

Diálogos sobre inclusão: entre sistema educacional, teorias e práticas**Dialogues about inclusion: between educational system, theories and practices**Vânia Regina Jorge da Silva¹Nívea Muniz Vieira²Elizabeth Monteiro Valverde³**Resumo**

A inclusão tem imposto à escola muitas demandas, entre elas, a necessidade de colaboração e cooperação interna e externa à ela. Foi nesse sentido que nos propusemos trocar entre nós algumas conversas que resultaram em artigos. O primeiro, foi apresentado no Encontro Nacional de Ensino de Geografia, X Fala Professor(a) em 2023. E neste segundo artigo, houve o esforço de partir das considerações de profissionais da educação que trabalham com alunos incluídos. Entre esses, a professora de Geografia e a Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE) de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Foram feitas algumas perguntas com respostas transcritas no texto de onde retiramos pontos que trabalhamos e pontos que ressaltamos para a continuidade das nossas discussões. Como pontos discutidos no presente texto, temos, a necessidade de produção de materiais adaptados; as relações dentro de sala de aula que culminam em barreiras atitudinais; as legislações e os níveis políticos de atuação nos diversos níveis do sistema de ensino e o exercício de cidadania.

Palavras-Chave: Agente de Apoio à Educação Especial; Inclusão; Colaboração.**Abstract**

Inclusion has imposed many demands on schools, including the need for internal and external collaboration and cooperation. Thinking about it we proposed exchange conversations between us which resulted in articles. The first article was presented in National Geography Teaching Meeting, “Fala Professor” in 2023. There was on the second one an effort to give some considerations of education professionals who work with included students. Among these, the Geography teacher and the Special Education Support Agent (AAEE) at a municipal school in Rio de Janeiro. Some questions and answers were transcribed in the text from which we took points that we worked on and points that we highlighted for the continuity of our discussions. As discussed points in this text, we need to produce adapted materials; relationships within the classroom that culminate in

1 Profa Associada, DEGEO/FEBF/UERJ. vaniarjsilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-7235>

2 Profa Adjunta, SME, SEEDUC, CEDERJ/ UERJ, CIED/UFAL, NUCLAMB/UF RJ. niveamuniz@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8052-0254>

3 AAEE e Graduanda de Pedagogia, SME/RJ, Unicesumar/PR. bethvalverde73@gmail.com.br. <https://orcid.org/0009-0004-8833-9486>

attitudinal barriers; the political levels of action at different levels of the education system and the exercise of citizenship.

Keywords: Special Education Support Agent; Inclusion; Collaboration.

Introdução

Este artigo representa a continuidade do diálogo entre profissionais da educação de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) visando a inclusão na educação escolar. Na nossa iniciativa anterior, produzimos um artigo e apresentamos no evento “Fala Professor” ocorrido em Fortaleza-CE em julho de 2023. Daquela vez partimos de discussões de autores a respeito políticas públicas de inclusão na forma de leis; sobre inclusão e integração tendo como referência Mantoan (2003), entre outros autores; sobre deficiência de acordo com Vigotsky (2011) quando este expõe a respeito da defectologia. Tivemos a oportunidade de ressaltar a existência e a importância dos profissionais de apoio, que, em parceria com o professor, acompanham os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento durante o cotidiano escolar. Destacamos o seu papel e funções dentro de uma realidade escolar. Conversamos e realizamos entrevistas com professores e com profissionais de apoio, vendo essa prática e suas contradições no cotidiano do “chão da escola”.

Metodologia

Desta vez resolvemos começar com uma entrevista entre uma professora de Geografia e uma Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), ambas lotadas na mesma escola. Com as respostas da entrevista transcritas no texto, consideramos alguns pontos que necessitam de interlocução imediata, resultando nesse artigo, e em outros, que pretendemos continuar em discussões futuras. Tratamos da necessidade de produção de materiais adaptados. Para tal, trouxemos Vigotsky (2011); as relações dentro de sala de aula abordando por meio da legislação, as barreiras atitudinais e por meio de Carvalho (2014) a necessidade de produzir uma cultura inclusiva na escola; os níveis políticos de atuação nos diversos níveis do sistema de ensino. Portanto, o presente texto está organizado em duas partes. A primeira, de cunho reflexivo,

apresenta o resultado da entrevista com algumas reflexões em determinados momentos. A segunda, mais teórica, considera as responsabilidades dentro do sistema de ensino e trata, a partir disso, a concepção de cidadania que nos impele a lutar pelos direitos de todos os envolvidos.

Entre teorias e práticas: profissionais de apoio na educação inclusiva

Para avançarmos com a pesquisa, por meio da observação do cotidiano escolar, tensionamos a teoria e a prática, refletindo acerca do fazer de professores e de profissionais de apoio, vendo essa prática e suas contradições no dia a dia do “chão da escola”. Portanto, a partir da análise associativa da teoria e da prática, é fundamental refletirmos sobre as contradições que surgem nesse processo. Para isso, partimos da compreensão de que a escola é o lugar em que a teoria e a prática bailam criando novos sentidos ao que foi colocado no papel, o que invalida ou confirma as teorias, criando novos processos em meio a uma análise complexa e cheia de camadas, enfim, a práxis.

Na Educação Inclusiva, os profissionais de apoio escolar exercem atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência e atuam em atividades escolares necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. A atuação desse profissional deve promover a autonomia e a independência do(a) estudante (BRASIL, 2015).

Esses profissionais devem desempenhar as suas funções em parceria com o(a) professor(a). A existência de profissionais de apoio, portanto, é fundamental para a efetivação do processo de inclusão escolar. Em linhas gerais, eles vão oferecer aos(as) alunos(as) condições de ingresso e permanência na escola regular.

Importa destacar o papel do professor especialista em Educação Especial, que atuará na sala de recursos multifuncionais, além da escola poder contar com tradutores e intérpretes de Libras e/ou guias intérpretes. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Neste subtítulo, focamos, especificamente, no ofício dos profissionais de apoio, ou seja, os profissionais que ocupam o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para ingressar nesse concurso público, isto é, para ocupar essa vaga, a prefeitura exige o Ensino Médio. Esse profissional trabalha de segunda-feira à sexta-feira e cumpre uma carga horária diária de 8 horas.

Nesse contexto, passamos a iluminar a realidade vivenciada em uma escola localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, que atende a estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Nessa escola, em distintos anos de escolaridade, identificamos o atendimento de alunos com: Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes níveis, Deficiente Intelectual (DI), Deficiência Visual, Baixa Visão e múltiplas deficiências.

Vale destacar que identificamos, em maior número, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos três níveis de suporte. O trabalho com os alunos TEA (Nível de suporte 3) apresenta desafios ainda maiores, o que demanda um trabalho ainda mais específico no que tange à mediação cognitiva, comportamental e emocional, respeitando as individualidades e particularidades identificadas nesse processo de inclusão.

Percebemos, inclusive que, de 2022 para 2023, houve um significativo aumento do número de matrículas de alunos da Educação Especial na escola em análise. Esse aumento tornou o quadro ainda mais desafiador porque o número de profissionais é insuficiente para atender à demanda, o que, além de gerar sobrecarga, precariza o trabalho desses profissionais e impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De modo geral, as condições de trabalho apresentadas são precárias, seja pela quantidade de alunos(as) em sala de aula ou pela falta de instrumentos de trabalho para atender a cada estudante em suas necessidades, dentre outros fatores. A dura realidade encontrada nos permite ver o quanto a Educação Especial ainda é negligenciada, é deixada em segundo plano pelos

governantes. Nem mesmo as leis, que protegem os atípicos⁴, são cumpridas de fato. Com isso, perdemos a oportunidade de evoluir como sociedade e aprender com as diferenças, desprezando o fato de que todos podemos contribuir para o progresso dessa sociedade, tornando-a mais justa e inclusiva.

A pandemia de COVID-19⁵ trouxe vários desafios para a Educação Especial. Dentre esses desafios, destacamos as aulas on-line, que pouquíssimos alunos frequentaram. A pandemia inviabilizou a rotina escolar e impediu a socialização desses alunos, que, normalmente, já sofrem com dificuldades de interagir socialmente. As aulas on-line foram implementadas devido ao necessário distanciamento social, uma das medidas mais eficazes para reduzir o avanço da pandemia.

Enfrentamos, portanto, o desafio de auxiliar esses alunos na adaptação/readaptação ao ambiente escolar pós-pandemia COVID-19. Esses alunos são acolhidos na escola pelos profissionais de apoio e professores, tendo como referência a construção da ideia de pertencimento. Devido às precárias condições de trabalho, professores e profissionais de apoio usam como ferramentas a criatividade e a busca individual por formação e atualização na área.

O trabalho é realizado em parceria. Professores e profissionais de apoio trabalham de forma colaborativa⁶. O aluno com deficiência ganha muito com a parceria de todos os profissionais

⁴ Embora concordemos com Carvalho (2014, p. 18) quando esta assevera que os binômios utilizados para se referir ao aluno em situação de deficiência seja inspirado no binômio normalidade/deficiência, que este oculta “os entrelugares da polissemia dos termos, os interesses subjacentes, camuflando o conceito de diferença e...da diferença dentro da diferença”, ainda assim, optamos pelo uso do termo binário atípico/típico pela sua usualidade no contexto escolar.

⁵ Em 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. COVID-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. Em 2023, mais de três anos depois que a pandemia foi decretada, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública da pandemia da Covid-19 em todo o planeta. A pandemia deixou, pelo menos, sete milhões de pessoas como vítimas fatais do vírus em todo o mundo. (POLITIZE, 2023).

⁶ Temos regulamentos que tratam da parceria entre profissionais da educação. Entre eles, a Portaria nº 948 de 09/10/2007, o Decreto nº 6.571 de 17/09/2008 e a Resolução nº 4, de 02/10/2009. Nesse sentido, pesquisas têm demonstrado a importância da colaboração de modo que, o ensino colaborativo, ou coensino, consiste em um modelo no qual um professor da Educação Especial e um professor da classe comum unem seus conhecimentos em um trabalho em que ambos ficam responsáveis pelo planejamento, elaboração, construção das estratégias,

envolvidos na sua rede de apoio. É um trabalho em conjunto entre o professor, o AAEE e o AEE (professor de sala de recursos). As dificuldades podem ser amplificadas quando há ruídos na comunicação e uma das partes não cumpre com o seu papel de forma adequada.

Em linhas gerais, o que torna o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mais difícil é a falta de adaptação dos conteúdos, que nos permitiria descobrir potencialidades, independentemente das deficiências que apresentam. Por enquanto, o nosso olhar tem permanecido limitado, preso às limitações, o que, na maioria das vezes, nos impede de ver as potencialidades, as possibilidades. De certa forma, vemos o discurso da ausência, nos impedindo de chegar à essência e na existência desses alunos.

Em suma, independente da disciplina, identificamos que a maior dificuldade está na ausência de adaptações dos conteúdos, falando de forma simples e direta. Mas, e como os professores farão essas adaptações? As secretarias de educação têm investido em formação continuada nessa área? Os currículos das universidades/faculdades, que oferecem cursos de licenciatura reverberam essa demanda da Educação Especial?⁷ Essas são algumas das perguntas que podemos nos fazer ao refletir sobre o tema. Esses questionamentos nos voltam para o cerne do problema e nos colocam diante de um quadro muito mais complexo e que apenas se concretiza/toma forma, de maneira mais clara e visível na escola.

Como vimos acima, os professores, apenas a título de exemplo, podem dificultar ou inviabilizar o trabalho dos profissionais de apoio, isto é, a mediação, ao não fazer as necessárias adaptações nas atividades trabalhadas em suas respectivas disciplinas. Esse é só um exemplo e um

avaliação (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; MENDES, 2011/2014; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014). Acreditamos que o coensino deva abranger todos os profissionais envolvidos na inclusão escolar.

⁷ A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) definem alterações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Isto posto, temos de analisar algumas das reformas curriculares ocorridas e, dentro do que foi feito, observar o que mudou e se a mudança é suficiente para a formação de um quadro de professores que seja mais suscetível às necessidades do processo de inclusão escolar.

“nó” dessa rede de desafios. Podemos ir mais longe, afirmando que, na verdade, o êxito do trabalho dependerá não só da parceria entre professores e profissionais de apoio, mas da colaboração da família do aluno e da comunidade escolar como um todo, onde incluímos os demais alunos da escola.

Nessa direção, segundo Vigotsky (2011, p. 869), para a educação de crianças com deficiência, o autor considera que é necessário “criar técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”⁸. Neste sentido percebemos que as considerações de Vigotsky coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno com deficiência é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais no esforço de trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos ao mesmo tempo.

Todos, professores e profissionais de apoio deveríamos ter, periodicamente, formações nessa área. Não só formações, mas um maior e constante investimento em infraestrutura e em ferramentas que viabilizem o trabalho no contexto da Educação Especial. Obrigatoriamente, deveríamos ter psicólogos e pedagogos dentro de cada unidade escolar todos os dias, estando com suas respectivas cargas horárias voltadas apenas para a Educação Especial para atender e orientar, inclusive, a família desses alunos. O que mais deveríamos ter? Poderíamos fazer uma lista!

Precisamos pensar sobre isso, escrever mais sobre isso, exigir mais como sociedade civil, cobrar aos governantes, além de fazer a nossa parte. É muito fácil cobrar apenas ao professor ou aos profissionais de apoio, por exemplo, mas isso nos tira do foco real e da complexidade de toda essa problemática. Isso pode enfraquecer a nossa luta e prejudicar ainda mais a Educação Especial, pois nos colocará uns contra os outros e, de certo, não é assim que nos fortaleceremos e lutaremos pela causa.

⁸Alguns termos usuais na época de Vigotsky que hoje não representam mais a condição da pessoa com deficiência, como por exemplo, “criança anormal” e “criança normal”. Adicionalmente, segundo Sasaki (2003), as pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência visto que não é algo que possuam e que podem deixar de portar. A deficiência não é um objeto é uma condição que por sinal, não define a pessoa. Portanto, o termo preferido passou a ser pessoa com deficiência aprovado após debate mundial e utilizado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Cabe refletirmos, também, sobre a relação do aluno com deficiência com os demais alunos da escola ou, especificamente, de sua turma, como essa dinâmica ocorre na sala de aula? Em linhas gerais, vimos que há alunos com deficiência, que conseguem interagir muito bem com a turma. Há alunos que conseguem interagir bem e, outros, que têm uma dificuldade muito grande no que tange à comunicação e à interação. A reação dos demais alunos com relação aos alunos com deficiências são variadas. Alguns acolhem, outros recebem com estranheza por não estarem acostumados a lidar com as diferenças e, outros, são, diretamente, preconceituosos. Os preconceituosos acham que alunos com deficiência devem estudar em salas de aula especiais ou escolas especiais. Muitos deixam claro que não acreditam que o aluno com deficiência consegue aprender. Outros acreditam, inclusive, que a presença deles atrapalha as aulas.

Nesse sentido, podemos nos remeter a Vigotsky (2011, p. 869) quando nos fala sobre o modo como, tradicionalmente, olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

O autor supracitado nos traz algumas reflexões. Primeiro, o nosso olhar em medir a pessoa com deficiência pela falta ou pela deficiência em si. Isto quer dizer que a pessoa estaria aquém das possibilidades e seria caracterizado pela deficiência. O fato de ter uma deficiência significa que a pessoa é deficiente? Segundo o autor e suas experiências, não! No modelo biopsicossocial, defendida inclusive pelo Estatuto da pessoa com deficiência, a limitação funcional do indivíduo é mitigada pelos recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e apoio educacional.

É perceptível o preconceito inerente à mentalidade pretérita da sociedade em relação às pessoas atípicas. Essa mentalidade arcaica inviabiliza os investimentos, o planejamento, as sugestões, a criatividade e a “boa vontade”, implicando na manutenção e na piora dos problemas ligados à vida, práxis social/educacional dos alunos atípicos. É preciso que toda a sociedade

acredite na inclusão. A inclusão escolar não pode ser interpretada como a obrigatoriedade do aluno estar matriculado em uma escola e classe regular, ela precisa, antes de qualquer coisa, ser acolhida por toda a comunidade escolar.

A partir do exposto, podemos nos remeter à Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 quando essa trata das barreiras que podem “obstruir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Em seu artigo 3º inciso IV, declara que:

Barreiras são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

São vários tipos de barreiras a serem derrubadas, mas, como derrubar a barreira atitudinal? Se acreditamos que o processo de inclusão escolar é para mantermos a esperança de construir uma sociedade menos discriminadora, menos desigual e mais democrática, temos de descobrir os meios de derrubar tais barreiras. Ou seja, para haver inclusão social, é primordial que haja a inclusão escolar.

O que entendemos por inclusão? O que é realizado na escola? Podemos chamar de inclusão? Primeiro, temos de entender que inclusão escolar é processo e que, mesmo com tantos enfrentamentos, pensamos que estamos nessa direção. De forma pragmática, a inclusão é o

respeito às diferenças. Podemos relacionar a inclusão à todo o esforço dos profissionais da educação (professores, funcionários, apoio, direção, dentre outros) em prol do acolhimento aos alunos atípicos, mesmo com a falta de investimento na Educação Especial.

Isto posto, vale chamarmos atenção para a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 2º:

considera-se a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Embora a referida lei em seu texto não traga uma definição quando se refere à inclusão, no seu Artº. 3º nos traz noções que vão ao encontro da ideia de inclusão quando, para o seu cumprimento, declara que, entre outras práticas, deve-se promover o

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Ou seja, inclusão nos remete a pensar em estratégias que possam ser utilizadas por todos ao mesmo tempo, alunos com e sem deficiência. As estratégias de ensino e os produtos adaptados seriam para os alunos com deficiência e sem deficiência. Guardando estas considerações preliminares a respeito do que pensamos por inclusão, Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que nos orienta o pensamento sobre educação.

Na mesma defesa deste modo de pensar a inclusão, Mendes (2006) destaca que a integração tem por princípio a normalização. Segundo a autora, a integração foi iniciada nos países do norte europeu, defendia que “toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua cultura” (MENDES, 2006. p.

389). Estas discussões são importantes para, sem fazer juízo de valor, entender qual é a diferença entre integração e inclusão. Ao falar no princípio da normalização, o que isto quer dizer? Cria-se primeiro a norma, o patamar que todos os alunos devem alcançar. Aqueles que não conseguem, são estigmatizados pois, seu fracasso não é culpa do paradigma em que a escola está estruturada ou do princípio sobre o qual se estabelecem suas práticas. A culpa é do aluno seja por qual motivo for.

Nesta mesma direção, da integração, Mendes (2006) apresenta a experiência norte-americana com base também no princípio da normalização possuindo assim, um sistema cascata: “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 hospitalares ou instituições residenciais” (p. 390). A tônica é, de acordo com as condições do aluno se adaptar ou não as estruturas escolares, ele é encaminhado para tipos diferentes de atendimento. Desta forma, não há a inclusão, pois, as estruturas educacionais não são modificadas para lidar com a diferença, com a diversidade e as necessidades dos alunos. Qual é a possibilidade de modificarmos o paradigma com o qual nós professores fomos formados e a escola sobre o qual está estruturada?

Entre avanços e retrocessos, temos percebido mais retrocessos, uma vez que os direitos conquistados por lei (no papel) não estão sendo garantidos no chão da escola, na prática cotidiana. Seria necessário ter um número maior de profissionais para atender o público-alvo da Educação Especial. Os AAEE deveriam ser mais valorizados, ter melhores condições de trabalho e formação continuada. Em suma, o poder público garante a matrícula dos alunos, mas não oferece recursos efetivos para que os alunos frequentem a escola em classes regulares e seja, de fato, incluso.

Como vimos, o maior gargalo é o preconceito com o diferente e mudar isso leva tempo, pois está enraizado na sociedade em geral. Precisamos trabalhar para que isso mude, para que esse preconceito estrutural seja reduzido e, quem sabe um dia, seja eliminado. A escola e as famílias têm um papel crucial nesse processo, pois é desse cerne, que sai aquilo que chamamos de futuro.

Tais reflexões vindas de pessoas, que lidam diariamente com esses desafios, trazem à tona a gravidade da problemática, a urgência de discutir o tema e a importância de ouvir os que vivenciam tudo isso. Portanto, sem máscaras, somos colocados diante do quadro evidenciado e somos desafiados a pensar na construção de um caminho que nos permita atravessar a teoria e a prática.

A partir dessas reflexões, temos de considerar que o processo de inclusão tem seus rebatimentos sobre a estrutura do sistema de educação. Quando falamos nesse sistema, estamos nos referindo às entidades de governo responsáveis pelas políticas de educação nos três níveis de competência – Federal, Estadual, Municipal; às Universidades e Institutos de ensino; à escola de uma maneira geral; aos profissionais de educação. Há que se pensar nos papéis desempenhados por cada uma dessas partes que compõem o sistema. Além desse rebatimento, há ainda a provocação que tal processo reverbera para as práticas de ensino. Sendo assim, a próxima parte vai nos apontar a respeito da estrutura do sistema de educação, o que se espera de cada uma dessas partes. Ressaltamos que estas são hierarquicamente dependentes em suas atuações.

Pensar a estrutura do sistema de ensino para poder pensar mudanças visando a inclusão

Primeiramente, temos que nos referir aos níveis de atuação no sistema de educação. Como dito anteriormente, temos entidades governamentais que Carvalho (2014) denomina de nível macropolítico. O que podemos esperar da atuação dessas? Como citado no subtítulo anterior, têm sido feitas legislações e planos de educação que visam à inclusão escolar. Segundo a autora, “as narrativas centradas na inclusão e no trabalho na diversidade ainda predominam nos textos escritos e verbais de gestores” (p.56). Para que sejam ações efetivas, deveria haver articulação entre setores de gestão, há “a necessidade de parcerias entre educação, saúde, trabalho, desportos, transporte e assistência social, etc. como rotina” (p. 57). Além disso, aponta que a ampliação dos direitos educacionais não deveria ser somente quantitativa, mas também, qualitativa. Aponta para isso, a promulgação de pesquisas sobre a prática pedagógica escolar em

associação com Universidades e centros de pesquisa. Para tal considera importante, entre outros, a iniciativa de

(...) rever os conceitos de ensino-aprendizagem, valorizando-se as contribuições da psicologia cognitiva, da psicanálise na educação e das neurociências da aprendizagem (...); enfrentar as barreiras invisíveis (...) que se traduzem nas atitudes de muitos educadores, inspirados em esteriótipos ou preconceitos (...); criar mecanismos de valorização dos professores, incluindo-se a revisão dos salários que recebem, as condições materiais em que trabalham, o tamanho das turmas, sua formação continuada, a expansão do quadro docente (...); estabelecer vínculos permanentes com instituições de Ensino Superior (...) que desenvolvam estudos e pesquisas de abordagem predominantemente qualitativa; rever o projeto curricular adotado, para a identificação das flexibilizações possíveis (...) (CARVALHO, 2014, p 58, 59).

Carvalho (2014) também ressalta a atuação mesopolítica das escolas no contexto do sistema de ensino nacional. Destaca, como temos visto, a expansão dos tipos e quantidade de tarefas que hoje a escola assume ao atender às demandas que lhes são impostas pela sociedade. Isto posto, ao passo que temos razão para comemorar a democratização e ampliação do ingresso de alunos nas mais diversas situações na escola, por outro lado temos que lidar com as condições que foram no presente texto ressaltadas. E apesar disso, temos na escola profissionais que se preocupam para que a presença de alunos incluídos não seja somente física. Que garanta sua aprendizagem e participação.

Naquilo que depende da escola, a autora cita o Index da inclusão, apontando para uma autorrevisão que objetive a inclusão “tendo como base três dimensões: criar culturas inclusivas (na escola); produzir políticas inclusivas; e desenvolver práticas para que as escolas se tornem progressivamente mais inclusivas.” (CARVALHO, 2014, p.62). Embora a autora esclareça no seu texto cada uma dessas dimensões, ficamos nos perguntando, como a escola pode proceder com o intuito de criar culturas inclusivas “onde todos (da comunidade escolar) sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e os valores que cultuam?” (p. 62). Ainda, sobre as práticas pedagógicas, a autora sugere que sejam organizadas atividades “de sala de aula e

extracurriculares que encorajem a participação de todos os alunos e que sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências pessoais” (p. 63).

Falando sobre o nível micropolítico de atuação dentro do sistema de educação, a autora se refere ao professor e elabora algumas questões que representam inquietações da categoria,

é possível ensinar a turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? [...] como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino? Se eu mudar a minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro [...]? (CARVALHO, 2014, p. 63, 64).

A partir disso, a autora sugere que, em uma escola inclusiva, é importante que a organização dos alunos seja em grupos de três a seis crianças. Considera, segundo Gibbs (1998), algumas etapas desse trabalho em grupo promovendo sentimento de comunidade e pertencimento. Para que possamos sair de um contexto de transmissão de conhecimento para uma pedagogia ativa, na qual o aluno não é somente um repetidor do que lhe é exposto, o trabalho pedagógico por projeto que contrapõe a visão hierárquica do saber centrado no professor.

A autora apresenta sugestões de atividades e, em síntese, assevera que para ensinar em uma proposta inclusiva, há a necessidade de desenvolvermos atividades que possam contemplar e atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho do aluno. Considera preciosa a atividade que promova a interatividade entre alunos nas quais “em práticas cooperativas predominam as coautorias de saber [...] protagonizada por alunos e professores, o que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje [...]” (CARVALHO, 2014, p. 67).

Em outras palavras, o que a autora nos traz é a aprendizagem cooperativa em grupo em que a participação dos alunos é o mais valioso recurso disponível em sala de aula. O resultado material gerado por cada grupo pode ser em formatos diferentes: desenhos, colagem de figuras, maquetes, quadros, textos etc. (CARVALHO, 2014, p. 68). O principal dessa abordagem é o aluno como produtor de seu conhecimento e que o processo de aprender vai além do individual e seja, social. Para tal, é importante que a avaliação considere o percurso de cada estudante. De modo que o aluno seja “analisado em termos de sua evolução frente aos objetivos e não em comparação

com os outros!” (p. 70). Há outras sugestões elencadas pela autora, entre elas, a prática do professor-reflexivo, a construção de materiais didáticos junto com os alunos, o trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem.

O que se constata é que temos a necessidade de rever os nossos conceitos e nossas práticas. Quando isso é feito num contexto de equipe, fica menos difícil. É importante ressaltar que, inclusão é processo de modo “que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia” (CARVALHO, 2014, p. 72).

Dentro dessa discussão, quando falamos da estrutura do sistema de ensino estamos nos remetendo, inclusive, às políticas públicas e, portanto, à direitos cidadãos. Então, é importante nos atermos um pouco a respeito do que se defende por cidadania e pensar no papel desempenhado pelo poder público dentro do sistema de educação.

Para Manzini-Covre (1998) cidadania é tema de debate. Temos vários coletivos da sociedade, movimentos sociais reivindicando seus direitos. Temos a Constituição Federal de 1988 fixando o quadro de direitos e deveres dos cidadãos. A autora alerta que, ser cidadão não é somente votar, se este ato não vier acompanhado de condições essenciais econômicas, políticas, sociais e culturais. A partir disso, a autora se remete à Declaração dos Direitos Universais da ONU (1948),

todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. A todos cabe o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer.

Mas, falar sobre direitos nos remete também aos deveres, “de ser o fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir normas elaboradas coletivamente etc” (MANZINI-COVRE, 1998, p. 15). Para a autora, exercer a cidadania, depende do enfrentamento político, prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos.

Sendo assim, a cidadania exercida é uma estratégia para a construção de uma sociedade melhor. Salienta que, a cidadania tem sua dimensão civil, social e político (MANZINI-COVRE, 1998):

- Social – o atendimento das necessidades humanas básicas: alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho.
- Civil – dispor do próprio corpo, locomoção e segurança. Pensar nas duras jornadas de trabalho do professor que muitas vezes o impedem o pleno exercício deste direito. Ou da pessoa com deficiência que encara muitos obstáculos com seus corpos para poder usufruir dos seus direitos.
- Política – envolve a liberdade expressão e pensamento, bem como, participação e representação dos direitos coletivos.

Segundo a autora supracitada, “os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno” (1998, p. 16). Ou seja, como pensar os direitos dos profissionais da educação e dos alunos nesse processo de inclusão escolar?

Na mesma direção, Palma Filho (1998) nos traz as discussões de Arendt (1987) – “cidadania envolve o direito a ter direitos” e se inscreve no quadro dos direitos fundamentais do ser humano. Porém, segundo a autora, ela não é dada, concedida, não é uma qualidade natural. Por não ser concedida, não pode ser revogada ou retirada, precisa ser conquistada. Por fim, não é uma qualidade do indivíduo, é social.

Isto posto, temos alguns dos marcos regulatórios de políticas públicas para a Educação Especial. Primeiramente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) em Jomtien, na Tailândia e pela Declaração de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994); a Convenção de Guatemala (1999) que se denomina “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); a Declaração de Incheon promulgada no Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul (2015). O Brasil é signatário de todos estes regulamentos.

A nível nacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4024/1961 e LDBEN Nº 5692/1971, nas quais determinava que o atendimento de tais alunos somente em escolas especiais. Em contrapartida, a Constituição Federal (1988) - Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu art 208, que trata da Educação Básica, afirma que é dever do Estado “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 traz a ideia de integração instrucional na qual os alunos com deficiência podem ingressar em turmas regulares de ensino se tiverem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas para o ensino comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996 mostrou-se em alguns aspectos um avanço e em outros, algumas permanências. Em termos de avanços temos a proposta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da Educação Especial. Ainda, trata da formação de professores, de currículos, métodos e técnicas para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Porém, a referida lei ainda observa o atendimento educacional em escolas especializadas quando não for possível a sua integração em turmas regulares. Nota-se que o texto fala em integração e não em inclusão.

O Decreto Federal Nº 6571/2008 e a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação demonstram avanços pois estabeleceram o atendimento educacional especial (AEE) definindo suas atividades como complementares e suplementares à formação do aluno no ensino regular. Os referidos marcos legislativos impõem à União a obrigatoriedade de fornecer o apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino público que oferecem esta modalidade de ensino e orientam que as discussões quanto a este atendimento devem fazer parte do Projeto Pedagógico da Escola. Porém, ainda estamos no campo da integração necessitando refletir a respeito da inclusão.

O Decreto Nº 7611/2011 avança ao tratar o ensino aos alunos com deficiência. Afirma que ele deve ser inclusivo em todos os níveis, porém, considera que a oferta de Educação Especial deva ser preferencialmente na rede regular de ensino. O Plano Nacional da Educação (2014) continua nesta direção uma vez que declara que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de um sistema educacional inclusivo com salas de recursos multifuncionais, classes e escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 2015 temos a Lei Nº 13146 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo, a esfera da formação escolar. Como citado anteriormente, traz uma definição do que chama por deficiência e noções relevantes para se pensar a inclusão como por exemplo, acessibilidades, tecnologias assistivas, desenho universal etc. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que,

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.

Sendo assim, quer atuemos no nível macro, meso ou micro do sistema de ensino, visando a inclusão na educação, conhecedores destas e demais leis relativas a esse processo temos que ter a noção de que a nossa prática é política e deve estar orientada para os direitos de todos os envolvidos.

Considerações finais

Consideramos neste artigo, entre outros, a necessidade do engajamento do professor de classe regular no que diz respeito à produção de materiais adaptados, como é ressaltado por Vigotsky (2011). Para tal, é imperioso estabelecer a colaboração entre o professor de ensino regular, o Agente de Apoio à Educação Especial e o professor de Educação Especial.

Consideramos vital o estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola. Porém, este ponto requer mais pesquisa e discussão a respeito. Como se trabalha no sentido de promover uma cultura inclusiva na escola? A respeito das relações dentro de sala de aula, que são, por vezes, atravessadas por preconceitos, vimos as considerações a respeito de barreiras atitudinais? Que tipos de atividades podemos desenvolver nesse sentido?

Como no artigo anterior, reintegramos o que podemos entender por inclusão. Observamos que o sistema de ensino possui os níveis macro, meso e micro político. E o que pode ser feito dentro de cada um desses níveis para que o processo de inclusão possa se desenvolver.

A partir disso, consideramos a cidadania e como esta impele que pensemos nos direitos e deveres de todos nós. Entre os deveres, está o de lutar para que os direitos de alunos com deficiência, trazendo para o nosso debate e dos professores, sejam efetivados. Dentro desses direitos dos professores está a fundamental possibilidade de ter tempo para a sua formação continuada. Dito isso, além das perguntas que fizemos nessas considerações finais, consideramos a possibilidade de refletirmos e expressarmos, em textos futuros, mudanças na prática pedagógica e nas estratégias de ensino para promover a inclusão.

Referências

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Decreto Nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acessado em: 12/09/2021.

_____. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado em: 12/09/2021.

BRASIL. Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 12/09/2019.

_____. Decreto Nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Lei Nº 13.005 de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acessado em: 12/06/2021.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acessado em: 12/06/2021.

CAPELINNI, Vera Lucia Messias Fialho. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 300f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GIBBS, J. **Tribus: una nueva forma de aprender y vivir juntos**. Traducido por: Victor Reyes. EEUU: Center Source, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MEC/UNESCO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília : MEC, 1993. - versão atualizada 120p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 33, set. - dez. 2006, p. 387 - 404. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 03 de março de 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 160p.

ONU. Resolução 217 A III de 1948. Adota e proclama os Direitos Universais Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em: 21/09/2021.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

_____. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul. UNESCO, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 104. p. 101-121, 1998.

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial): Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003. Texto disponível em: <http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>. Acessado em 26/07/2018.

SECRETARIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção de Guatemala. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as**

peças portadora de deficiência. 1999. Disponível em:
<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acessado em 21/09/2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

ZERBATO, Ana Paula. O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino. 140f. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP: UFSCar, 2014.