs (19,0%); Classe 2 – “Cotidiano, saúde e desafios”, com 41 STs (23,8%); Classe 3 – “Suporte, cognição e perspectiva”, com 29 STs (16,9%); Classe 4 – “Autonomia, relações familiares e atividades”, com 44 STs (25,6%); e Classe 5 – “Vulnerabilidade, família e preocupações de saúde”, com 24 STs (13,9%), conforme a Figura 7.

Classe 1 – “Adaptação e Percepção do Ambiente”

Compreende 19,0% ($f = 34$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 34,05$ (“conhecer”) e $\chi^2 = 4,23$ (“tão”). Essa classe é composta por palavras como “morar” ($\chi^2 = 28,61$), “ano” ($\chi^2 = 26,69$), “já” ($\chi^2 = 25,28$), “tô” ($\chi^2 = 21,67$), “lugar” ($\chi^2 = 16,62$), “cá” ($\chi^2 = 15,84$), “Brasília” ($\chi^2 = 12,39$), “olhar” ($\chi^2 = 12,28$), “caso” ($\chi^2 = 11,78$), “ver” ($\chi^2 = 11,7$), “só” ($\chi^2 = 11,7$), “vir” ($\chi^2 = 11,59$), “como” ($\chi^2 = 8,0$), “negativo” ($\chi^2 = 7,88$), “né” ($\chi^2 = 7,72$), “nada” ($\chi^2 = 7,43$), “mãe” ($\chi^2 = 6,43$), “remédio” ($\chi^2 = 5,26$), “morrer” ($\chi^2 = 5,26$), “bom” ($\chi^2 = 4,89$), “aqui” ($\chi^2 = 4,25$) e “perto” ($\chi^2 = 4,23$).

Figura 7

Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (Familiares)



Essa classe é caracterizada por termos como “conhecer”, “morar”, “ano”, “Brasília”, “lugar”, “olhar”, “ver” e “negativo”. Essa classe parece refletir narrativas relacionadas à experiência de vida e adaptação no Distrito Federal, com uma possível nuance de desafios ou percepções desfavoráveis, indicada pelo termo “negativo”. Em Psicogerontologia, isso pode remeter à qualidade de vida percebida, ao senso de pertencimento e às dificuldades encontradas no ambiente, fatores que indiretamente influenciam o bem-estar e a saúde cognitiva. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “Quando é mais novo ainda acha vaga, mas na idade dele não acha, aí eu pago logo, eu quero que ele fique bem, passar o remédio, toda vez que é pra passar o remédio já vou logo lá.” (Familiar 1)

- “E a gente vai tendo aquela preparação e assim, eu a gente não tem nem pai nem mãe, ele morava com meu pai, meu pai faleceu tem uns 2, 4 anos, e eu sou a irmã mais nova, então eu que assumi ele, sou a tutora dele, eu é que cuido dele, eu é que faço tudo com ele.” (Familiar 2)
- “quanto mais passa os anos, mas eu vejo que a mente vai só apagando, a convivência, né? É o esquecimento, a reclamação, o falatório o tempo todo, são quarenta e sete anos que eu tô com ela, né?” (Familiar 3)
- “Eu tenho observado cada um, né? Como eles vêm e muito, eu já conversei com vários, alguns que moram sozinhos e como no caso da N., mora só. Então, eu acho assim que é uma vida muito difícil, é uma vida muito difícil que eu não meço esforços pra mim, o que eu puder ajudar ela, na medida do possível, né?” (Familiar 4)

Classe 2 – “Cotidiano, Saúde e Desafios”

Compreende 23,8% ($f = 41$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 18,59$ (“estar”) e $\chi^2 = 4,46$ (“novo”). Essa classe é composta por palavras como “não” ($\chi^2 = 16,75$), “fácil” ($\chi^2 = 13,08$), “falar” ($\chi^2 = 12,69$), “casa” ($\chi^2 = 11,14$), “vida” ($\chi^2 = 10,25$), “exame” ($\chi^2 = 9,76$), “mandar” ($\chi^2 = 9,76$), “acordo” ($\chi^2 = 9,76$), “médico” ($\chi^2 = 6,98$), “exemplo” ($\chi^2 = 6,28$), “luz” ($\chi^2 = 5,9$) e “dia” ($\chi^2 = 5,75$).

Essa classe foi composta por palavras como “estar”, “não”, “fácil”, “falar”, “casa”, “vida”, “exame”, “médico”, “dia” e “preparação”. Este agrupamento denota o foco em aspectos da rotina diária, as dificuldades enfrentadas (“não” e “fácil”) e, notavelmente, a interação com o sistema de saúde (“exame” e “médico”). Esta classe é crucial para compreender os desafios práticos vivenciados pelos idosos, que podem gerar estresse e impactar tanto a saúde física quanto a

cognitiva, e onde o suporte social pode desempenhar um papel mitigador. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “Se eu levo no médico ali, ele fica assim meio ansioso, que ele tem medo de injeção, né? Desde pequenininho, né? Ele vai ficando mais medroso, querendo dormir mais, que não é bom, né?” (Familiar 1)
- “Não, ele é tranquilo, ele vem pro colégio, ele, eu acordo cedo, dou o café da manhã dele, aí ele toma o café, vem pra escola.” (Familiar 2)
- “Aqui na escola ela cai muito, por causa do fato desse braço dela ser desse jeito, ela não tem a mesma destreza que nós temos, né?” (Familiar 3)
- “Então, eu acho assim que é uma vida muito difícil, é uma vida muito difícil que eu não meço esforços pra mim, o que eu puder ajudar ela, na medida do possível, né?” (Familiar 4)

Classe 3 – “Suporte, Cognição e Perspectiva”

Compreende 16,9% ($f = 29$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 20,23$ (“ajuda”) e $\chi^2 = 4,06$ (“agora”). Essa classe é composta por palavras como “escola” ($\chi^2 = 20,03$), “precisar” ($\chi^2 = 20,03$), “até” ($\chi^2 = 17,64$), “ponto” ($\chi^2 = 15,06$), “vista” ($\chi^2 = 15,06$), “imaginar” ($\chi^2 = 14,65$), “muito” ($\chi^2 = 12,9$), “entender” ($\chi^2 = 10,41$), “pensar” ($\chi^2 = 8,32$), “então” ($\chi^2 = 7,19$), “assim” ($\chi^2 = 7,18$), “sempre” ($\chi^2 = 6,84$), “achar” ($\chi^2 = 6,09$), “positivo” ($\chi^2 = 5,4$), “melhor” ($\chi^2 = 5,4$), “importante” ($\chi^2 = 4,87$), “atenção” ($\chi^2 = 4,87$), “gente” ($\chi^2 = 4,63$), “mais” ($\chi^2 = 4,21$), e “mundo” ($\chi^2 = 4,06$).

Essa classe evidencia termos como “ajuda”, “escola”, “precisar”, “entender”, “pensar”, “imaginar”, “positivo” e “melhor”. Esta é uma classe particularmente relevante para a pesquisa, pois agrupa palavras que indicam a busca e recepção de suporte social (“ajuda”, “precisar”) e,

concomitantemente, processos cognitivos (“entender”, “pensar”, “imaginar”). A presença de “positivo” e “melhor” sugere uma perspectiva otimista ou a percepção de melhoria associada, possivelmente, ao suporte recebido ou à própria capacidade cognitiva de enfrentamento. A menção a “escola” pode simbolizar engajamento em atividades intelectuais ou sociais organizadas, que promovem a cognição e também suporte social para a diáde. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “Aí ou é na escola o divertimento dele ou é na escola ou fica em casa, mas ele tem o radinho dele lá em cima no quarto, tem tudo lá no quarto, televisão. Um ônibus, transporte adequado assim pra eles, né?” (Familiar 1)
- “Então assim, porque eu acho que são pessoas, ser humano, mas são pessoas indefesas, é uma criança, é uma criança, eles não sabem se defender, então assim, eu acho que tem que ter mais uma atenção.” (Familiar 2)
- “É o caminho dela é isso aqui, então pra mim, o valor é muito grande da do retorno que ela tem da escola, e ajuda demais a mim que tô com ela esses anos tudim, que eu já citei os quarenta e sete anos, né?” (Familiar 3)
- “A vida deles é difícil, porque merecia ter o máximo cuidado da família, né?” (Familiar 4)

Classe 4 – “Autonomia, Relações Familiares e Atividades”

Compreende 25,6% ($f = 44$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 19,52$ (“deixar”) e $\chi^2 = 4,48$ (“ônibus”). Essa classe é composta por palavras como “dar” ($\chi^2 = 17,83$), “subir” ($\chi^2 = 14,98$), “direito” ($\chi^2 = 14,98$), “sozinho” ($\chi^2 = 13,59$), “porque” ($\chi^2 = 12,77$), “frente” ($\chi^2 = 11,91$), “contar” ($\chi^2 = 11,91$), “fogão” ($\chi^2 = 11,91$), “irmão” ($\chi^2 = 11,91$), “óh” ($\chi^2 = 10,89$), “tudo” ($\chi^2 = 9,86$), “esquentar” ($\chi^2 = 8,88$), “desligar” (χ^2

= 8,88), “academia” ($\chi^2 = 8,88$), “coisa” ($\chi^2 = 6,90$), “saúde” ($\chi^2 = 5,51$), “tomar” ($\chi^2 = 5,25$) e “andar” ($\chi^2 = 5,25$).

Essa classe contém palavras como “deixar”, “dar”, “sozinho”, “irmão”, “contar”, “academia”. Esta classe aborda aspectos da autonomia (“sozinho” – que pode indicar tanto independência quanto solidão), relações familiares (“irmão” – um pilar de suporte social) e atividades cotidianas ou de autocuidado (“fogão”, “esquentar”, “academia” – esta última, importante para a saúde física e socialização). Ela revela a dinâmica entre independência, necessidade de apoio e engajamento em atividades que mantêm a funcionalidade e a rede social.

Abaixo, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “eu canso de ligar pra Estefani pra pedir pro Joaquim que tem comida na geladeira é só chegar, botar na panela e esquentar, ele já faz sozinho, ele desliga o fogo, que ele não sabe mexer no microondas...” (Familiar 1)
- “aí ele chega em casa meio dia, almoça, aí dorme, eu boto ele pra fazer uma caminhada, porque ele faz, ele tava na academia, só que ele não tem paciência, tudo dele é ligeiro...” (Familiar 2)
- “Ela tem a aposentadoria dela, não é BPC, ela aposentou por problema de saúde mesmo, na época foi pela saúde dela, da coluna dela, que inclusive faz tratamento no Sara.” (Familiar 3)
- “Óh ela faz tudo sozinha, ela sobe em escada, ela cozinha em panela de pressão, ela faz tudo.” (Familiar 4)

Classe 5 – “Vulnerabilidade, Família e Preocupações de Saúde”

Compreende 13,9% ($f = 24$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 31,76$ (“meio”) e $\chi^2 = 3,87$ (“pegar”). Essa classe é composta por

palavras como “doente” ($\chi^2 = 25,25$), “filho” ($\chi^2 = 18,83$), “ali” ($\chi^2 = 18,71$), “medo” ($\chi^2 = 18,71$), “ficar” ($\chi^2 = 18,62$), “bem” ($\chi^2 = 16,64$), “hora” ($\chi^2 = 14,39$), “dentro” ($\chi^2 = 12,71$), “querer” ($\chi^2 = 10,6$), “passar” ($\chi^2 = 9,71$), “vez” ($\chi^2 = 8,25$), “ônibus” ($\chi^2 = 7,35$), “ligar” ($\chi^2 = 7,07$), “fiar” ($\chi^2 = 7,07$), “dia” ($\chi^2 = 6,01$), “mundo” ($\chi^2 = 6,00$), “quando” ($\chi^2 = 5,53$), “professor” ($\chi^2 = 4,92$), “posto” ($\chi^2 = 4,43$) e “aí” ($\chi^2 = 4,13$).

Essa categoria composta por “meio”, “doente”, “filho”, “medo”, “ficar”, “ligar” e “ônibus”.

Esta classe salienta a vulnerabilidade e as preocupações com a saúde (“doente”, “medo”). A presença de “filho” e “ligar” sugere a centralidade da família como fonte de suporte em momentos de fragilidade ou necessidade de comunicação. A palavra “ônibus” pode indicar desafios de mobilidade, que impactam a autonomia e o acesso a serviços ou interações sociais. Abaixo, alguns trechos que corroboram esses dados:

- “E a outra minha menina que é a que anda com a gente pra tudo, que é professora, ela ensina ali embaixo, Márcia. É a que leva a gente pra tudo no mundo, leva pro médico, leva pra tudo quanto é lugar que eu precisar aqui, ela vai me levar.” (Familiar 1)
- “mas eu preocupo, porque eu sou mãe, eu tenho certeza que a minha mãe e meu pai, onde eles estiver, a preocupação deles é grande com ele, é porque sabe que a gente sabe se sair, se entrar e ele não, ele precisa de alguém, ele sempre vai precisar de alguém, mas e aí?” (Familiar 2)
- “e não tenho um irmão que ajuda nesse processo de vê que ela cada dia tá mais debilitada, tá ficando cada dia, cada ano que passa, mais debilitada com o problema do processo da doença, que mais acometido, então a gente vê que ela vai ficando mais difícil de você conviver com ela.” (Familiar 3)

- “essa mulher é guerreira, todos eles são guerreiro aqui, então são um povo assim aqui que só Deus mesmo que dá a luz pra eles, pra eles fazerem alguma coisa, porque andar sozinho, subir em ônibus, descer em ônibus, é difícil, é uma vida muito difícil, entendeu?” (Familiar 4)

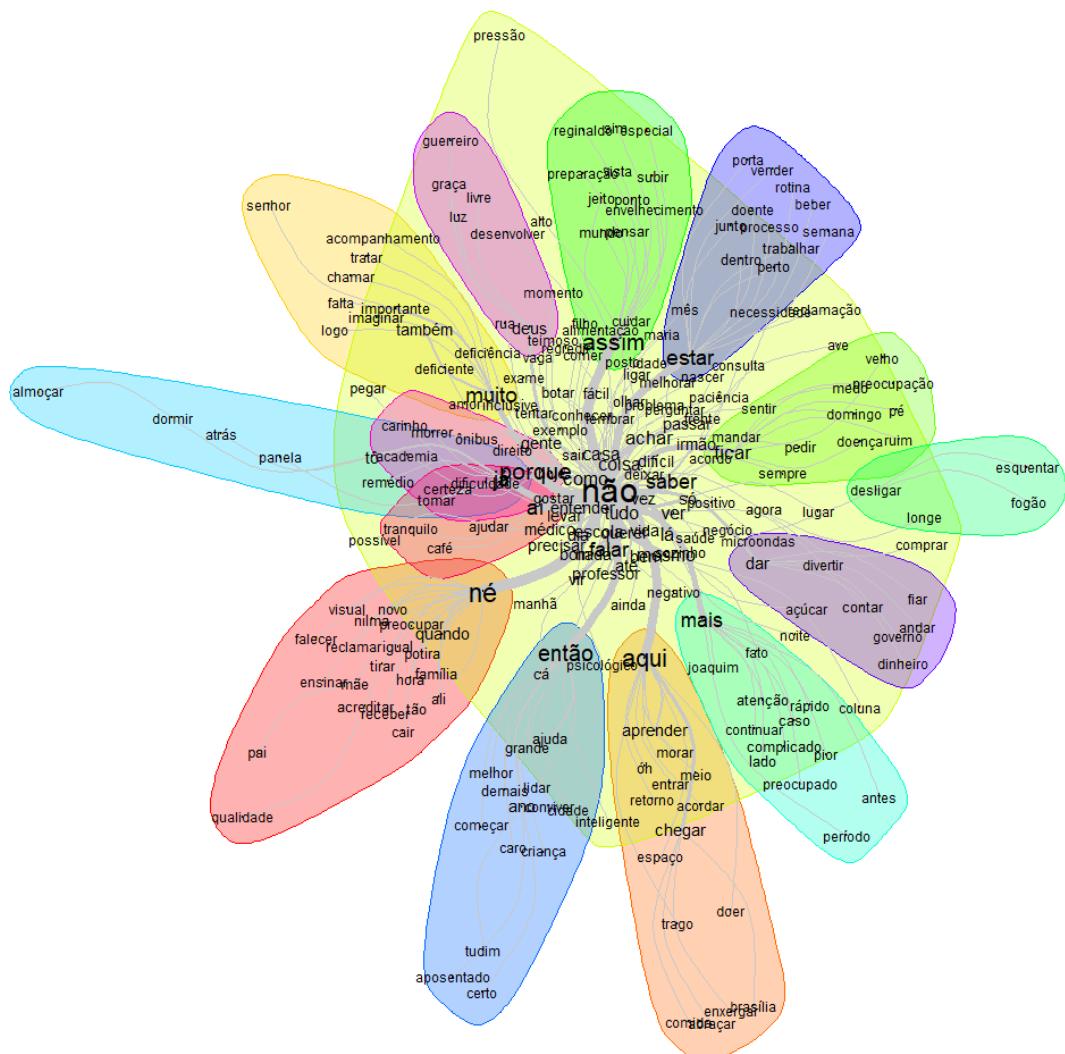
A segunda análise se refere à análise de similitude. A Figura 8 apresenta uma rede semântica complexa, onde cada nó representa uma palavra e as conexões entre os nós indicam a frequência com que essas palavras co-ocorrem no texto analisado. A coloração e o agrupamento dos nós sugerem a existência de diferentes temas ou clusters semânticos. A referida análise de similitude revela a estrutura das associações lexicais presentes no corpus textual analisado. O grafo revela uma rede complexa de interconexões entre os termos, que se organiza em diversos agrupamentos ou comunidades lexicais. Essas comunidades, delimitadas pelas “bolhas” coloridas, indicam conjuntos de palavras que são frequentemente utilizadas em conjunto pelos participantes, revelando os principais eixos temáticos do discurso. A centralidade de alguns termos, como “estar”, “não”, “saber”, “porque” e “assim”, sugere que eles atuam como conectores ou articuladores de diferentes dimensões do discurso.

A análise permitiu inferir os principais focos temáticos do discurso dos estudantes idosos com deficiências, com relevância para a Psicogerontologia e a compreensão do impacto do suporte social na saúde cognitiva: o Núcleo Central – Experiências Cotidianas e Dificuldades: “não” – “saber” – “porque” – “assim”: Este aglomerado central e suas fortes conexões com outras comunidades sugerem um foco nas dificuldades, incertezas e questionamentos presentes no cotidiano das pessoas idosas. “Não fácil” e “não ter” (implícito) são temas que permeiam várias dimensões de suas vidas, desde a saúde até a autonomia. “Estar” – “muito” – “mas” – “assim”:

Palavras que indicam estados de ser, intensidade e concessão, muitas vezes associadas a condições de saúde ou emoções.

Figura 8

Análise de Similitude (Familiares)



O grafo de similitude corrobora e aprofunda as descobertas da CHD, ao visualizar as relações diretas entre os termos. Ele demonstra que o discurso dos estudantes idosos com deficiências é multifacetado, abrangendo: a centralidade da saúde e suas fragilidades;

preocupações com doenças, exames, medicação e o impacto no cotidiano. A importância do suporte social: a família (pai, filho, irmão) e a necessidade de “ajuda” emergem como elementos fundamentais para lidar com os desafios. O engajamento cognitivo e a busca por bem-estar: palavras como “entender”, “pensar”, “aprender” e “melhor” sugerem que os estudantes idosos estão ativamente envolvidos com suas capacidades cognitivas e buscam otimizá-las. Desafios do envelhecimento e adaptação: A presença de “não fácil”, “problema”, “medo” e a complexidade da mobilidade (ônibus) mostram os obstáculos enfrentados, inclusive a sobrecarga do cuidado que recaem sobre as mulheres.

Caracterização Sociodemográfica (Professoras)

A Tabela 6 apresenta a caracterização sociodemográfica das professoras dos estudantes participantes desta pesquisa. Tal apresentação visa fornecer uma visão concisa das variáveis relevantes que compõem o perfil da amostra analisada, possibilitando a contextualização dos achados posteriores.

Tabela 3

Caracterização Sociodemográfica das Professoras

Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Tempo de educação	
				Localidade	
Professora 1	50	Feminino	Especialização	20	Samambaia
Professora 2	47	Feminino	Especialização	26	Taguatinga
Professora 3	49	Feminino	Especialização	10	Ceilândia
Professora 4	47	Feminino	Especialização	10	Plano Piloto

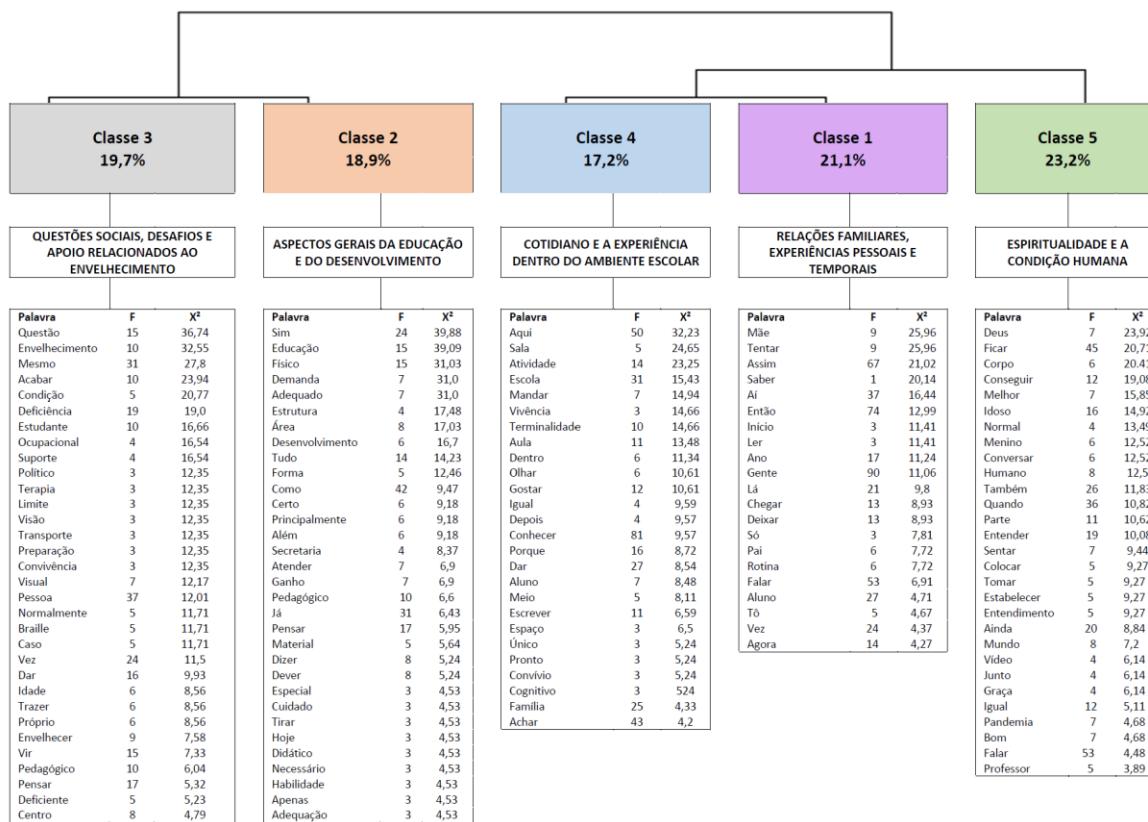
Análise dos Dados Discursivos (Professoras)

O CHD apresenta os materiais textuais semelhantes entre si, dentre as sessões contidas no corpus textual. O corpus foi constituído de quatro textos, separados por 284 STs, com aproveitamento de 233 STs (83,04%). Emergiram 9.509 ocorrências (formas, vocábulos ou palavras), compostas por 10.572 formas e 518 palavras de ocorrência única (hápax). Apenas palavras com χ^2 de associação à classe $\geq 3,84$ ($p \leq 0,05$) foram aceitas nessa análise, seguindo as orientações do próprio software de análise (Ratinaud, 2009).

Através da CHD, foi possível identificar cinco classes estáveis e interligadas, porém distintas, divididas em duas ramificações: Classe 1 – “Relações familiares, experiências pessoais e temporais”, com 49 STs (21,1%); Classe 2 – “Aspectos gerais da educação e do desenvolvimento”, com 44 STs (18,9%); Classe 3 – “Questões sociais, desafios e apoio relacionados ao envelhecimento”, com 46 STs (19,7%); Classe 4 – “Cotidiano e a experiência dentro do ambiente escolar”, com 40 STs (17,2%); e Classe 5 – “A espiritualidade e a condição humana”, com 54 STs (23,2%), conforme a Figura 9.

Classe 1 – “Relações Familiares, Experiências Pessoais e Temporais”

Compreende 21,1% ($f = 49$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 25,96$ (“mãe”) e $\chi^2 = 4,27$ (“agora”). Essa classe é composta por palavras como “tentar” ($\chi^2 = 25,96$), “assim” ($\chi^2 = 21,02$), “saber” ($\chi^2 = 20,14$), “aí” ($\chi^2 = 16,44$), “então” ($\chi^2 = 12,99$), “início” ($\chi^2 = 11,41$), “ler” ($\chi^2 = 11,41$), “ano” ($\chi^2 = 11,24$), “gente” ($\chi^2 = 11,06$), “lá” ($\chi^2 = 9,83$), “chegar” ($\chi^2 = 8,93$), “deixar” ($\chi^2 = 8,93$), “só” ($\chi^2 = 7,81$), “pai” ($\chi^2 = 7,72$), “rotina” ($\chi^2 = 7,72$), “falar” ($\chi^2 = 6,91$), “aluno” ($\chi^2 = 4,71$), “tô” ($\chi^2 = 4,67$) e “vez” ($\chi^2 = 4,37$).

Figura 9*Dendrogramma de Classificação Hierárquica Descendente (Professoras)*

As palavras “mãe”, “tentar”, “assim”, “saber”, “aí”, “então”, “início”, “ler”, “ano”, “gente”, “lá”, “chegar”, “deixar”, “só”, “pai”, “rotina” indicam um foco em relações familiares (mãe, pai), experiências pessoais e temporais (início, ano, rotina), e ações/processos (tentar, saber, chegar, deixar). Pode estar relacionada a narrativas pessoais, descrições de rotinas ou reflexões sobre o tempo e a vida familiar. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “infelizmente a gente teve que abordar, que quando a gente viu que a mãe do C. morreu, a mãe e o pai morreu entre uma semana e outra de diferença de um pro outro, ali falou assim, não tem como escapar, agora a gente vai precisar falar da morte, a

gente vai precisar falar delas deixarem os outros familiares adentrarem na casa e participar da vida deles, porque na falta de alguém, ele precisa saber lidar com essa pessoa, né? Então assim, essa consciência.” (Professora 1)

- “Assim, então a gente oferece, temos teatro, temos pintura de tela, temos capoeira, natação, temos coral, banda, então aqui a gente tenta abranger, né?” (Professora 2)
- “Isso, tem famílias que levam pra abrigos, não quis ter o cuidado, né? Que a mãe faleceu e aí tinha outros familiares, mas os outros familiares já açãoaram logo a justiça e falou que não ia ficar, que não dava conta e deixaram à disposição do Estado, que aí é o Estado que toma conta.” (Professora 3)
- “A participação da família normalmente é, trazer, deixar, embora e vir buscar.” (Professora 4)

Classe 2 – “Aspectos Gerais da Educação e do Desenvolvimento”

Compreende 18,9% ($f = 44$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 39,88$ (“sim”) e $\chi^2 = 3,89$ (“assistir”). Essa classe é composta por palavras como “educação” ($\chi^2 = 39,09$), “físico” ($\chi^2 = 31,03$), “demanda” ($\chi^2 = 31,00$), “adequado” ($\chi^2 = 31,00$), “estrutura” ($\chi^2 = 17,48$), “área” ($\chi^2 = 17,48$), “desenvolvimento” ($\chi^2 = 16,70$), “tudo” ($\chi^2 = 14,23$), “forma” ($\chi^2 = 12,46$), “como” ($\chi^2 = 9,47$), “certo” ($\chi^2 = 9,18$), “principalmente” ($\chi^2 = 9,18$), “além” ($\chi^2 = 9,18$), “secretaria” ($\chi^2 = 8,37$), “atender” ($\chi^2 = 6,90$), “ganho” ($\chi^2 = 6,90$), “pedagógico” ($\chi^2 = 6,60$), “já” ($\chi^2 = 6,43$), “pensar” ($\chi^2 = 5,95$), “material” ($\chi^2 = 5,64$), “adequar” ($\chi^2 = 5,64$), “dizer” ($\chi^2 = 5,24$), “dever” ($\chi^2 = 5,24$), “especial” ($\chi^2 = 4,53$), “cuidado” ($\chi^2 = 4,53$), “tirar” ($\chi^2 = 4,53$), “tirar” ($\chi^2 = 4,53$), “hoje” ($\chi^2 = 4,53$), “didático” ($\chi^2 = 4,53$), “necessário” ($\chi^2 = 4,53$), “habilidade” ($\chi^2 = 4,53$), “apenas” ($\chi^2 = 4,53$), “adequaçao” ($\chi^2 = 4,53$), “acompanhar” ($\chi^2 = 4,53$) e “continuar” ($\chi^2 = 3,89$).

Essa classe é caracterizada por termos como “sim”, “educação”, “físico”, “demanda”, “adequado”, “estrutura”, “área”, “desenvolvimento”, “tudo”, “forma”, “como”, “certo”, “principalmente”, “além”, “secretaria”, “atender”, “ganho”. Parece abordar aspectos gerais da educação e do desenvolvimento, com uma possível ênfase em estrutura, adequação e processos de gestão ou secretaria. As palavras “demanda” e “ganho” podem indicar discussões sobre necessidades e resultados. A seguir, alguns trechos que corroboram esse dado:

- “os nossos alunos aqui da escola eu acho que nós temos um ganho muito grande, tem gente que não gosta da pandemia, a pandemia foi muito triste pra gente, mas eu tive um como os nossos alunos não conseguiam entrar naquela plataforma que a secretaria disponibilizou, a gente dava aula pra eles por onde? Pelo WhatsApp, então o meu estreitamento com as família e com os alunos ficou muito maior, porque aí eu tive o contato direto, então todo dia de manhã eu fazia o vídeo, mandava, quando elas executava, elas fazia eles fazendo, me retornava o vídeo, entendeu?” (Professora 1)
- “Eu particularmente, não concordo, porque a escola é fundamental pra muitos deles como apoio à família e pra eles mesmo, muitos deles, a escola é a vida, é aqui que eles socializam, é aqui que eles têm o desenvolvimento de todas as áreas deles.” (Professora 2)
- “É isso, sim, não é adequado, pelo que eu falei, estrutura física, a demanda mesmo, é todo o mobiliário, o mobiliário duro que aqui não é adequado pra uma pessoa que já ficar cinco horas sentado ou andando, é numa cadeira dura e num espaço desse, quente, pequeno, né? Então não é apropriado pra ele, pela própria locomoção.” (Professora 3)

- “Eu penso que, falta muito isso, não só, da alçada da Secretaria de Educação, mas a Secretaria talvez de desenvolvimento social com a Secretaria de Saúde, né?”
(Professora 4)

Classe 3 – “Questões Sociais, Desafios e Apoio Relacionados ao Envelhecimento”

Compreende 19,7% ($f = 46$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 36,74$ (“questão”) e $\chi^2 = 4,09$ (“também”). Essa classe é composta por palavras como “envelhecimento” ($\chi^2 = 32,55$), “mesmo” ($\chi^2 = 27,80$), “acabar” ($\chi^2 = 23,94$), “condição” ($\chi^2 = 20,77$), “deficiência” ($\chi^2 = 19,0$), “estudante” ($\chi^2 = 16,66$), “estudante” ($\chi^2 = 16,66$), “ocupacional” ($\chi^2 = 16,54$), “suporte” ($\chi^2 = 16,54$), “político” ($\chi^2 = 12,35$), “terapia” ($\chi^2 = 12,35$), “limite” ($\chi^2 = 12,35$), “visão” ($\chi^2 = 12,35$), “transporte” ($\chi^2 = 12,35$), “preparação” ($\chi^2 = 12,35$), “convivência” ($\chi^2 = 12,35$), “visual” ($\chi^2 = 12,17$), “pessoa” ($\chi^2 = 12,01$), “normalmente” ($\chi^2 = 11,71$), “braille” ($\chi^2 = 11,71$), “caso” ($\chi^2 = 11,71$), “vez” ($\chi^2 = 11,50$), “dar” ($\chi^2 = 9,93$), “idade” ($\chi^2 = 8,56$), “trazer” ($\chi^2 = 8,56$), “próprio” ($\chi^2 = 8,56$), “envelhecer” ($\chi^2 = 7,58$), “vir” ($\chi^2 = 7,33$), “pedagógico” ($\chi^2 = 6,04$), “pensar” ($\chi^2 = 5,32$), “deficiente” ($\chi^2 = 5,23$), “centro” ($\chi^2 = 4,79$), “falta” ($\chi^2 = 4,79$), “até” ($\chi^2 = 4,67$), “coisa” ($\chi^2 = 4,48$), “instituição” ($\chi^2 = 4,22$), “vencer” ($\chi^2 = 4,22$), “programa” ($\chi^2 = 4,22$), “viver” ($\chi^2 = 4,22$), “senão” ($\chi^2 = 4,22$), “artesanato” ($\chi^2 = 4,22$), “antes” ($\chi^2 = 4,22$) e “muito” ($\chi^2 = 4,14$).

As palavras associadas a esta classe (“questão”, “envelhecimento”, “mesmo”, “acabar”, “condição”, “deficiência”, “estudante”, “ocupacional”, “suporte”, “político”, “terapia”, “limite”, “visão”, “transporte”, “preparação”, “convivência”, “visual”) sugerem um foco em questões sociais, desafios e apoio relacionados ao envelhecimento e a condições específicas, possivelmente com um viés assistencial ou político-social. A presença de “deficiência”, “terapia”, “suporte” e “transporte” reforça a ideia de barreiras e necessidades. Logo abaixo, alguns trechos que corrobora esse dado:

- “E aí é o ano retrasado, a gente saía muito da escola, a gente ia ao supermercado, as pessoas não conhecem, as pessoas pensam que que aqui dentro do centro, nós só temos pessoas inúteis, só pessoas correndo, como se fossem loucos no manicômio, eu acho que quando a pessoa fala assim especial, a pessoa pensa assim, ah é tudo doidinho, né??” (Professora 1)
- “aí agora tão mandando aqueles alunos que não tem, né? Suficiência de ficar lá no regular, voltando pro centro, né? Que geralmente são os TEAs suporte três, mas é, eu acho que é, ou senão se criasse outro centro de convivência, né? Pra que as famílias pudessem levar esses alunos pra lá.” (Professora 2)
- “Esses que passam depois da idade é aquelas terapias que muitas instituições que muitas pessoas com poder aquisitivo oferece pros seus, terapia ocupacional, é psicólogo, psiquiatra, fisioterapeuta, né?” (Professora 3)
- “Que pensasse assim nessas pessoas como um todo, mas não aqui, porque aqui é uma escola de passagem, aqui é reabilitação, a pessoa perde a visão, vem, aprende a andar de bengala, aprende o Braille, aprende a usar o resíduo visual que tem, aprende a fazer atividade da vida diária sem enxergar e vão pro mundo. A escola é de passagem e não de permanência.” (Professora 4)

Classe 4 – “Cotidiano e a Experiência Dentro do Ambiente Escolar”

Compreende 17,2% ($f = 40$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 32,23$ (“aqui”) e $\chi^2 = 4,20$ (“achar”). Essa classe é composta por palavras como “sala” ($\chi^2 = 24,65$), “atividade” ($\chi^2 = 23,25$), “escola” ($\chi^2 = 15,43$), “mandar” ($\chi^2 = 14,94$), “vivência” ($\chi^2 = 14,66$), “terminalidade” ($\chi^2 = 14,66$), “aula” ($\chi^2 = 13,48$), “dentro” ($\chi^2 = 11,34$), “olhar” ($\chi^2 = 10,61$), “gostar” ($\chi^2 = 10,61$), “igual” ($\chi^2 = 9,59$), “depois” ($\chi^2 = 9,57$),

“conhecer” ($\chi^2 = 9,57$), “porque” ($\chi^2 = 8,72$), “dar” ($\chi^2 = 8,54$), “aluno” ($\chi^2 = 8,48$), “meio” ($\chi^2 = 8,11$), “escrever” ($\chi^2 = 6,59$), “espaço” ($\chi^2 = 6,50$), “único” ($\chi^2 = 5,24$), “pronto” ($\chi^2 = 5,24$), “convívio” ($\chi^2 = 5,24$), “cognitivo” ($\chi^2 = 5,24$) e “família” ($\chi^2 = 4,33$).

Com palavras como “aqui”, “sala”, “atividade”, “escola”, “mandar”, “vivência”, “terminalidade”, “aula”, “dentro”, “olhar”, “gostar”, “igual”, “depois”, “conhecer”, “porque”, “dar”, esta classe parece descrever o cotidiano e a experiência dentro do ambiente escolar ou de aprendizagem. Termos como “sala”, “atividade”, “escola”, “aula” e “vivência” apontam para interações e práticas pedagógicas, enquanto “terminalidade” pode sugerir discussões sobre o fim de um ciclo educacional ou etapas de ensino. Logo abaixo, alguns trechos que corrobora esse dado:

- “o governo já disse, eu só tenho obrigação até 21 anos, depois daqui não é mais minha obrigação, ele ainda vai tá fazendo esse intervalo mais é só isso e pronto.” (Professora 1)
- “eu tenho experiências aqui dentro da minha própria sala de aula de alunos que já mais de 20 anos de centro, aprendeu a escrever o nome, a conhecer o alfabeto, né? Porque nunca é tarde, é sempre tá trabalhando.” (Professora 2)
- “Olha eu acharia que a terminalidade fosse boa se depois dessa terminalidade falasse assim, esse estudante vai ser assistido por outra, porque as instituições que quer assistir eles, eles não querem pessoas que não vão dar lucros pra eles, que não vão fazer alguma coisa, porque eu já trabalhei nessas instituições cedidas da secretaria de educação e sei como é que é o outro lado, eles não querem quem não sabe fazer, eles não querem lidar com essa categoria, só que esses alunos que são atendidos nessas instituições já foram nossos e nós sabemos lidar até pra eles chegar lá nessa nova instituição, desenvolver aquele trabalho, ele passou pelo centro de ensino especial, mesmo com toda carência

de material, com falta de mobiliário, de material pedagógico, a gente deu conta, a gente fez o que fez pra eles chegar nesse nível de até pro mercado de trabalho, mas nem todos são pro mercado de trabalho, outros são só pela ocupação, só pela terapia ocupacional do fazer mesmo, entendeu?” (Professora 3)

- “Normalmente eles não se envolvem, trazem a pessoa, é as muitas, assim por uma questão mais de obrigação, cumprimento de dever, mas normalmente há uma participação efetiva, não assim como seria o ideal de acompanhar e muitos também vivem sós, sem a participação da família, né?” (Professora 4)

Classe 5 – “A Espiritualidade e a Condição Humana”

Compreende 23,2% ($f = 54$ STs) do corpus total analisado. Constituída por radicais e palavras no intervalo entre $\chi^2 = 23,92$ (“Deus”) e $\chi^2 = 3,89$ (“professor”). Essa classe é composta por palavras como “ficar” ($\chi^2 = 20,71$), “corpo” ($\chi^2 = 20,41$), “conseguir” ($\chi^2 = 19,08$), “melhor” ($\chi^2 = 15,85$), “idoso” ($\chi^2 = 14,92$), “normal” ($\chi^2 = 13,49$), “menino” ($\chi^2 = 12,52$), “conversar” ($\chi^2 = 12,52$), “humano” ($\chi^2 = 12,5$), “também” ($\chi^2 = 11,83$), “quando” ($\chi^2 = 10,82$), “parte” ($\chi^2 = 10,62$), “entender” ($\chi^2 = 10,08$), “sentar” ($\chi^2 = 9,44$), “colocar” ($\chi^2 = 9,27$), “tomar” ($\chi^2 = 9,27$), “estabelecer” ($\chi^2 = 9,27$), “ainda” ($\chi^2 = 8,84$), “mundo” ($\chi^2 = 7,20$), “vídeo” ($\chi^2 = 6,14$), “junto” ($\chi^2 = 6,14$), “graça” ($\chi^2 = 6,14$), “igual” ($\chi^2 = 5,11$), “pandemia” ($\chi^2 = 4,68$), “bom” ($\chi^2 = 4,68$), “falar” ($\chi^2 = 4,48$) e “professor” ($\chi^2 = 3,89$).

Esta é a maior classe em termos de proporção do corpus. As palavras “Deus”, “ficar”, “corpo”, “conseguir”, “melhor”, “idoso”, “normal”, “menino”, “conversar”, “humano”, “também”, “quando”, “parte”, “entender”, “sentar”, “colocar” sugerem um tema relacionado à espiritualidade e à condição humana. Palavras “conversar”, “entender” e “conseguir” podem

indicar aspectos de comunicação, compreensão e superação, possivelmente em um contexto de bem-estar ou reflexão existencial. A seguir, alguns trechos que confirmam os dados:

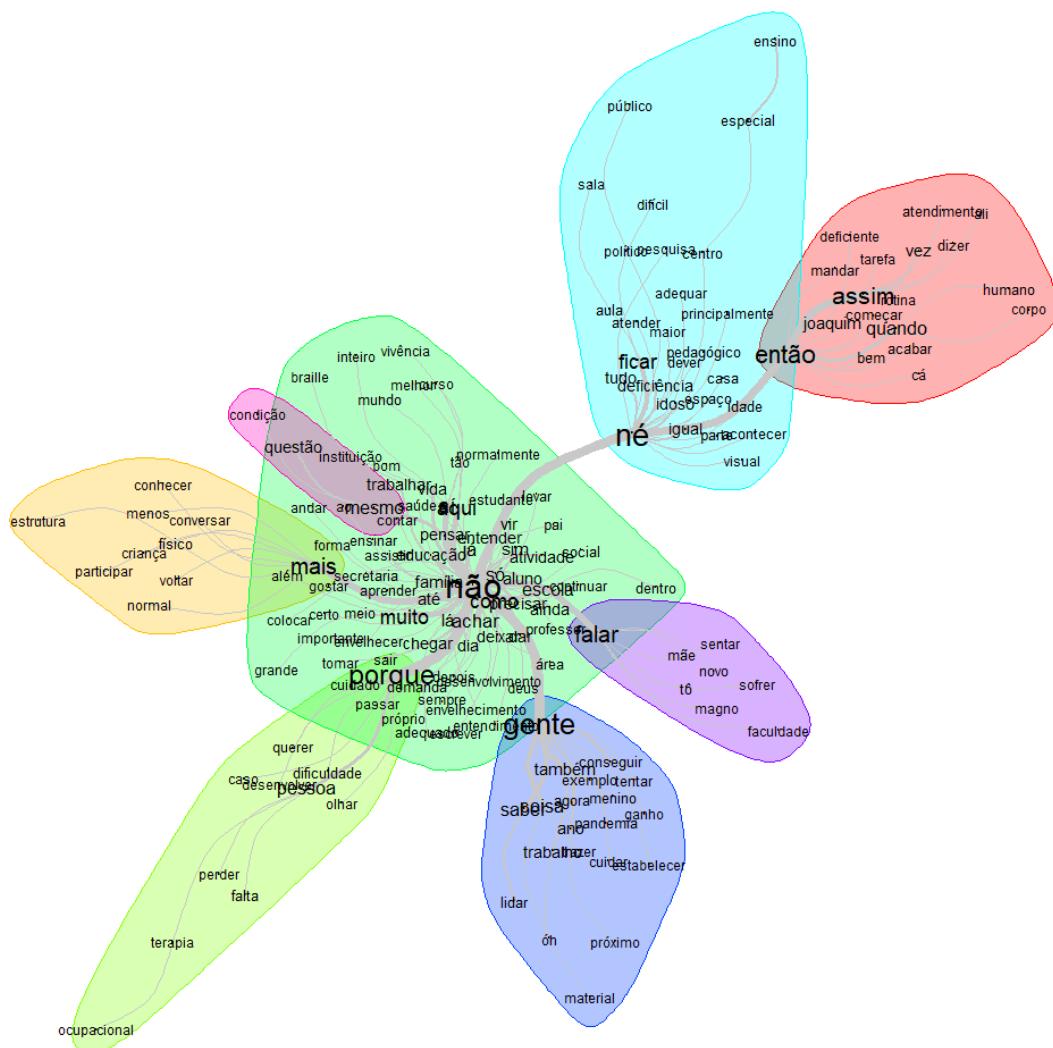
- “eu sempre falo que Deus é, não podia ter me botado no melhor lugar, aqui eu aprendi até lidar com meus filhos, eu aprendi a ter paciência, eu aprendi, eu aprendi a ser um ser humano melhor, entendeu?” (Professora 1)
- “Não é porque eles estão idosos que tem que parar esse atendimento, pelo contrário, tem que continuar reforçando aquilo que eles já adquiriram ao longo da vida.” (Professora 2)
- “Então, isso assim, são atividades práticas que trabalham com a mente, que vai ter concentração e eles vão se preparar pra isso e vão fazer e faz, que é o saber fazer pra eles é importante, que é igual aquele é filósofo Pierre Renauld fala, né? O saber fazer também pro ser humano é importante, que não precisa só mostrar e falar, mas ensinar a fazer também.” (Professora 3)
- “A taxa de natalidade ainda esteja muito alta, mas a gente tá envelhecendo também e não se pensa nisso e junto com o envelhecimento tem vindo, tem se agravado o quadro de deficiências, é muitos, uma grande parcela da população tem tido deficiências, deficiência visual mesmo, acho que é 25% tem da população brasileira já tem uma condição de deficiência, de baixa visão pelo menos, né?” (Professora 4).

A Figura 10 apresenta uma rede semântica complexa, onde cada nó representa uma palavra e as conexões entre os nós indicam a frequência com que essas palavras co-ocorrem no texto analisado. A análise de similitude, gerada pelo IRaMuTeQ, representa as conexões entre as palavras do corpus, formando uma rede onde a proximidade e espessura dos elos indicam a força da co-ocorrência. Palavras centrais, como “gente”, “não”, “mais”, “né”, “ficar”, “falar” e “assim”,

atuam como nós importantes que conectam diferentes ramificações temáticas. Os agrupamentos coloridos (comunidades) indicam os temas ou contextos semânticos emergentes.

Figura 10

Análise de Similitude (Professoras)



A análise identificou termos de elevada centralidade, essenciais para a articulação do discurso. O termo “gente” destacou-se por sua alta conectividade com palavras como “saber”, “falar”, “conseguir” e “trabalhar”, estabelecendo um foco persistente nas capacidades,

comunicação e participação da agência humana em contextos sociais e laborais. Em contrapartida, o termo “não”, associado a “mais”, “muito”, “mesma” e “ficar”, introduziu contextos de dificuldade, negação e restrição, indicando os desafios enfrentados pelos participantes. A interjeição “né” atuou como um marcador de oralidade e busca por confirmação, ligando-se a temas como “idade”, “público” e “educação”, validando as experiências em ambientes institucionais. O verbo “falar”, por sua vez, sublinhou a importância do diálogo e do conhecimento, enquanto o advérbio “assim” ajudou a descrever modos, processos ou conclusões relacionadas ao “atendimento” e à dimensão “humana”.

Os termos periféricos se agruparam em comunidades temáticas distintas, delimitando os principais eixos conceituais do corpus. O agrupamento de Ensino e Contexto Institucional centrou-se nas modalidades e ambientes formais (“público”, “especial”, “educação”, “escola”), abordando os desafios de permanência. O eixo de Condição, Questão e Estrutura articulou a condição específica (e.g., “braille”) à análise de problemas estruturais e institucionais que influenciam a vivência global. No agrupamento de Quantificação e Intervenção em Dificuldade, houve forte correlação entre a expressão de limitações (“difícil”, “perder”, “falta”) e a menção a intervenções profissionais (“terapia”, “ocupacional”). A Experiência e a Interação Social destacou o desejo de participação e a busca por um estado de “normalidade”, frequentemente em contraste com a “criança”. O grupo de Atendimento e Dimensão Humana focalizou os serviços e assistência destinados à pessoa “deficiente”, enfatizando o componente humano do processo. Por fim, o eixo de Subjetividade e Contexto Social agregou temas de experiências coletivas (“pandemia”), resultados (“ganho”) e o papel da proximidade social e da liderança.

A análise de similitude demonstrou que a estrutura do discurso está firmemente ancorada na tensão entre a capacidade de ação do indivíduo (agência) e os constrangimentos e desafios

impostos pelos sistemas de apoio institucional e social. A estrutura lexical do corpus ainda revela que o discurso sobre a pessoa idosa com deficiência se organiza em torno de um paradoxo central: a persistente reivindicação por inclusão e autonomia versus o enfrentamento das barreiras institucionais e físicas. As comunidades temáticas confirmam que a experiência deste segmento é marcada pela centralidade do apoio familiar, pela luta por acesso educacional e social, e pela necessidade de recursos materiais para a consecução de um envelhecimento ativo e digno. Tais achados estatístico-lexicais fornecem uma base robusta para a interpretação qualitativa aprofundada.

Capítulo 9: Discussão

O presente estudo teve como objetivo central analisar a compreensão da comunidade escolar sobre o processo de envelhecimento de estudantes idosos com deficiência. A pesquisa fundamenta-se nas narrativas de uma tríade de atores – estudantes idosos, família e professoras –, que articulam suas experiências, reflexões e posicionamentos acerca dos desafios e percepções inerentes a esse processo. A discussão está estruturada em cinco temáticos: (1) percepção sobre o envelhecimento, (2) socialização e aprendizagem, (3) queixas somáticas e medo da dependência, (4) expectativas dos estudantes idosos com deficiência e (5) etarismo e políticas públicas.

Percepção Sobre o Envelhecimento

A análise das narrativas dos participantes revelou uma percepção predominantemente negativa do envelhecimento, caracterizada pela associação a necessidades de cuidados especiais, apatia vital e desinteresse pela aquisição de novos conhecimentos. Tal achado corrobora o estudo de Portella et al. (2015), que identificaram uma visão igualmente desfavorável do envelhecimento em pessoas com DI. É notório que os próprios estudantes idosos não se identificaram ou se perceberam como pessoas idosas, denotando um possível mecanismo de negação ou resistência à internalização do estigma social da velhice. Essa discrepancia entre a idade cronológica e a autopercepção remete à perspectiva de Neri (1991), que define o significado da velhice como uma construção subjetiva moldada pela internalização de valores, experiências, crenças e atitudes individuais, bem como pela interação com eventos contextuais.

Ademais, nesta percepção é destacada a dicotomia autonomia versus vulnerabilidade. Este eixo temático constitui o cerne da discussão, ancorado na tensão dialética identificada no corpus entre a capacidade de ação do indivíduo e os constrangimentos estruturais impostos pelos sistemas de suporte social e institucional.

A análise estatístico-lexical revela uma contraposição empírica entre o léxico da competência e o léxico da vulnerabilidade. De um lado, evidencia-se a reivindicação de autonomia e a capacidade de execução das atividades da vida diária, com marcadores semânticos como “sozinho”, “fogão”, e “academia” (Familiares, Classe 4). De outro, a análise demonstra a emergência de narrativas de fragilidade e ameaça, expressas por termos como “doente” e “medo” (Familiares, Classe 5). Tal discrepância lexical demanda uma discussão sobre como a busca pela autodeterminação coexiste e se choca com a percepção inerente ou imposta de dependência e risco no processo de envelhecimento.

Socialização e Aprendizagem

Os estudantes idosos participantes desta pesquisa enfatizaram a relevância das interações sociais e do sentimento de pertencimento no ambiente escolar, destacando a instituição como um espaço vital para a aprendizagem e socialização. Este posicionamento coaduna com o argumento central desta tese sobre a importância da socialização e da aprendizagem para o desenvolvimento da pessoa idosa com deficiência. Na literatura, Baltes e Baltes (1990) estabelecem que uma das premissas para o envelhecimento bem-sucedido reside na otimização das capacidades de reserva, promovida por atividades educacionais e pelo fomento a redes de relações sociais. Nesse sentido, observou-se que os estudantes com deficiência conseguem desenvolver mecanismos compensatórios, os quais são cruciais para a adaptação ao longo do seu desenvolvimento e, consequentemente, para um envelhecer mais satisfatório.

Cabe salientar que a escola é um espaço e fonte de suporte social potente não somente para os estudantes, mas também às famílias, em especial às mulheres cuidadoras desses estudantes idosos com deficiência, o que pode ser destinado ao autocuidado e outras atividades que promovam

um respiro para as mesmas, já que é evidenciado nesta tese a sobrecarga mascarada e implícita das mulheres que cuidam.

É imperativo salientar que o papel da escola transcende a mera convivência. Conforme Dainez e Smolka (2019), a função social da escola está intrinsecamente ligada ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, o que constitui uma condição para o desenvolvimento cultural e orientador da personalidade. Bonatelli, Langer e Peixoto (2021) endossam essa visão ao apontarem que o atendimento pedagógico e outras áreas de assistência são ferramentas essenciais para a qualificação do processo de envelhecimento, permitindo a aquisição e a preservação de habilidades funcionais, com vistas à manutenção da autonomia. Ademais, Silva Mietto e Chariglione (2024) reforçam que a escola deve ser um vetor para que os estudantes se apropriem dos bens culturais, ampliando sua participação em diversos contextos sociais. Tais dados corroboram a pesquisa de Skotko et al. (2011), que atesta a consciência das habilidades de amizade e afeto em pessoas com síndrome de Down, com a ressalva de potenciais casos de isolamento social. O apoio social, conforme Stuifbergen et al. (2005), é um fator determinante para o enfrentamento das limitações físicas, atuando como um recurso vital.

A família e as interações sociais também são cruciais para a experiência do estudante idoso e para o enfrentamento de desafios. Entender o papel do apoio familiar e como os familiares se percebem no cuidado e na necessidade de suporte é um ponto de destaque nesse e em outros estudos (Bisconti & Bergeman, 1999; Bulla & Tsuruzono, 2010; Cockerham, 1991; Neri & Sommerhalder, 2001; M. P. Ramos, 2002; Resende, 2001). Afinal a dinâmica social do cotidiano (Estudantes, Classe 2) e a centralidade do ambiente doméstico (“casa”) e das relações afetivas (“amigo”, “irmão”) são pontos de destaque nesta análise.

As professoras da pesquisa evidenciaram que os estudantes idosos apresentam ganhos pedagógicos nos atendimentos oferecidos pelo CEEs, o que corrobora com essa tese, porém sinalizaram que se faz necessários diversos atendimentos específicos para esses estudantes idosos nessa fase da vida. O modelo atual acerta no objetivo, ao promover o desenvolvimento, mas apresenta algumas limitações, pois não oferece a diversidade de suportes necessários. A educação para esse grupo não pode se limitar a atividades pedagógicas tradicionais; ela precisa incorporar, por exemplo, (a) terapias de suporte: fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia; (b) apoio psicossocial: grupos de apoio e acompanhamento focado nas questões do envelhecimento e da terminalidade; (c) adaptações curriculares: material didático e métodos que respeitem o ritmo e as limitações sensoriais e cognitivas da velhice. A mensagem final é que os ganhos existem, mas são limitados pela falta de um plano de ensino que seja verdadeiramente multidisciplinar e específico para a dupla condição de pessoa idosa e pessoa com deficiência.

Queixas Somáticas e Medo da Dependência

Os estudantes idosos com deficiência apontaram desafios centrados em queixas relacionadas a dores físicas associadas ao envelhecimento, medo de doenças e, sobretudo, o temor da dependência. Este achado reflete a perspectiva de Neri et al. (2002), que contextualizam o medo da velhice na sociedade como o temor de temas rejeitados, como a dependência e o afastamento social. Resende (2006) acrescenta que o medo da dependência é potencializado em pessoas com deficiência física, pois as perdas do envelhecer se acumulam sobre as desvantagens preexistentes.

O processo de envelhecimento é caracterizado por perdas funcionais que ameaçam a autonomia e independência. As alterações fisiopatológicas observadas precocemente em pessoas com síndrome de Down e DI justificam o entendimento de um envelhecimento biológico atípico

e precoce, conforme vasta literatura (P. J. M. C. Alves, 2012; Bonatelli, Hammerschmidt, et al., 2022; Bonatelli, Schier, et al., 2018; Castro, 2022; Gimenes, 2020; Girardi et al., 2012; Girondi, Felizola, et al., 2018; Guilhoto et al., 2014; Hammerschmidt et al., 2020; Hayar, 2015; Maruyama & Ferreira, 2020; Moraes & Souza, 2009; I. S. Oliveira & Fernandes, 2023; Portella et al., 2015; L. R. Ramos & Moscardi, 2004; E. R. A. Rosa & Miranda, 2019).

As preocupações com a saúde física e mental e os desafios práticos de acesso ao cuidado também são temas proeminentes nesta análise. A preocupação com o bem-estar físico e mental (Estudantes, Classe 1) e a percepção da interdependência entre saúde mental e física. A menção a “remédio”, “médico”, “exame” (Estudantes, Classe 1; Familiares, Classe 2) indica a necessidade e a interação com o sistema de saúde, como já discutido em outros estudos (Amaral et al., 2012; Girondi, Santos, et al., 2014; Oliva et al., 2024; Pedraza et al., 2016; Rodrigues et al., 2021).

A análise do corpus revela que a polaridade entre autonomia e vulnerabilidade (previamente discutida) é diretamente mediada pela dimensão ecossistêmica e pela capacidade infraestrutural que suporta o envelhecimento. Assim, se faz importante abordar os desafios práticos como fatores críticos que materializam a vulnerabilidade e exigem uma interpretação à luz dos determinantes sociais da saúde.

O marcador lexical “ônibus” (Familiares, Classe 5) transcende a referência a um modal de transporte, emergindo como o significante da inadequação do sistema de transporte público urbano perante as exigências de mobilidade da pessoa idosa. Este constrangimento logístico, imposto pela infraestrutura deficitária, opera como uma barreira funcional que restringe a autonomia de deslocamento e, consequentemente, compromete o acesso oportuno e contínuo aos serviços essenciais de saúde e participação social. A limitação na mobilidade fragiliza o conceito de

envelhecimento no lugar (*aging in place*) e exige uma discussão sobre o impacto da política urbana na qualidade de vida na velhice (Matos et al., 2024; Pires et al., 2020; N. C. L. Souza, 2020).

Simultaneamente, a co-ocorrência dos termos “doente” e “medo” (Familiares, Classe 5) configura o polo da percepção de risco e da demanda por cuidado especializado. A menção a “doente” indica a inevitabilidade das intercorrências de saúde na velhice, mas o “medo” associado funciona como um indicador psicossocial da insegurança ontológica perante a possibilidade de enfermidade e a ausência de um suporte clínico e social eficaz e previsível, como comumente discutido nos estudos sobre envelhecimento (Gignac & Cott, 1998; Girondi & Santos, 2011).

Essa dupla articulação – a barreira material (ônibus) e a ameaça percebida (doente/medo) – demonstra que a manutenção do bem-estar e da saúde é transformada em uma luta logística. A reivindicação por autonomia, nesse contexto, torna-se indissociável da necessidade de superação dos déficits infraestruturais e da garantia de acesso humanizado e integral a cuidados específicos, mitigando a vulnerabilidade sistêmica.

Expectativas e Desafios da Continuidade Educacional

A análise das expectativas dos estudantes idosos com deficiência evidenciou o desejo por novas aprendizagens e o anelo por utilidade. O primeiro ponto corrobora a sinalização de Gimenes (2020) e Bassoli e Portela (2004) sobre a necessidade de ações educativas, uma vez que a educação é um recurso crucial para manter a funcionalidade e a adaptação, conforme a gerontologia. O segundo coaduna com a perspectiva de Delors (2001), ao posicionar a pessoa idosa no centro do processo educacional, especialmente no âmbito dos seus quatro pilares. O desejo de utilidade ressaltou a tensão entre a aspiração individual por autonomia e a prática social da infantilização.

O impedimento do pleno amadurecimento por meio de práticas infantilizadoras cerceia a capacidade de independência (Carvalho, 2004; Fonseca, 2007; Maffezol & Góes, 2004; Padilha,

2001; Pereira-Silva & Dessen, 2007; F. D. Rosa & Denari, 2013; M. C. Silva, Mieto, & Oliveira, 2019). Conforme Trevisana (2022), a infantilização compromete a autonomia e viola os direitos da pessoa com deficiência.

A principal apreensão dos familiares concentrou-se na sucessão de cuidados, evidenciando a inquietude sobre quem assumiria a responsabilidade pelo estudante após a morte dos genitores. Essa preocupação é comprensível, dada a longevidade da dependência e a ausência de soluções públicas estruturadas para o futuro desses indivíduos, um achado que coaduna com estudos que tratam da sobrecarga e do planejamento familiar a longo prazo (Aldrigue et al., 2015; E. R. A. Rosa et al., 2015; Rosetto & Pieczkowski, 2024). Diante disso, a pesquisa reitera a necessidade inadiável de suporte continuado e robusto às famílias, que são as principais mediadoras e provedoras de cuidado, conforme defendido por diversos autores (V. S. Freitas & Naiff, 2021; Hayar, 2015; Rosetto & Pieczkowski, 2024).

Adicionalmente, tanto familiares quanto professoras manifestaram preocupação unânime com a prática da terminalidade específica – que se configura como o limite de idade ou de ciclo para a oferta do atendimento educacional especializado. Ambos os segmentos classificaram essa interrupção como uma perda e um retrocesso para o desenvolvimento e a qualidade de vida dos estudantes. Essa prática, embora recorrente em diversas instituições (W. M. Oliveira & Delou, 2020), pode demonstrar que a instituição escolar não planejou ou buscou promover acessibilidade curricular ou que falta objetiva regulamentação (Cabral, 2021; W. M. Oliveira & Delou, 2023), é criticada por ser vista como discriminatória e impeditiva da aprendizagem ao longo de toda a vida, princípio fundamental defendido por esta tese. Argumentou-se veementemente que os estudantes demonstram ganhos pedagógicos no ambiente escolar (Schellert, 2007) e que o mero avanço da idade cronológica não justifica a interrupção do atendimento educacional e do suporte social

adquirido. A defesa é pela manutenção da frequência e do reforço contínuo das habilidades desenvolvidas, em detrimento do isolamento social que a descontinuidade impõe.

O presente estudo, portanto, defende a permanência desses estudantes, ancorada na perspectiva de Vigotski (1929/2019), que postula que a mediação com pares mais favorecidos fomenta o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais. A experiência de A. D. Oliveira (2024), que integra educação e Serviço de Proteção Social Especial, constitui um modelo de colaboração interdisciplinar que promove o desenvolvimento e a autonomia contínuos.

Finalmente, a convergência entre as narrativas de familiares e professoras ressaltou a notória ausência de políticas públicas específicas e a necessidade urgente de um centro de assistência integrado ou de espaços de convivência que garantam a equidade de condições e a dignidade humana, conforme postulam Rosetto e Pieczkowski (2024; Boniholi & Denari, 2022; Gimenes, 2020).

O ambiente educacional e a práxis do aprendizado emergem como estruturas axiais na promoção do bem-estar físico e cognitivo, configurando-se como elementos centrais na discussão sobre o envelhecimento ativo. A análise lexical corrobora o estatuto da educação como um recurso estratégico e não apenas compensatório na velhice como já discutido por (Cachioni, 1998; Cachioni & Flauzino, 2022; Doll, 2008; V. Ramos, 2008).

O aprendizado é semanticamente construído como um mecanismo adaptativo de primeira ordem frente às contingências da trajetória de vida. A convergência dos termos “aprender”, “vontade” e “entender” (Estudantes, Classe 3) demonstra a internalização da capacidade de aprender como um ato de agência volitiva (vontade) e cognição ativa (entender). Esta tríade lexical deve ser discutida sob a ótica da resiliência biográfica, contrastando-se com os marcadores de privação ou perda (“perder”, “nada”). A disposição para o aprendizado (vontade) funciona,

portanto, como um fator protetor que modula a reflexão sobre as limitações e transformações inerentes ao envelhecimento, atuando como um vetor de continuidade do *self* e de reconstrução de sentido pós-perda.

A instituição escolar semanticamente transcende sua função didática primária, configurando-se como um ambiente híbrido de engajamento social e estímulo cognitivo (Estudantes, Classes 4 e 5; Familiares, Classe 3). A escola deve ser discutida como um nexo de interações sociais, essencial para a manutenção da rede de suporte e para o combate ao isolamento (Cachioni & Flauzino, 2022; Doll, 2008; Schellert, 2007).

A associação explícita dos termos “entender”, “pensar” e “imaginar” à “escola” (Familiares, Classe 3) sugere que o ambiente educacional opera como um catalisador de funções executivas e de plasticidade neural. Esta estimulação cognitiva está intrinsecamente ligada à construção de uma perspectiva de futuro otimista, evidenciada pela co-ocorrência de “positivo” e “melhor”. Assim, a escola não apenas preserva a cognição, mas também promove a autoeficácia e a esperança, elementos cruciais para a vitalidade psicológica na velhice. Assim, a educação deve ser refletiva como um direito e um recurso fundamental que articula o bem-estar subjetivo (otimismo), a capacidade funcional (cognição) e a integração social, solidificando seu papel na promoção de um envelhecimento pleno.

O Etarismo e a Falta de Políticas Públicas

Mesmo diante do crescimento acelerado da população idosa em escala global, o etarismo continua a ser negligenciado enquanto forma estrutural de discriminação (Cary, Chasteen & Remedios, 2017). O etarismo, ou idadismo (*ageism*), define-se não apenas pelo preconceito individual, mas pela discriminação sistemática e pela estereotipização de indivíduos ou grupos

com base na sua idade cronológica. Embora não se limite à velhice, é nesta fase do desenvolvimento que as suas manifestações se tornam mais frequentes, perniciosas e excludentes. Esse fenómeno opera numa dinâmica complexa: no nível interpessoal (micro), manifesta-se em atitudes quotidianas, piadas e numa linguagem depreciativa que infantiliza o sujeito; no nível institucional e social (macro), estrutura políticas públicas, sistemas de saúde e ambientes arquitetónicos que silenciam, segregam ou desvalorizam a participação de determinadas faixas etárias.

No caso específico desta tese, o etarismo ganha contornos ainda mais dramáticos quando interseccionado com a deficiência. Cria-se, assim, uma "dupla invisibilidade": a do corpo que envelhece e a do corpo com deficiência. As consequências dessa estigmatização cumulativa são amplas, restringindo o acesso a serviços de saúde de qualidade, limitando a participação social e, crucialmente, internalizando uma visão de declínio que compromete a autoeficácia e o bem-estar subjetivo do indivíduo. O estudante idoso com deficiência, muitas vezes, não se reconhece nessa categoria etária como um mecanismo de defesa contra essa desvalorização social.

Na presente investigação, a questão do etarismo revelou-se recorrente nas narrativas, atravessando as experiências de todos os atores da comunidade escolar. A escola, paradoxalmente, acaba por funcionar como um "refúgio" diante de uma sociedade etarista e capacitista, mas mesmo este espaço carece de ferramentas para lidar com o envelhecimento. Torna-se urgente intervir nesse campo, visto que o combate à discriminação etária exige uma articulação efetiva entre ensino, serviços de saúde e comunidade, visando à desconstrução de discursos segregadores e à promoção de uma cultura de envelhecimento ativo (Melo & Amorim, 2022).

Essa lacuna no suporte estatal e a ausência de equipamentos públicos adequados (como Centros-Dia ou Residências Inclusivas) refletem-se diretamente na esfera doméstica, resultando numa sobrecarga familiar insustentável. A análise dos dados evidenciou que a "feminização do cuidado" é uma realidade incontornável: as principais responsáveis pelo suporte a esses estudantes idosos com deficiência são mulheres — sejam mães idosas, irmãs que abdicam de projetos pessoais, ou uma rede de apoio informal e precária (como vizinhas ou inquilinas). Este dado corrobora os estudos de Hayar (2015) e Pimenta et al. (2010), expondo como o Estado transfere a sua responsabilidade para a esfera privada. Tais evidências reforçam a necessidade premente de políticas públicas diferenciadas, que ofereçam suporte não apenas ao estudante, mas também a essas cuidadoras, muitas das quais vivenciam o seu próprio processo de envelhecimento e adoecimento físico e mental decorrente da exaustão.

Nessa interface crítica, familiares e professoras convergiram numa angústia partilhada: a preocupação com a "terminalidade específica" e o dilema ético e pragmático de "quem cuidará" desses estudantes após a morte dos seus genitores. Essa questão, frequentemente silenciada, expõe o medo do desamparo e da institucionalização em locais precários. Essa angústia sinaliza a falta de planeamento estatal para assistir a essa população em situação de alta vulnerabilidade. Embora o Distrito Federal sirva de referência legislativa para outros estados, a ausência de soluções concretas para a descontinuidade institucional no ciclo de vida dos estudantes demonstra que a estrutura política ainda falha em contemplar as necessidades desse grupo. Evidencia-se, portanto, uma desarticulação crítica entre o discurso de inclusão proclamado nas leis e a ação governamental efetiva, deixando uma geração de idosos com deficiência à margem da cidadania plena.

Capítulo 10: Considerações Finais

Ao percorrer o trajeto desta tese, o objetivo central de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência matriculados na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foi alcançado, revelando uma realidade complexa e multifacetada. A escuta atenta das tríades (estudante, família e professora) permitiu desvelar não apenas as nuances do contexto escolar, mas também as lacunas sociais que permeiam a vida desses sujeitos.

Sob a luz do paradigma life-span, esta pesquisa reafirma a premissa de que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, multidirecional e plástico, que não cessa com a chegada da velhice ou diante da deficiência. Os dados evidenciam que a escola permanece como um potente locus de desenvolvimento, socialização e manutenção de habilidades cognitivas. Contudo, emergiu um dado inquietante: a invisibilidade da própria condição de envelhecer. Notou-se que muitos estudantes não se percebem como idosos, reflexo histórico de processos de infantilização e da falta de representatividade desse segmento na sociedade.

No âmbito das políticas públicas, o estudo denunciou a fragilidade da rede de apoio. A escola, muitas vezes, assume solitariamente o papel de cuidadora e espaço de convivência, preenchendo o vácuo deixado pela ausência de Centros-Dia ou programas intersetoriais de saúde e assistência social. A discussão sobre a "terminalidade específica" revelou-se urgente: o desligamento escolar não pode ser sinônimo de desamparo ou confinamento doméstico. Defende-se, aqui, que a transição deve ser assistida e direcionada para outros espaços de convivência e estimulação, garantindo a continuidade do vínculo social.

Ciente de que a produção acadêmica não deve encerrar-se em si mesma, este estudo apresenta, como retorno social e ético, a elaboração de uma Cartilha Educativa. Este produto técnico visa instrumentalizar famílias e educadores, traduzindo os achados científicos em diretrizes práticas que promovam a conscientização sobre as especificidades do envelhecimento na pessoa com deficiência, fomentando estratégias de apoio mais assertivas e humanizadas.

É imperativo, contudo, reconhecer as limitações desta pesquisa. Por tratar-se de um estudo qualitativo, circunscrito ao contexto do Distrito Federal e com um número específico de participantes, os resultados não podem ser generalizados indiscriminadamente para todas as realidades brasileiras. Sugere-se, portanto, que futuras investigações invistam em delineamentos longitudinais e abranjam outras regiões geográficas, ampliando a compreensão sobre como diferentes contextos culturais e socioeconômicos impactam essa dupla condição de vulnerabilidade.

Por fim, esta tese conclui que garantir a educação ao longo da vida para pessoas com deficiência não é apenas uma questão pedagógica, mas de Direitos Humanos. Espera-se que as reflexões aqui tecidas fundamentem a criação de programas concretos que permitam a esse segmento não apenas "estar" na escola, mas alcançar um envelhecimento ativo, respeitoso e revestido da dignidade que lhes é de direito.

Referências

- Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021, 26 de agosto). *Um em cada quatro idosos tinha algum tipo de deficiência em 2019.*
- <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>
- Aldrigue, A. S. C., Souza, F., & Santos, T. F. P. (2015). Deficiente intelectual e família: Um estudo sobre o envelhecer. *Apae Ciência*, 5(2), 1–16.
- <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/75>
- Alves, D. S. S. (2017). Concepções de deficiência: Um estudo sobre representação social da diversidade humana ao longo da história. *Polyphonia*, 28(1), 31–44.
- <https://doi.org/10.5216/rp.v28i1.43435>
- Alves, K. S., Trindade, S. C., & Rocha, F. N. (2021). Atuação do psicólogo no processo de envelhecimento. *Revista Mosaico*, 11(1), 99–104. <https://doi.org/10.21727/rm.v12i1.2265>
- Alves, P. J. M. C. (2012). *Estudo de follow-up do processo de envelhecimento de adultos com deficiência mental* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/6906>
- Amaral, A. F. L. J. S., Motta, M. H. A., Silva, L. P. G., & Alves, S. B. (2012). Fatores associados com a dificuldade no acesso de idosos com deficiência aos serviços de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(11), 2991–3001. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012001100016>
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: Necessidades educacionais especiais dos alunos*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>

Araújo, E. K. H. S., Sousa, C. D. S., Cunha, G. G., Garzesi, A. D. G. S., & Chariglione, I. P. F.

S. (2019). Os padrões de comunicação da surdocegueira nos contextos familiar e
educacional. *Revista Educação Especial*, 32, Article e12.

<https://doi.org/10.5902/1984686X30185>

American Psychological Association. (2014). Guidelines for psychological practice with older
adults. *American Psychologist*, 69(1), 34–65. <https://doi.org/10.1037/a0035063>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the
dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization,
and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4),
366–380. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.4.366>

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The
model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes
(Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34).

Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
Prentice-Hall, Inc.

Bassoli, S., & Portella, M. R. (2004). Estratégias de atenção ao idoso: Avaliação das oficinas de
saúde desenvolvida em grupos de terceira idade no Município de Passo Fundo - RS.

Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento, 6, 111–122.

<https://doi.org/10.22456/2316-2171.4744>

- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (13^a ed.). Vozes.
- Berthier, F. (2006). Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In H. Lane & F. Philip (Eds.), *The deaf experience: Classics in language and education* (pp. 161–203). Havard University Press.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 7–19. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a02.pdf>
- Bisconti, T., & Bergeman, C. (1999). Perceived social control as mediator of the relationship social support, psychological well-being and perceived health. *The Gerontologist*, 39(1), 94–103. <https://doi.org/10.1093/geront/39.1.94>
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia* (12^a ed.). Saraiva.
- Bonatelli, L. C. S., Hammerschmidt, K. S. A., Schoeller, S. D., Girondi, J. B. R., Paula, A. S., & Fugaça, N. P. A. (2022). Envelhecer com deficiência intelectual: Percepção dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Expcionais. *Geriatrics, Gerontology and Aging*, 16, Article e 0220020. <https://doi.org/10.53886/gga.e0220020>
- Bonatelli, L. C. S., Langer, D., & Peixoto, S. C. D. M. (2021). Atendimento pedagógico às pessoas com deficiência intelectual envelhecidas e às suas famílias em tempos de pandemia. *Apae Ciência*, 16(2), 264–270. <https://doi.org/10.29327/216984.16.1-23>
- Bonatelli, L. C. S., Schier, J., Girondi, J. B. R., Hammerschmidt, K. S. A., & Tristão, F. R. (2018). Centro-dia: Uma opção no atendimento da pessoa envelhecente com deficiência intelectual. *Revista Saúde Debate*, 4(118), 669–675. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811810>

- Boniholi, G., & Denari, F. E. (2022). Envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual: Produções das revistas Apae Ciência e deficiência intelectual. *Apae Ciência*, 17(1), 49–58. <https://doi.org/10.29327/216984.17.1-6>
- Bulla, L. C., & Tsuruzono, E. R. S. (2010). Envelhecimento, família e políticas sociais. *Revista de Políticas Públicas*, 14(1), 103–112.
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/358>
- Cabral, L. S. A. (2021). Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. *Cadernos Cedes, Campinas*, 41(114), 153–163.
<https://doi.org/10.1590/CC223543>
- Cachioni, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa universidade para a terceira idade: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.135110>
- Cachioni, M., & Flauzino, K. L. (2022). Aprendizagem ao Longo da vida. In E. V. Freitas & L. Py (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (5^a ed., pp. 1370–1379). Guanabara Koogan.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ. Um software gratuito para análise de dados textuais. *Revista Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518.
<https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Carvalho, M. F. (2004). *A relação do sujeito com o conhecimento: Condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2004.303619>

- Cary, L. A.; Chasteen, A. L.; Remedios, J. The ambivalent ageism scale: developing and validating a scale to measure benevolent and hostile ageism. *The Gerontologist*, Oxford, v. 57, n. 2, p. 27-36, 2017. DOI:10.1093/geront/gnw118.
- Castro, L. R. (2022). *Avaliação dos aspectos biopsicossociais aplicada à pessoa com deficiência intelectual e à sua rede de suporte familiar no processo do envelhecer* [Dissertação de mestrado, Universidade São Judas Tadeu]. Repositório Universitário da Ânima. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26011>
- Centro Internacional de Longevidade Brasil. (2015). *Envelhecimento ativo: Um marco político em resposta à revolução da longevidade*. https://prceu.usp.br/usp60/wp-content/uploads/2017/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Politico-ILC-Brasil_web.pdf
- Chariglione, I. P. F., & Janczura, G. A (2014). Funções cognitivas, envelhecimento e aposentadoria. In S. G. Murta, C. Leandro-França, & J. Seidl (Eds.), *Programas de educação para aposentadoria: Como planejar, implementar e avaliar* (pp. 68–83). Sinopsys.
- Cockerham, W. (1991). *This aging society*. Prentice Hall.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2019, 2 de dezembro). *100 mil pessoas têm algum tipo de deficiência*. <https://www.codeplan.df.gov.br/mais-de-100-mil-pessoas-tem-algum-tipo-de-deficiencia-no-df-indica-estudo/>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093–1108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, Article e187853. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>
- Dallari, D. A. (2004). *Direitos humanos e cidadania* (2^a ed.). Moderna.
- Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
- Diehl, M. (1999). The self and society in aging processes. In C. D. Ryff & V. W. Marshall (Eds.), *Self-development in adulthood and aging: The role of critical life events* (pp. 150–183). Springer Publishing.
- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (6^a ed.; J. C. Eufrázio, Trad.). Cortez.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11–20. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Doll, J. (2008). Educação e envelhecimento – Fundamentos e perspectivas. *A Terceira Idade*, 19, 7–26.

- Doll, J. (2017). A educação no processo de envelhecimento. In E. V. Freitas & L. Py (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (5^a ed., pp. 3554–3566). Guanabara Koogan.
- Doll, J. (2022). A educação no processo de envelhecimento. In E. V. Freitas & L. Py (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (5^a ed., pp. 1362–1382). Guanabara Koogan.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 104–124). Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Campinas*, 62(24), 64–81.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>
- Falcão, D. V., Britto, V. G., & Dias, C. M. S. B. (2021). Filha idosa com deficiência intelectual e cuidados paternos. *Apae Ciência*, 15(1), 70–85.
<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/229>
- Ferreira, H. G., & França, A. B. (2023). Depression and loneliness symptoms in Brazilian older people during the COVID-19 pandemic: A network approach. *Aging & Mental Health*, 27(12), 2474–2481. <https://doi.org/10.1080/13607863.2023.2203668>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Penso.
- Fonseca, M. V. A. T. (2007). Escolarização de jovens e adultos com deficiência: Versões e inserções. In *7º Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*.
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/336-2011.pdf>

- Freire, M. C., & Patussi, M. P. (2018). Tipos de estudo. In C. Estrela (Ed.), *Metodologia científica* (pp. 109–127). Artes Médicas.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, E. R., Barbosa, A. J. G., & Neufeld, C. B. (2021). Educação para o caráter baseada em forças para idosos: Um estudo quase-experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, Article e372120. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372120>
- Freitas, E. R., Barbosa, A. J. G., Scoralick-Lempke, N., Magalhães, N. C., Vaz, A. F. C., Daret, C. N., Peres, F. S., & Caravalho, M. F. (2013). Tarefas desenvolvimento e história de vida de idosos: Análise da perspectiva de Havighurst. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 809–819. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400022>
- Freitas, V. S., & Naiff, L. A. M. (2021). Representações sociais sobre o envelhecer com deficiência: Um estudo com família. *Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento*, 26(1), 3–20. <https://doi.org/10.22456/2316-2171.77280>
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.
- Gignac, M. A. M., & Cott, C. (1998). A conceptual model of independence and dependence for adults with chronic physical illness and disability. *Social Science and Medicine*, 47(6), 793–753. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(98\)00149-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(98)00149-x)
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a ed.). Editora Atlas.
- Gimenes, P. A. C. (2020). Considerações sobre o envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual e o papel da educação ao longo da vida. *Apae Ciência*, 14(2), 27–38. <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/182>

- Girardi, M., Portella, M. R., & Colussi. E. L. (2012). O envelhecimento em deficientes intelectuais. *RBCEH, Passo Fundo*, 9(Supl. 1). 79–89.
<https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.036>
- Girondi, J. B. R., Felizola, F., Schier, J., Hammerschmidt, K. S. A., Sebold, L. F., & Santos, J. L. G. (2018). Idosos com deficiência intelectual: Características sociodemográficas, condições clínicas e dependência funcional. *Revista Enfermagem UERJ*, 26, Article e22781. <https://doi.org/10.12957/reuerj.2018.22781>
- Girondi, J. B. R., & Santos, S. M. A. (2011). Deficiência física em idosos e acessibilidade na atenção básica em saúde: Revisão integrativa da literatura. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(2), 378–384. <https://doi.org/10.1590/S1983-14472011000200023>
- Girondi, J. B. R., Santos, S. M. A., Hammerschmidt, K. S. A., & Tristão, F. R. (2014). Acessibilidade de idosos com deficiência física na atenção primária. *Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento*, 19(3), 825–837.
<https://doi.org/10.22456/2316-2171.46672>
- Goffman, E. (2013). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4^a ed., M. Lambert, Trad.). LTC.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica da educação especial*. Secretaria de Estado de Educação. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf
- Governo do Distrito Federal. (2024). *Estratégia de matrícula para a rede pública de ensino do Distrito Federal 2025*. Secretaria de Estado de Educação.
<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/estrategia-de-matricula-2025.pdf>

- Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, 1–20.
<https://doi.org/10.18227/2675-3294rep.i.v2i0.7131>
- Guerra, I. (2021). *Luta contra o capacitismo: Anarquismo e capacitismo*. Ed. Terra sem Amos.
- Gugel, M. A. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Obra Jurídica.
- Guilhoto, L. M. F. F., Leondarides, M. R. S. C., Castro, L. R., Sena, S., Alves, A. M. S., Almeida, C., Karmeli, D., Macedo, E., Tarandach, E. R., Righini, J. B., Prezia, M. F. B., Faria, V., & Cavalheiro, E. A. (2014). Envelhecimento e deficiência intelectual na Grande São Paulo. *Revista Deficiência Intelectual*, 7(4), 5–11.
<https://media.apaebrasil.org.br/artigo-envelhecimento.pdf>
- Gunther, I. A., & Borges, L. M. (2014). Modelos teóricos que fundamentam os programas de educação para aposentadoria. In S. G. Murta, C. Leandro-França, & J. Seidl (Eds.), *Programas de educação para aposentadoria: Como planejar, implementar e avaliar* (pp. 37–53). Sinopsys Editora e Sistemas Ltda.
- Hammerschmidt, K. S. A., Bonatelli, L. C. S., Schoeller, S. D., Girondi, J. B. R., Pires, F. R. O., Silva, G. N. C., & Bettiolli, S. E. (2020). Percepção dos profissionais de educação sobre o envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 17(2). <https://doi.org/10.5335/rbceh.v17i2.12038>
- Hayar, M. A. (2015). Envelhecimento e deficiência intelectual: O cuidador familiar como protagonista nos cuidados ao idoso. *Apae Ciência*, 5(2), 40–52.
<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/78>
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Dados do censo 2010: Minas Gerais*.

<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Panorama*.

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Khoury, H. T. T., & Gunther, I. A. (2009). Processos de auto-regulação no curso de vida:

Controle primário e controle secundário. *Psicologia do Desenvolvimento*, 22(1), 144–152. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100019>

Lebrão, M. L. (2007). O envelhecimento no Brasil: Aspectos da transição demográfica e epidemiológica. *Saúde Coletiva*, 4(17), 135–140.

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2559.pdf>

Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. (1994). *Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências*. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. (2003). *Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências*. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Lima, R. L., & Mendes, E. G. (2011). Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(2), 195–208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>

Lodi, A. C. B. (2005). Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409–424. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>

Longo, P. F. (2013). Envelhecimento humano e os cursos de psicologia. *Revista Kairós Gerontologia*, 16(3), 317–329. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2013v16i2p317-329>

Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais* (4^a ed., F. L. Gurgueira, Trad.). Ícone.

Maffezol, R. R., & Góes, M. C. R. (2004). Jovens e adultos com deficiência mental: Seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In *27^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*.

<https://anped.org.br/biblioteca/jovens-e-adultos-com-deficiencia-mental-seus-dizeres-sobre-o-cenario-cotidiano-de-suas-relacoes-pessoais-e-atividades/>

Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. Bookman.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica* (6^a ed.). Atlas.

Martins, J. A., Merighi, M. A. B., Jesus, M. C. P., & Watanabe, H. A. W. (2018). Envelhecer com deficiência física: Experiência permeada pelo estigma, isolamento social e finitude. *Escola Anna Nery*, 22(4), 1–7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0128>

- Maruyama, M. E. B., & Ferreira, H. G. (2020). Saúde mental e doenças crônicas em idosos de um grupo Hiperdia. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8(1), 600–611. <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i0.4696>
- Matos, B. A., Lobo, C., Ribeiro, A. H., Montero, C., & Guedes, J. V. (2024). Fluxos e padrões de deslocamento de idosos no sistema de transporte coletivo da Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). *Oculum Ensaios*, 21, 1–18. <https://doi.org/10.24220/2318-0919v21e2024a11531>
- Mecacci, L. (2009). *Storia della psicologia del novecento* (19ª ed.). Laterza.
- Medeiros, M., & Diniz, D. (2004). Envelhecimento e deficiência. In A. A. Camarano (Ed.), *Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?* (pp. 107–120). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Arq_29_Livro_Completo.pdf
- Melo, R. H. V., & Amorim, K. P. C. (2022). O idadismo no contexto do trabalho da Estratégia Saúde da Família: Projeção de saberes ao tetragrama dialógico de Morin. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 26, Article e220209. <https://doi.org/10.1590/interface.220209>
- Mendonça, F. L. R., Abreu, F. S. D., & Costa, M. T. M. S. (2020). As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. *Revista com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 165–172.
<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/862/534>
- Menezes, A. H. N., Duarte, F. R., Carvalho, L. O. R., & Souza, T. E. S. (2019). *Metodologia científica: Teoria e aplicação na educação a distância*. Editora Fundação Universidade do Vale do São Francisco.

- Messias, L. C. S. (2005). *Informação: Um estudo exploratório do conceito em periódicos científicos brasileiros da área de ciência da informação* [Dissertação de mestrado em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
Repositório Institucional da UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/93691>
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*.
<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnnee>
- Moraes, M. R. Q., & Souza, D. P. (2009). O idoso e a deficiência: Uma análise da situação sócio-afetiva e educacional de alunos com deficiência intelectual em fase de envelhecimento. *Revista Igapó*, 3, 18–27.
<https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/29>
- Mota, M. M. P. E. (2010). Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: Velhas questões revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, 4(2), 144–149.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Neri, A. L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Unicamp.
- Neri, A. L. (1995). *Psicologia do envelhecimento: Temas selecionados na perspectiva de curso de vida*. Papirus.
- Neri, A. L. (2001). *Desenvolvimento e envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Papirus.
- Neri, A. L. (2008). *Palavras-chave em gerontologia* (3^a ed.). Alínea.

- Neri, A. L. (2013a). Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In L. F Malloy-Diniz, D. Fuentes, & R. M. Cosenza (Eds.), *Neuropsicologia do envelhecimento: Uma abordagem multidimensional* (pp. 17–42). Artmed.
- Neri, A. L. (2022). Teorias psicológicas do envelhecimento: Percurso histórico e teorias atuais. In E. V. Freitas & L. Py (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (5^a ed., pp. 1224–1234). Guanabara Koogan.
- Neri, A. L., Cachioni, M., & Resende, M. C. (2002). Atitudes em relação à velhice. In E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, & S. M. Rocha (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 972–980). Guanabara Koogan.
- Neri, A. L., & Sommerhalder, C. (2001). As várias faces do cuidado e do bem-estar do cuidador. In A. L. Neri (Ed.), *Cuidar de idosos no contexto da família: Questões psicológicas e sociais* (pp. 9–62). Alínea.
- Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2017). Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Revista Inclusão Social*, 11(1), 21–34.
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>
- Oliva, M. A. L., Santos Filho, E. C., Carvalho, A. M. S., Magalhães, I. F., Alcântara, P. S. C., Luz, J. L. E. S., Alves, M. S., & Nogueira, L. T. (2024). Situação da saúde do idoso no Brasil. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, 47, 1–7.
<https://doi.org/10.25248/reac.e16414.2024>
- Oliveira, A. D. (2024). A educação ao longo da vida em parceria com o serviço de proteção social especial para as pessoas com deficiência intelectual idosas e as suas famílias, na promoção da qualidade de vida no processo de envelhecimento. *Apae Ciência*, 21(1), 46–51. <https://doi.org/10.29327/216984.21.1-5>

- Oliveira, D. V., Peres, P. M., Moreira, C. R., Pereira, D. A., Silva, N. A., Silva, S. E., & Nascimento, J. R. A., Jr. (2022). Qualidade de vida e capacidade funcional de idosos fisicamente ativos: Possíveis relações. *Revista de Atenção à Saúde*, 20(71).
https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/8138
- Oliveira, I. S., & Fernandes, A. P. C. S. (2023). O envelhecimento da pessoa com deficiência: Uma análise na produção. *Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação*, 5(2), 82–88. <https://periodicos.unesp.br/raei/article/view/8182/5662>
- Oliveira, W. M., & Delou, C. M. C. (2020). Terminalidade específica nos Institutos Federais: Um panorama. *Revista de Educação Especial*, 33, Article e36.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006/0>
- Oliveira, W. M., & Delou, C. M. C. (2023). Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: Acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. *Revista Educacional Especial*, 36(1), Article e11.
<https://doi.org/10.5902/1984686X71896>
- Organização das Nações Unidas. (2019). *World population prospects 2019: Highlights*. Departament of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/en/desa/world-population-prospects-2019-highlights>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2000). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Unesco.
http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf

- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Organização Mundial de Saúde. (2002). *World health 2002: Reducing risks, promoting healthy life*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241562072>
- Osório, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Instituto Piaget.
- Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Autores Associados.
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C., Silva, J. A., Jr., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Interfaces*, 18(42), 384–411. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Pedraza, D. F., Nobre, A. M. D., Albuquerque, F. J. B., & Menezes, T. N. (2016). Acessibilidade às Unidades Básicas de Saúde da Família na perspectiva de idosos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(3), 923–933. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.11702016>
- Pereira, M. R., Ribeiro, M. E. S., Oliveira, V. F. R., & Silva, S. F. G. (2023). Acessibilidade como condição de pertencimento ao território às pessoas com deficiência: Lutas sociais em Marabá/PA. *Revista Campo da História*, 8(1), 2–19.
<https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-001>
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem síndrome de Down: Valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 429–446.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300009>

- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, R. A., Rodrigues, L. A., & Greguol, M. (2010). Avaliação da qualidade de vida e sobrecarga de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 14(3), 69–76.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: Contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741–756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pires, D. L. P., Portella, A., Schneider, C. G., Madeira, L., Medvedoski, N. S., & Hillal, S. S. (2020). Percepção do usuário idoso sobre o transporte público: Estudo de caso da cidade de Pelotas/RS. *Pixo*, 13(4), 66–79.
https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7398/PERCEPCAO_DO_USUARIO_IDOSO_SOBRE_O_TRANSPORTE_PUBLICO.pdf
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Revista Momento Diálogos em Educação*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>
- Portaria nº 1.698, de 11 de dezembro de 2024. (2024). *Aprova a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano de 2025. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal*.
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ea8993f7a8864f419acb9e34a20fb422/Portaria_1698_11_12_2024.html
- Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. (2006). *Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa*. Ministério da Saúde.
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html

- Portella, M. R., Girardi, M., Colussi, E. L., Santos, M. I. P. O., & Scortegagna, H. M. (2015). A pessoa deficiente intelectual e o envelhecimento: Da percepção do fenômeno à realidade cotidiana. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(2), 401–420. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18i2p401-420>
- Projeto de Lei nº 1.118, de 2011. (2011). *Acrescenta parágrafo único ao art. 1º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para estabelecer que a pessoa com deficiência seja considerada idosa com idade igual ou superior a quarenta e cinco anos*. Câmara dos Deputados.
- <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498960>
- Ramos, L. R., & Moscardi, A. (2004). Biologia do envelhecimento da pessoa com deficiência mental. In A. Clemente Filho & S. M. Groth (Eds.), *Envelhecimento e deficiência mental: Uma emergência silenciosa* (pp. 101–105). Instituto APAE.
- Ramos, M. P. (2002). Apoio social e saúde entre idosos. *Sociologias*, 7, 156–175.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000100007>
- Ramos, V. (2008). *Velhas e velhos conquistam espaços nas universidades de São Paulo: Política, sociabilidade e educação* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP Teses e Dissertações.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/3874>
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. <http://www.IRaMuTeQ.org>
- Reberte, L. M., Hoga, L. A. K., & Gomes, A. L. Z. (2012). O processo de construção de material educativo para a promoção da saúde da gestante. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20(1), 101–108. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000100014>

Reis, C. W., & Facci, M. G. D. (2015). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da velhice. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 6, 99–116.
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23237>

Reis, C. W., & Facci, M. G. D. (2020). A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Eds.), *Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice* (2^a ed., pp. 293–318). Autores Associados.

Resende, M. C. (2001). *Atitudes em relação ao idoso, à velhice pessoal e ao portador de deficiência física em adultos portadores de deficiência física* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.205194>

Resende, M. C. (2006). *Ajustamento psicológico, perspectiva de envelhecimento pessoal e satisfação com a vida em adultos idosos com deficiência física* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.380907>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). *Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação.

<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). *Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*. Ministério da Educação.

https://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_09.pdf

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. (2010). *Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*. Ministério da Educação.

https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf

Resolução nº 01/2009, de 16 de junho de 2009. (2009). *Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Sistema Integral de Normas Jurídicas do Distrito Federal.

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/60729/see_cedf_res_01_2009.html

Rodrigues, D. L., França, I. S. X., Silva, A. F. R., Sousa, R. M., & Leite, L. A. C. (2021). Saúde do idoso com deficiência: Contribuições para a construção de cuidado integral à saúde. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(2), 6588–6599. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-209>

Romero, D. E., Muzy, J., Damacena, G. N., Souza, N. A., Almeida, W. S., Szwarcwald., Malta, D. C., Barros, M. B., Souza, P. R. B., Jr., Azevedo, L. O., Gracie, R., Pina, M. F., Lima, M. G., Machado, I. E., Gomes, C. S., Werneck, A. O., & Silva, D. R. P. (2021). Idosos no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: Efeitos nas condições de saúde, renda e trabalho. *Cadernos De Saúde Pública*, 37(3), Article e00216620.

<https://doi.org/10.1590/0102-311X00216620>

Rosa, E. R. A. (2015). *Os idosos com síndrome de Down e a exclusão social na velhice: Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Biblioteca Digital de Dissertações da UCB. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1216>

- Rosa, E. R. A., Alves, V. P., & Faleiros, V. P. (2015). Com quem ficará meu filho? Uma preocupação dos pais que estão envelhecendo e não têm com quem deixar seus filhos com síndrome de Down (SD), que também estão envelhecendo. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(3), 109–121. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18i3p109-121>
- Rosa, E. R. A., & Miranda, A. F. (2019). O envelhecimento precoce nas pessoas com síndrome de Down: Repercussões sistêmicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9075606>
- Rosa, F. D., & Denari, F. E. (2013). Trabalho, educação e família: Perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 26(45), 73–90. <https://doi.org/10.5902/1984686X4842>
- Rosal, A. S. R. (2016). *Psicologia aplicada à saúde*. Editora e Distribuidora Educacional S. A.
- Rossetto, A. M., & Pieczkowski, T. M. Z. (2024). Múltiplos sentidos da inclusão da pessoa com deficiência intelectual em processo de envelhecimento: Narrativas familiares. *Revista Brasileira de Educação*, 29, Article e290063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290063>
- Salvador, P. T. C. O., Gomes, A. T. L., Rodrigues, C. C. F. M., Chiavone, F. B. T., Alves, K. Y. A., Bezerril, M. S., & Santos, V. E. P. (2018). Uso do software iramuteq nas pesquisas brasileiras da área da saúde: Uma scoping review. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 31(Supl.), 1–9. <https://doi.org/10.5020/18061230.2018.8645>
- Santos, B. S. (2001). Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In J. De La Rosa (Ed.), *Psicologia e educação: O significado do aprender* (4^a ed., pp. 121–147). EDIPUCRS.

- Santos, G. L. (2018). Os idosos e a vivência do tempo: Implicações nos processos de desenvolvimento. *Gerais Interinstitucional de Psicologia, 11*(2), 382–400.
<https://doi.org/10.36298/gerais2019110213>
- Santos, M. C. D. (2016). Do direito à educação. In J. M. Setubal & R. A. C. Fayan (Eds.), *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência comentada* (pp. 61–74). Fundação FEAC. <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>
- Santos, S. A. (2017). *O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas surdas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31552>
- Santos, W. (2016). Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva, 21*(10), 3007–3015.
<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>
- Sassaki, R. K. (2003). *Mídia e deficiência*. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil.
- Schellert, L. S. (2007). Reflexão sobre as interações sociais: Pessoas idosas com deficiência mental. *Revista Educação Especial, 29*, 1–6.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4178>
- Sciama, D. S., Goulart, R. M. M., & Villela, V. H. L. (2020). Envelhecimento ativo: Representações sociais dos profissionais de saúde das Unidades de Referência à Saúde do Idoso. *Revista da Escola de Enfermagem, 54*, Article e03605.
<https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018056503605>

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Silva, C. M. (2016). *Deficiência intelectual no Brasil: Uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147932>
- Silva, E. P., Almeida, A. V., Mafra, S. C. T., Fonseca, E. S., & Freitas, N. C. (2015). Envelhecimento e risco social: Uma abordagem conceitual. In E. P. Silva & S. C. T. Mafra (Eds.), *Envelhecimento no Brasil: O retrato da diversidade* (pp. 87–99). Suprema.
- Silva, M. C. (2019). *A compreensão de pessoas com deficiência intelectual sobre o ambiente de trabalho* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37555>
- Silva, M. C., & Chariglione, I. P. F. S. (2024). Envelhecimento e pessoas com deficiência nas perspectivas Vigotskiana e life-span. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 41(124), 151–162. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240017>
- Silva, M. C., Mietto, G. S. M., & Oliveira, V. M. (2019). Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 469–486. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300008>
- Silva, M. C., Mietto, G. S. M., & Chariglione, I. P. F. S. (2024). Pessoa com deficiência e o ambiente de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, Article e0043. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0043>

- Siqueira, C. L. O. (2019). *Contribuições da teoria histórico cultural de Vigotski para pensar o envelhecimento* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional da UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/182034>
- Skotko, B. G., Levine, S. P., & Goldstein, R. (2011). Self-perceptions from people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics, Part A*, 155, 2360–2369.
<https://doi.org/10.1002/ajmg.a.34235>
- Soares, L. (2008). *O educador de jovens e adultos e sua formação*. Educ.
- Sousa, A. D. P., & Chariglione, I. P. F. S. (2017). Os processos de inclusão social, educação e saúde: Uma análise qualitativa dos surdos idosos do Distrito Federal. *Revista Kairós Gerontologia*, 20(3), 309–327. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i3p309-327>
- Sousa, Y. S. O., Gondim, S. M. G., Carias, I. A., Batista, J. S., & Machado, K. C. M. (2020). O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1–19. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n2/15.pdf>
- Souza, A. M., Castro, C. C. Q., Rodrigues, F. L. V., Guimarães, L. P. M., & Mendes, R. G. (2008). *Educação inclusiva*. CFOM, UnB.
- Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lowen, I. M. V., & Peres, A. M. (2018). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, Article e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Souza, N. C. L. (2020). Acessibilidade e infraestrutura urbana no Campus Central da UFRN: Opinião de pessoas com deficiência e idosos. In *VIII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e IX Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral*, 8(1).
<https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/eneac2020/16.pdf>

- Stuifbergen, A. K., Seraphine, A., Harrison, T., & Adachi, E. (2005). An explanatory model of health promotion and quality of life for persons with post-polio syndrome. *Social Science & Medicine*, 60(2), 383–393. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.05.009>
- Tavares, A. (2023). Neurobiologia do envelhecimento. In G. S. Alves, T. R. Perroco, & F. K. Sudo (Eds.), *Psicogeriatria: Diagnóstico e manejo* (pp. 1–21). Artmed.
- Tavares, I. (2019). *Iramuteq: Um software para análises estatísticas qualitativas em corpus textuais* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/34291>
- Toledo, L. C. N., & Santos, M. A. F. (2022). A velhice: Uma análise deste período do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas*, 2, 54–68. <https://doi.org/10.37885/220207689>
- Tomé, A. M., & Formiga, N. S. (2020). Teorias e perspectivas sobre o envelhecimento: Conceitos e reflexões. *Research, Society and Development*, 9(7), Article e874974589. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4589>
- Trevisana, C. L. (2022). Infantilização da criança com DI. *Revista Análises de Discurso*, 7, 43–52.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas (Tomo IV)* (L. Kuper, Trad.). Visor/MEC. (Trabalho original publicado em 1984)
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681–701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003> (Trabalho original publicado em 1933–1394)

Vigotski, L. S. (2019). *Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia* (Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, Trad.). EDUNIOESTE. (Trabalho original publicado em 1929)

Vigotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal (D. R. Sales, M. K. Oliveira, & P. N. Marques, Trads.). *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861–870. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012> (Trabalho original publicado em 1995)

Zardo, S. P., & Freitas, S. N. (2015). Deficiência e acessibilidade: concepções de gestores estaduais que atuam na implementação da política pública de educação inclusiva. *Educação e Fronteiras: On-line*, 5(13), 21–30.

<https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3770>

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será feito oralmente, tendo em vista a necessidade de adequações para facilitar a compreensão dos idosos com deficiência entrevistados.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “O processo de envelhecimento e a comunidade escolar: uma análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência”, de responsabilidade de Margaret da Conceição Silva, porque sou estudante de doutorado da Universidade de Brasília e para conclusão do curso temos que entregar um trabalho escrito, que chamamos tese. O objetivo dessa pesquisa é ouvir de você através de algumas perguntas, como é o processo de envelhecimento para você na escola. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Eu vou estar dando todas as orientações necessárias para a pesquisa, todas as suas dúvidas serão esclarecidas e não contarei para ninguém essas informações, quando eu for transcrever a sua entrevista e de qualquer outra forma, não vou usar seu nome para que ninguém fique sabendo que foi você um dos entrevistados.

Vou fazer a sua entrevista com um gravador para não perder nenhuma fala sua, também serão entrevistados seu professor ou professora, seu pai ou mãe ou uma pessoa responsável por você.

Na entrevista eu vou fazer algumas perguntas e você vai me responder à medida que se sentir bem à vontade. Se você tiver alguma dúvida, explicarei novamente até você entender tudo.

Pensei com esta pesquisa dar oportunidade pra você falar sobre a sua vivência na escola, suas experiências, dizer suas opiniões sobre tudo o que acontece por lá.

Sua participação é voluntária, ou seja, você só vai dar entrevista se você quiser e estiver a fim. Eu e a equipe de pesquisa garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos às pessoas entrevistadas por meio de convite para participarem da apresentação da tese, publicação e divulgação de artigo sobre o tema, assessoria e oficinas aos profissionais das escolas/CEE que recebem estes os estudantes e interessados pelo tema.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas de perspectiva narrativa e áudio-gravadas com 04 estudantes idosos com deficiência, 04 familiares dos respectivos estudantes e 04 professores dos respectivos estudantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: há possibilidade de se entrar em conteúdos pessoais de sofrimento dos participantes, e caso isso aconteça os mesmos serão encaminhados para o Serviço de Psicologia da UnB, caso haja necessidade. Pode ocorrer risco de vazamento de dados pessoais concedidos pelo participante, caso haja extravio do aparelho de gravação de áudio da entrevista, essa situação não trará riscos, tendo em vista que não haverá a identificação nominal dos entrevistados.

Espera-se com esta pesquisa como avanço direto aos participantes a oportunidade de compartilhar sua vivência no contexto escolar, expressar suas opiniões sobre o atendimento oferecido pela SEEDF e o processo de envelhecimento.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, ou seja, foi observado se podia fazer a entrevista ou não, se ocorreria riscos para você ou não, se poderia dar algum tipo de problema pra você ou não e outros detalhes. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

A pesquisadora ficará à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida pelo telefone (61) 9 8161 1208 ou pelo e-mail: marga07silva@gmail.com.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de ____.

Apêndice B: Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Termo de Assentimento

Convidamos você a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “O processo de envelhecimento e a comunidade escolar: uma análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência”, sob a responsabilidade da pesquisadora Margaret da Conceição Silva. A pesquisa quer analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes idosos com deficiência na perspectiva dos estudantes idosos, seus professores e família.

Estarei aqui para tirar todas as suas dúvidas e queria que soubesse que tudo que for falado aqui será sigiloso e o seu nome verdadeiro não será colocado em nenhum lugar e nem o seu áudio será mostrado para ninguém, apenas eu e minha orientadora ouviremos os áudios.

Você irá participar no ambiente escolar, no horário permitido pela direção da escola. Se você ficar tímido(a) ou não se sentir bem em falar, a qualquer momento poderá desistir da pesquisa sem problema nenhum. Se alguma conversa fizer com que você tenha sentimentos ruins e se precisar de ajuda, eu farei tudo para que você se sinta melhor, e se for sua vontade posso lhe encaminhar para a psicóloga da coordenação regional de ensino.

Se aceitar, participar de conversas que vão melhorar a sua forma de falar sobre suas ideias, que é importante para a sua vida escolar e social e também estará ajudando a construir algo muito importante para a pesquisa científica. Sua participação é voluntária e você não será pago por isso e também não gastará nenhuma quantia.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na UnB (Universidade de Brasília), de forma a não revelar os nomes de todos os participantes, inclusive da escola, podendo ser publicados posteriormente.

Se você tiver qualquer dúvida pode entrar em contato comigo, pelo telefone (61) 9 8161 1208 ou pelo e-mail: marga07silva@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Caso aceite participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de ____.

Apêndice C: Formulário de Entrevista dos Estudantes Idosos com Deficiência

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Nível de escolaridade: _____ Tempo que estuda: _____

Instituição de ensino: _____

Início da entrevista: _____ Término da entrevista: _____

- 01) Qual a sua concepção de pessoa idosa? E você se acha uma pessoa idosa?
- 02) Quais as vantagens de ser uma pessoa idosa?
- 03) Quais as desvantagens de ser uma pessoa idosa?
- 04) Você sente algum temor ou medo nesse processo de envelhecimento?
- 05) Fale mais sobre esse processo de envelhecimento.
- 06) O que você faz nessa escola/Centro de Ensino Especial atual?
- 07) O que você tem aprendido?
- 08) Fale das atividades que você faz aqui.
- 09) Fale das atividades que você mais gosta.
- 10) Fale da sua rotina.
- 11) Você gostaria de fazer algum comentário que você acha importante deixar registrado, mas não foi perguntado nesta entrevista?

Apêndice D: Formulário de Entrevista dos Familiares de Estudantes Idosos com

Deficiência



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Nível de escolaridade: _____

Vínculo: _____

Início da entrevista: _____ Término da entrevista: _____

- 01) Você recebe algum benefício do governo ou o estudante idoso com deficiência?
- 02) Como você vê o processo de envelhecimento desse estudante idoso com deficiência?
- 03) O que você sugere para que o estudante tenha uma melhor qualidade de vida nesse processo de envelhecimento?
- 04) Fale pontos positivos sobre o processo de envelhecimento desses estudantes.
- 05) Fale pontos negativos sobre o processo de envelhecimento desses estudantes.
- 06) Como é feita a locomoção do estudante até a escola/Centro de Ensino Especial?
- 07) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela família para o cuidado do estudante?
- 08) Como você avalia o atendimento ofertado na escola/Centro de Ensino Especial?
- 09) A escola/Centro de Ensino Especial favorece o desenvolvimento desses estudantes?
- 10) Cite pontos positivos da permanência desses estudantes idosos com deficiência na escola/Centro de Ensino Especial.
- 11) Cite pontos negativos da permanência desses estudantes idosos com deficiência na escola/Centro de Ensino Especial.
- 12) Você tem alguma preocupação sobre o futuro desses estudantes?

13) Você gostaria de fazer algum comentário que você acha importante deixar registrado, mas não foi perguntado nesta entrevista?

**Apêndice E: Formulário de Entrevista dos Professores de Estudantes Idosos com
Deficiência**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Nível de escolaridade: _____

Instituição: _____

Tempo que trabalha na instituição: _____

Tempo que trabalha com Educação Especial: _____

Início da entrevista: _____ Término da entrevista: _____

01) Realizou algum curso de especialização ?

02) Participa frequentemente da formação continuada?

03) Quais as maiores dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes idosos com deficiência?

04) Qual a sua concepção sobre o envelhecimento dos estudantes com deficiência?

05) O atendimento ofertado na escola/Centro de Ensino Especial contempla as necessidades dos estudantes idosos com deficiência?

06) Você acha que os estudantes idosos apresentam ganhos pedagógicos nas escolas/Centro de Ensino Especial?

07) Qual a sua concepção de melhor atendimento a ser ofertado pela SEEDF para os estudantes idosos com deficiência?

08) Como é a participação das famílias dos estudantes idosos com deficiência?

09) Fale sobre as demandas dos estudantes idosos com deficiência no contexto escolar.

- 10) Você acha que a escola/Centro de Ensino Especial é adequada para os estudantes idosos com deficiência?
- 11) O que você acha da terminalidade específica prevista na orientação pedagógica da Educação Especial da SEEDF?
- 12) Qual a sua opinião sobre a permanência de estudantes com deficiência maiores de 21 anos nas escolas/Centros de Ensino Especial?
- 13) Você acha que a escola/Centro de Ensino Especial promove desenvolvimento para esses estudantes idosos com deficiência?
- 14) Quais os atendimentos você acha adequados para esses estudantes?
- 15) Você gostaria de fazer algum comentário que você acha importante deixar registrado, mas não foi perguntado nesta entrevista?