



A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

SANTANA, Beatriz¹

RAUCCI, Paulo Cesar²

CAROLINO, Mariane Paes³

RESUMO:

O presente artigo busca refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior do Brasil ressaltando a realidade dos espaços acadêmicos, bem como as dificuldades encontradas. Embora esteja garantida a entrada na universidade, diversas barreiras são encontradas que dificultam e desestimulam o processo educacional. Assim sendo, faz-se necessário uma investigação sobre as formas que esta inclusão ocorre ao nível de ensino superior destacando as políticas educativas no Brasil, além de discutir as medidas que o Ministério da Educação (MEC) vem adotando para promover a acessibilidade dentro das universidades brasileiras.

Palavras-chave: educação, inclusão, ensino superior.

ABSTRACT:

This article seeks to reflect on the inclusion of students with special educational needs in higher education in Brazil, highlighting the reality of academic spaces, as well as the difficulties encountered. Although entry to the university is guaranteed, several barriers are encountered that hinder and discourage the educational process. Therefore, it is necessary to investigate the ways in which this inclusion occurs at the level of higher education, highlighting educational policies in Brazil, in addition to discussing the measures that the Ministry of Education (MEC) has been adopting to promote accessibility within Brazilian universities.

Keywords: education, inclusion, higher education.

¹ Docente do Curso de Bacharelado em Moda da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista – FAIP da Sociedade Cultural e Educacional do Interior Paulista - Marília/SP.

² Docente do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista – FAIP da Sociedade Cultural e Educacional do Interior Paulista - Marília/SP.

³ Docente do Curso de Bacharelado em Biomedicina da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista – FAIP da Sociedade Cultural e Educacional do Interior Paulista - Marília/SP.

1. Introdução

Para iniciarmos a reflexão sobre a inclusão no ensino superior no Brasil é preciso contextualizar o processo que o direito à educação especial, dentro das instituições escolares regulares, se estabeleceu por vários séculos. Para compreender o atendimento às pessoas com deficiência faz-se necessário recorrer à história para entender o embasamento da educação especial no ambiente escolar no decorrer dos anos.

Essa trajetória da educação especial teve início no século XVI, quando médicos e pedagogos se tornaram professores de indivíduos considerados ineducáveis (MENDES, 2006). Contudo, o atendimento em asilos e manicômios teve predominância juntamente com a crença de que segregados esses indivíduos estariam protegidos e a sociedade também.

Por volta do século XIX, surgiram as classes especiais nas escolas regulares “para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados” (MENDES, 2006, p.387). Apesar desse tratamento para a educação especial, os movimentos pelos direitos humanos conscientizaram a sociedade sobre os danos causados pela segregação à esses indivíduos, apresentando argumentos morais (que consistiam nos direitos desses indivíduos participarem de programas e atividades), argumentos racionais (alegando que a integração criaria oportunidades para aprender através do convívio com alunos mais competentes, criando aprendizagens significativas), argumentos empíricos (questionando o que, para que, onde essas crianças poderiam aprender a fim de desenvolver uma autonomia que fosse voltada para a inserção social) e também os argumentos econômicos (pois com a crise mundial do petróleo e o alto custo dos programas segregados os tornavam inviáveis).

Tais questões foram as bases para o surgimento da filosofia da normalização e da integração a partir de 1970 com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969) que propuseram a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de ter experiências e vivências comuns na cultura que estava inserido. No entanto, foi em 1972 que Wolfensberg operacionalizou a “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços” visando integrar essa população na sociedade. (MENDES, 2006)

Entre os anos de 1960 e 1970 houve grandes movimentos de retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para inseri-las na comunidade. Em 1977, nos Estados Unidos uma lei pública surgiu assegurando educação pública apropriada para todas as crianças

com deficiência, conhecida como *mainstreaming*. Em 1983, Wolfensberg substituiu o termo por “valorização do papel social” devido a uma confusão no sentido de “normalizar pessoas”.

Assim em 1970, as escolas passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns. Apesar disso, Epstein (1982) percebeu certa confusão na operacionalização do princípio em si. Foi então que Deno (1970) propôs a realização do sistema baseado na organização dos serviços seguindo o modelo dos Estados Unidos considerando: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes ou instituições residenciais.(MENDES, 2006)

Tal organização visou mudanças de níveis de acordo com o progresso do aluno, ficando explícito o direito de conviver socialmente, mas com necessidade de preparo para as funções sociais. Na prática o progresso da criança raramente acontecia, comprometendo os princípios da integração escolar.

Na década de 1990, o movimento pela inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, teve um foco nos Estados Unidos com o termo “inclusão”, enquanto que na Europa a terminologia utilizada ainda era “integração”, associado a ideia de colocação de alunos com dificuldades nas classes comuns.

Em 1980 ocorreu a reforma “movimento pela excelência na escola” que identificou a escola como o *locus* dos problemas educacionais e criou-se mecanismos de controle de desempenho conhecidos como testes e ranking. A segunda reforma alterou as formas de organização das escolas, propôs melhoria na profissão docente (com aumento de salário inclusive) e uma revisão do sistema de financiamento das escolas. “O conjunto desses esforços veio a ser conhecido como “movimento de reestruturação escolar”, e teve como alvo melhorar a educação da população de risco” (MENDES, 2006, p. 392).

Essa reestruturação aumentou a consciência do respeito à diversidade. Com relação à educação especial na década de 80, dois movimentos influenciaram o aparecimento da proposta de inclusão escolar: o Regular Education Initiative (Will, 1986), que propôs a inserção dos alunos nas classes comuns, sem descartar a manutenção dos serviços de ensino especial separados e o Full Inclusion (Gartner&Lipsky, 1989; Stainback&Stainback, 1984), que requisitava a participação dos alunos em tempo integral na classe comum independente de suas limitações.

“Percebe-se que há alguns pontos comuns entre essas duas iniciativas, pois ambas tiveram suas origens no movimento pela integração escolar

e buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial. A ideia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes.”(MENDES, 2.006, p.393)

Em 1.990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia e se aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, garantindo acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. Posteriormente, em 1.994, foi realizada pela UNESCO e pelo governo espanhol a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1.997) abriu novos caminhos para a educação inclusiva. Desta forma, a inclusão estabelecia que as diferenças eram normais, mas reconhecia que a escola destacava as desigualdades e precisava de uma reforma educacional para oferecer educação de qualidade para todas as crianças.

Segundo Mendes (2.006), no Brasil há 6 milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e a grande maioria não é atendida, causando uma exclusão generalizada. Os alunos que são atendidos não tem uma educação apropriada seja por falta de profissionais qualificados ou por escassez de recursos, apesar da Constituição Federal de 1.988 garantir a educação para todos e o atendimento educacional preferencial na rede regular de ensino aos portadores de deficiência.

Portanto, a inclusão no Brasil ainda é uma luta pelo acesso e matrícula nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Contudo “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (MENDES, 2.006, p. 402)

Em 2007, com a elaboração Política Nacional de Educação Especial (2008) introduz-se no currículo, que o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultura, social e pedagógica, desencadeando o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

2. Desenvolvimento

Por muito tempo o atendimento a educação especial foi organizado paralelamente à educação comum aos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer

inadequação com relação a estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas de ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar de alunos com deficiência, ressaltando a importância da interação dos alunos em um ambiente educacional e social atendendo todas as diferenças. No entanto, mesmo com a perspectiva educacional transformadora, as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a atender todos os alunos com deficiências. Com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborada em 2007, e publicada em 2008, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica das escolas, definindo seu público alvo como: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)) Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividade restrito, estereotipado e repetitivo. Incluindo-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.15)

Nos dias atuais essas pessoas consideradas “diferentes” têm os mesmos direitos que todas as outras: direito à vida, à liberdade, à saúde, à segurança pessoal e à educação. O direito de todos os cidadãos à educação é um direito garantido em lei através da Constituição Brasileira e garante às escolas, enquanto estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade de uma educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, prevê o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas com apoio de recursos, metodologias, estratégias e atendimentos especializados além da formação docente.

A nível de ensino superior, algumas medidas políticas também foram implementadas para garantir o acesso e conclusão dessa modalidade de ensino, como o Aviso Circular

nº277/1996, o Decreto nº 3.298/1999, a Portaria nº 3.284/2003, a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência.

De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011), o ensino superior tem buscado atender os princípios da educação inclusiva ao afirmar que as pessoas com deficiência:

[...] Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Guerreiro, Almeida, & Silva Filho, 2014, p. 32)

No Brasil e em outros países como o Panamá, a busca para integrar os alunos com necessidades educacionais especiais e a garantia de qualidade do ensino superior perpassa por alguns desafios, desde a formação desse alunado para acompanhar o nível do ensino para que possam ser inseridos na sociedade dignamente até a estrutura e funcionamento das universidades terminando na formação dos docentes e funcionários desta instituição. Todavia, apesar das orientações e normativas, as mudanças são complexas e o processo é lento, gradativo e contínuo que deve ser constantemente enfrentado para desconstruir conceitos, preconceitos e concepções excludentes e segregadoras (Moreira, Bolsanello e Seger, 2011).

Ao falarmos nas condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior, além do espaço fisicamente acessível, referimo-nos aos recursos pedagógicos tais como equipamentos, livros e à informações para a comunidade técnico-administrativa e de apoio institucional.

Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa. Esse é um momento histórico-social desafiador, pois tornar o ensino superior igualmente acessível a todos os que desejam cursá-lo é uma tarefa complexa. Exige o delineamento de atitudes pautadas na eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dessa população nas diferentes esferas sociais. Dito de outro modo, problematizar as condições de acessibilidade na universidade, em especial as percepções dos docentes, implica, por conseguinte, conceber o ensino superior como um espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento, que combate a discriminação e o preconceito. (Poker, Valentim e Garla, 2018, p. 129)

A mudança para tornar acessível o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais requer planejamento para cada deficiência (física, visual, auditiva, cognitiva, etc).

Um exemplo de uma “mudança no modus operandi” como apontam as autoras acima são os sites das universidades. Tido como canal de comunicação entre a instituição e o aluno, alguns são inacessíveis aos alunos com algum tipo de deficiência por não apresentarem recursos apropriados como o Atributo Alt (descrição alternativa) para as pessoas cegas que utilizam leitores de tela ou um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para pessoas surdas.

Por outro lado, é preciso estar atento a algumas características do processo de aprendizagem e sob esse aspecto as competências pedagógicas do professor do ensino superior contribuirão para o processo de inclusão.

Massetto (apud Pereira, 2006) define o perfil desse professor e seu papel no processo de inclusão ao afirmar que uma nova postura se assume quando o professor deixa de ser repassador de informações e técnicas para uma postura voltada à mediação do conhecimento para seu aluno diante de suas dificuldades e habilidades. Essa postura voltada ao conteúdo e não nas formas de aprendizagem do aluno interferiu muitos nos avanços dos alunos com deficiência, fazendo-os desistir de seus objetivos e abandonando o ensino superior (PEREIRA, 2006, p. 3).

Há ainda outros autores que afirmam que “a inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo” (Bisol, Valentini, Simioni, & Zanchin, 2010, p. 170).

Dessa maneira, ao professor cabe ainda refletir sobre sua atuação visando atender as necessidades da formação integral do aluno proporcionando prazer e estímulo para aprender.

Porém, um número considerável de professores não está preparada para desenvolver as potencialidades de seus alunos e nem em desenvolver estratégias diante da inclusão. Um exemplo dessa afirmação foi uma pesquisa realizada com professores universitários de uma Universidade Estadual no interior do Estado de São Paulo com 52 professores, de formação variada com doutorado à livre docência, o que evidencia a qualificação dos docentes participantes da pesquisa, segundo as autoras Poker, Valentim e Garla (2018). Contudo, ao tratar da questão da prática pedagógica para a educação inclusiva não há formação docente com conhecimentos em uso de materiais, recursos ou conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, apesar da participação de 33% dos entrevistados em palestras, oficinas e cursos na área. Outro ponto a ser discutido diante da pesquisa é que, mesmo com a formação acadêmica após a implementação da política inclusiva, a maioria dos docentes não teve contato com o tema.

Assim, além de políticas públicas para o acesso e permanência, é preciso favorecer a formação e capacitação dos docentes através de cursos de qualificação e formação continuada para que realmente haja uma inclusão que preze pelo respeito e reconhecimento das diversidades, de maneira que todos possam se beneficiar (Castanho & Freitas, 2006 apud Poker, Valentim e Garla, 2018).

Os cursos de formação de professores, voltados ao atendimento do público com necessidades educacionais especiais, tem que romper com o paradigma da diferença e adotar posturas positivas onde esse aluno “especial” seja o desafio de sua competência esse sinta-se inserido no grupo da sala de aula, deixando de ser exclusivo dos professores de apoio. “Além de que devem envolver capacidades dogmáticas ajustadas e um período para ponderação, quer isto dizer que devem compreender os desafios da inclusão, as características da deficiência e o seu impacto no ensino/aprendizagem.” (ABREU, s/d)

Contudo, como afirmamos anteriormente, essa proposta educativa ainda está distante de ser uma constância nas instituições de ensino superior, porém torná-la uma realidade é uma meta a ser cumprida, para que cada vez mais os jovens com necessidades educacionais especiais no ensino superior possam adquirir conhecimentos, se qualificar para o mercado de trabalho e ser inseridos na sociedade com dignidade e não por compaixão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a inclusão no ensino superior mais profundamente, podemos perceber que o acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, é uma realidade que tem aumentado nos últimos anos. Por outro lado é um desafio também.

Diante dessa constatação, a análise das questões da inclusão no ensino superior partem do entendimento da deficiência como diversidade humana que devem ser respeitadas, propondo um novo olhar que possa levar em consideração as reais necessidades de aprendizagem desse aluno com necessidade educacional especial.

Sob a perspectiva educacional inclusiva, o ensino superior no Brasil, deve garantir acessibilidade e permanência, de forma que o aluno com deficiência possa ter êxito acadêmico e a formação profissional desejada. A partir dessa perspectiva existem alguns obstáculos a serem superados a nível institucional, a formação de professores e o ambiente escolar.

As instituições de ensino superior carecem de mudanças não só em relação aos espaços físicos para garantir a acessibilidade, mas também no “modus operandi” (Poker, Valentim e Garla, 2018), através de recursos pedagógicos apropriados ao alunado, com instruções para a comunidade técnico-administrativa, capacitação do grupo docente e apoio adequado da instituição em seus diversos setores. É necessário excluir situações constrangedoras e excludentes desses ambientes.

Outro obstáculo a ser superado trata da formação dos professores. A visão onde o professor detêm o conhecimento e o aluno apenas recebe as informações e é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem não cabe mais no ambiente da educação inclusiva. O professor nesse momento necessitará de estratégias, recursos, metodologias e práticas diferenciadas e integrado à outros profissionais.

Também é importante ressaltar, acerca das licenciaturas e de seus efeitos na educação básica, a necessidade de educar para as diferenças, tanto em relação ao outro quanto no que diz respeito à compreensão e aceitação da própria condição e seu desvio de um tipo ideal, durante todo o processo escolar. Além disso, a questão apontada anteriormente, de que a formação docente não tem sido considerada uma exigência no ensino superior, precisa ser revista diante dos desafios da educação inclusiva. A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, e não podemos perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas. (Adorno, 1995 apud Ferrari e Sekkel, 2007, p. 646).

Além disso, é necessário ainda a mudança do ambiente escolar para que forneça apoio e suporte para os alunos em questão. A relação professor – aluno com abordagens individuais são necessárias, porém o aluno com necessidade educacional especial precisa se sentir integrante do grupo a que pertence e aos professores, coordenadores, gestores e demais alunos cabe o reconhecimento das diferenças e a construção de situações significativas de aprendizagem, que além de contribuir com a formação do aluno contribuíram com sua formação emocional, aumentando sua auto-estima.

Enfim, o acesso e a permanência do aluno com necessidade educacional especial no ensino superior requer um aprimoramento dessa fase de ensino para que a garantia de uma formação profissional adequada seja efetivada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Suzete M. V. A. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. 2013. 67f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Disponível em: <https://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf> Acesso em: 15/06/2022

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional: nº9394/96. Brasília, 1996/ atualizada em 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (1996) Aviso Circular nº 277. Brasília: MEC. Recuperado: 14 abr. 2016. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (2008). Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a Lei nº 7.853/1989. Brasília: Presidência da República. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15/06/2022.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 jun 2022. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil., p.27.833.

GUERREIRO, E.M.R.; Almeida, M.A.; Silva Filho, J.H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno Com deficiência no ensino superior. Avaliação, 1(19), 31-60. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003 . Acesso em 15/05/2022

Lei nº 13.146/2015 de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em : 15/06/2022

MASSETTO, M.T. 2003. Competência pedagógica do professor universitário, São Paulo, Summus Editorial.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 33, set/dez, 2006

MOREIRA, L.C.; Bolsanello, M.A.; Seger, R.G. (2011) Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educar em Revista, (41), 125-143. Recuperado: 21 set. 2016. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009

PEREIRA, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. Unirevista, 1(2), 1-6.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400127&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 maio 2022.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.