

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, PRÁTICAS CURRICULARES E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Márcia Denise Pletsch²

Resumo: Este texto discute a implementação das políticas de inclusão escolar em diferentes redes de ensino do Rio de Janeiro, especialmente a partir de 2008, quando ocorrem mudanças legais associadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e às Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). A partir de dados coligidos em pesquisas de campo, o foco do artigo consiste em refletir sobre os impactos dessas mudanças no âmbito das práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A coleta de dados foi realizada mediante (1) observação participante, (2) entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais e professores do atendimento educacional especializado e (3) filmagens de práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de atendimento educacional especializado. Os resultados analisados à luz da teoria histórico-cultural evidenciaram que, apesar da existência de diretrizes federais, as redes municipais têm implementado ações muito diversas entre si. O trabalho destaca essa diversidade e problematiza as estratégias e os desafios vivenciados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, em particular no trabalho com alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Palavras-chave: Políticas de inclusão escolar; Processos de ensino e aprendizagem; Práticas pedagógicas.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y INCLUSIÓN ESCOLAR: POLÍTICAS, PRÁCTICAS CURRICULARES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Resumen: En este trabajo se analiza la implementación de las políticas de inclusión escolar en diferentes redes de enseñanza de Rio de Janeiro, sobre todo a partir de 2008, cuando ocurren cambios legales asociados a la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) y a las Directrices Operacionales del Servicio Educacional Especializado en la Educación Básica, modalidad Educación Especial (BRASIL, 2009). Desde los datos recogidos en investigaciones de campo, el foco de este artículo es reflexionar sobre los impactos de estos cambios en el contexto de las prácticas pedagógicas y en el desarrollo de los alumnos con necesidades educacionales especiales. La recolección de datos fue realizada mediante (1) la observación participante, (2) entrevistas semiestruturadas con los gestores educacionales y maestros del servicio educacional especializado y (3) la filmación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en salas de servicio

¹Financiamento: CNPQ, FAPERJ & CAPES.

²Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

educacional especializado. Los resultados analizados a la luz de la teoría histórico-cultural mostraron que, a pesar de la existencia de las directrices federales, las redes municipales han implementado acciones muy diferentes entre sí. El trabajo destaca esta diversidad y discute las estrategias y los desafíos experimentados por los maestros del Servicio Educativo Especializado, en particular en el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual y múltipla. **Palabras clave:** políticas de inclusión escolar, procesos de enseñanza y aprendizaje, prácticas pedagógicas.

SPECIAL EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: POLICIES, CURRICULUM PRACTICES AND PROCESS OF TEACHING AND LEARNING

Abstract: This paper discusses the implementation of policies on school inclusion in different educational systems of Rio de Janeiro, especially from 2008, when legal changes associated to the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008) and the Operational Guidelines of the Educational Service Specialized in Elementary Education, Special Education modality (BRAZIL, 2009) occurred. From the data collected in field researches, the focus of the article consists on reflecting about the impacts of these changes in the context of teaching practices and the development of the students with special educational needs. The data collection was performed by (1) participant observation, (2) semi-structured interviews with school managers and teachers from specialized educational service (3) filming of pedagogical practices developed in classes of specialized educational treatment. The results analyzed in the light of cultural-historical theory showed that despite of the existence of federal guidelines, the counties' networks have implemented very different actions among themselves. The paper highlights this diversity and problematizes the strategies and challenges experienced by teachers from Specialized Education Treatment, particularly in the work with students with intellectual and multiple disabilities.

Keywords: School inclusion policies; Processes of teaching and learning; Pedagogical practices.

Desde o ano de 2008 temos vivenciado diferentes mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Termo utilizado, neste artigo, para designar o público-alvo da Educação Especial que envolve sujeitos com deficiências intelectual/mental e sensorial (cegos, surdos, alunos com baixa visão e deficiência auditiva), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009). A esse público acrescentamos os sujeitos com múltiplas deficiências que nem sempre figuram nas diretrizes políticas atuais (ROCHA, 2013).

A partir dessas mudanças o grupo de pesquisa, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “*Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/ UFRRJ), tem se debruçado para analisar as dimensões que envolvem a implementação das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, região com uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e composta por treze municípios. Ainda sobre essa região merece ser enfatizado a sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (PLETSCH, 2012, 2013).

Antes de darmos continuidade ao texto, cabe sinalizar que não pretendemos realizar mais uma discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), uma vez que já existem inúmeras análises sobre as dimensões políticas, econômicas e sociais que envolvem a implementação de tais documentos (PLETSCH, 2011, 2012, 2013; MENDES, SILVA & PLETSCH, 2011; TARTUCI, 2012; BRAUN, 2012; GLAT & PLETSCH, 2012; ANACHE, 2012; GARCIA, 2013, KASSAR, 2013, entre outros).

Nosso objetivo é trazer para o debate dificuldades, caminhos e possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às referidas diretrizes e como as mesmas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, em particular com deficiência intelectual e múltipla. Para tal, nossas

pesquisas têm usado o referencial histórico-cultural baseado em Vigotski, o qual, em termos nacionais, é amplamente estudado por Smolka e colaboradores (2010, 2011, 2011a, 2013) no Grupo de Pesquisa *Pensamento e Linguagem*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Em nível internacional autores como Baquero (2001), Arias Beatón (2005), Van Der Veer e Valsiner (2009), Fichtner (2012) e Friedrich (2012) têm sido nossas principais referências.

É importante sinalizar que, no Brasil, o debate em torno da teoria histórico-cultural tem avançado em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Educação, a Filosofia, entre outras. Contudo, a sua aplicação concreta em pesquisas empíricas relativas à escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, tendo como referência a realidade educacional e social do país, ainda é escassa. Nesse sentido, temos enfrentado enormes desafios, pois ao mesmo tempo em que avançamos no estudo mais geral da teoria histórico-cultural, também somos desafiados constantemente a analisar problemas, processos e categorias que vão se evidenciando no trabalho de campo e para os quais nem sempre temos respostas teóricas apropriadas ou consolidadas.

Os fundamentos metodológicos empregados em nossas pesquisas seguem os pressupostos qualitativos com base na pesquisa-ação e na abordagem etnográfica. As investigações que temos realizado também se relacionam de forma profícua com a microgenética, abordagem metodológica conhecida como “análise microgenética” (GÓES, 2000). Em texto anterior (PLETSCH & ROCHA, 2014) mostramos que, para além do vínculo com a teoria histórico-cultural, suas características e procedimentos vão ao encontro do perfil dos sujeitos participantes de nossas pesquisas. Colaborando, dessa forma, não somente para a coleta de dados, como também para uma análise detalhada e reflexiva sobre os processos de escolarização dos alunos alvo de nossos estudos e do contexto social em que se inserem as instituições escolares participantes. A microgenética, assim como a etnografia, leva em consideração, na construção dos dados, o detalhamento dos fenômenos pesquisados, a interação entre os sujeitos pesquisados, as relações intersubjetivas e as condições sociais (PLETSCH & ROCHA, 2013).

Ainda de acordo com Góes (2000), a microgenética pode se articular com outros procedimentos de pesquisa, assim contribuindo para a complementação e o enriquecimento dos instrumentos que já empregamos em nossos estudos etnográficos, como, por exemplo, a observação participante e a filmagem. Aliás, tendo em vista o referencial teórico que tomamos

como base, bem como os procedimentos e critérios da análise microgenética, a filmagem tem sido um de nossos principais instrumentos de coleta de dados. Esta tem sido empregada no registro dos momentos de interação de alunos com deficiência no ambiente escolar, a fim de identificar aspectos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Tal prática tem sido fundamental para discutir os processos que envolvem a escolarização de nosso público alvo, que, de maneira geral, apresenta dificuldades na linguagem ou não é oralizado, pois nos permite observar atentamente expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo ruídos que somente com a observação participante podem passar despercebidos (PLETSCH & ROCHA, 2013).

Em outros termos, a microgenética aliada aos pressupostos da etnografia tem nos orientado para a análise de microeventos, colaborando para o entendimento de subjetividades presentes nos processos de ensino e aprendizagem (GÓES, 2000). As palavras de Kelman e Branco (2004, p. 95) reforçam nossos argumentos ao sinalizarem que “a análise microgenética na escola é particularmente interessante porque permite observar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem”.

Outro referencial metodológico empregado em nossas pesquisas é a pesquisa-ação caracterizada como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo (RICHARDSON, 2004; GLAT & PLETSCH, 2012; BRAUN, 2004, 2012, 2013). Tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa onde o projeto está sendo desenvolvido. Pressupõe uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada. E, conseqüentemente, não cumpre, assim, com sua responsabilidade social diante da comunidade que lhe serviu como espaço de estudo. Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que oferece condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados. Também muito importante é que essa metodologia permite dar voz aos participantes junto à equipe de pesquisa.

Ao adotar essa proposta, o pesquisador deve estar aberto para conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola — os problemas, as necessidades e as prioridades —, e não trazer pressupostos teóricos prontos, sem levar em consideração a cultura local. Ou seja, o

pesquisador procura elaborar colaborativamente com a comunidade escolar soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (SENNA, 2003).

Após esta breve apresentação dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam nossos projetos, discutiremos os dados das três pesquisas desenvolvidas no período de 2009 até a atualidade.

O primeiro projeto (2009-2012)³ objetivou analisar a implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como conhecer a forma pela qual o atendimento educacional especializado previsto nas atuais diretrizes vem sendo oferecido em nove dos treze municípios da Baixada Fluminense.

Os resultados evidenciaram as contradições, dificuldades e estratégias usadas por essas redes de ensino para implementar tais políticas, sobretudo no que se refere à escolarização e ao atendimento educacional especializado dirigido para alunos com deficiência intelectual e condições mais acentuadas de desenvolvimento. Ficou claro também que, apesar da existência de diretrizes federais, as redes municipais têm implementado ações muito diversas entre si a partir da sua realidade social e das demandas locais. Dentre os principais resultados destacamos⁴ que:

- Alunos com deficiência intelectual ou múltipla não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o efetivo desenvolvimento.
- Muitos alunos com deficiência intelectual, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial”.
- As redes, de maneira geral, exigem o laudo para garantir o atendimento educacional especializado. Neste caso, verificamos a falta de clareza sobre a avaliação e identificação desses sujeitos, o que pode impactar na distribuição de recursos e, sobretudo, no encaminhamento e nos suportes educacionais oferecidos a esses alunos.

³Projeto de Pesquisa “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense”, financiado pelo CNPq, Processo 400548/2010-0.

⁴Os resultados completos foram publicados na revista *Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ* (PLETSCH, 2012).

- Em grande medida, as redes de ensino optaram pela manutenção das instituições especializadas (escolas especiais), que acabam sendo usadas como espaços de “preparação” dos alunos para posterior inserção em classe comum ou em outros espaços sociais como, por exemplo, no mercado de trabalho.

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais os dados sinalizaram para a:

- Falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos.
- Problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação. Quatro das nove redes pesquisadas informaram que receberam equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e que, até 2011, não foram instalados.
- Falta de acessibilidade arquitetônica.
- Ausência ou precariedade de transporte adaptado.
- Salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem em 20 horas semanais em média 25 alunos. Não conseguindo dar, dessa forma, o necessário atendimento individualizado, previsto na Resolução 4 de 2009.
- Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto.
- Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos.
- Falta de formação continuada. Verificamos que apenas dois dos nove gestores entrevistados sabiam da existência de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Especial (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), como o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à Diversidade e o Programa de Formação em Educação Inclusiva.

Com base nos resultados apresentados sucintamente acima, iniciamos, em 2012, dois novos projetos de pesquisa⁵, focando o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, assim como das práticas pedagógicas/curriculares desenvolvidas em salas regulares e salas de recursos multifuncionais.

A segunda pesquisa realizada no âmbito do grupo de pesquisa⁶, desenvolvida em rede com a parceria de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI), analisa as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, especialmente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais em termos de rendimento escolar. O projeto objetiva, ainda, entre outros aspectos, examinar os caminhos cognitivos desenvolvidos por esses sujeitos na construção de conceitos científicos prioritariamente desenvolvidos no espaço formal de educação. Trata-se de um estudo longitudinal a ser realizado no período de março de 2013 a março de 2017.

Os resultados preliminares, especificamente das redes de ensino participantes do Estado do Rio de Janeiro, apontam inúmeras e diferentes situações de escolarização e suporte (ou não) educacional oferecido aos alunos com deficiência intelectual. Assim como mostram as dificuldades das professoras para planejar estratégias de ensino e aprendizagem para esses sujeitos que promovam, aos mesmos, conceitos científicos, entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento de conhecimentos formais ensinados na escola; como, por exemplo, a aprendizagem de conceitos relacionados ao ensino de matemática (a vista, a prazo, entre outros anteriores a estes, como, o significado da adição e subtração). Neste caso, verificamos também, a partir da análise das práticas observadas e registradas em vídeo, a falta de diretrizes oficiais e de clareza dos docentes para elaborar os enunciados⁷ dos exercícios a serem

⁵Os estudos foram aprovados pelo comitê de ética da UFRRJ, sob o protocolo nº 23083007306/2012-61.

⁶Projeto de Pesquisa “Observatório da Educação - A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Observatório da Educação da CAPES e do edital Apoio a projetos de pesquisa na área de humanidades/ 2011 (Proc. n.º 110.061/2012).

⁷No relatório parcial de pesquisa, em andamento, ampliaremos a discussão sobre o conceito de enunciado e argumentação em sala de aula.

realizados pelos alunos. Tal aspecto acaba prejudicando não apenas os alunos com deficiência intelectual, mas a todos os alunos da turma. O registro abaixo coligido, resultado de nossa observação em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, ilustra a afirmação:

Durante as aulas a professora realizava suas práticas falando em “continhas de mais e menos” e na hora da avaliação de matemática o enunciado dizia “Resolva os problemas matemáticas de adição e subtração”. Como os alunos não haviam internalizado o significado dos termos subtração e adição ficaram sem conseguir resolver as atividades. Uma das questões que ficou evidente para nós é que grande parte da turma apresentava dificuldades no entendimento dos termos e não apenas a aluna diagnosticada com deficiência intelectual (Registro em diário de campo, primeiro semestre de 2013).

Ainda sobre a formação dos conceitos científicos durante o processo de escolarização chamamos a atenção para a importância de sua compreensão a partir do entendimento das relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos. Entendemos que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros. Nas aprendizagens cotidianas, os objetos são vivenciados sem preocupação com a sua apreensão. Ou seja, são “generalizações de coisas” (objetos concretos) (PLETSCH, 2010; CENCI & COSTAS, 2012). Já os científicos se constituem a partir das aprendizagens escolares, e podemos dizer que são “generalizações do pensamento” (abstrações), que permitem refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos. Estes últimos (apontam o desenvolvimento real do sujeito) e os conceitos científicos (apontam para a zona de desenvolvimento proximal) se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (PLETSCH, 2010; PLETSCHE & OLIVEIRA, 2013).

A elaboração conceitual por parte de alunos com deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas para apoiar e mediar o ensino. É o que denominamos de conhecimentos didáticos, os quais, muitas vezes, são menosprezados na formação inicial e continuada de professores com justificativas do tipo “não há receitas de bolo”. Concordamos que o processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham

condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. Por exemplo, é preciso oferecer diretrizes claras sobre como elaborar propostas individualizadas de ensino e as dimensões que envolvem o currículo escolar. Essas e outras medidas relacionadas às condições de trabalho dos docentes e à infraestrutura das instituições escolares certamente colaborarão para a melhoria das práticas educativas e dos indicadores de aprendizagem em nosso país. É importante também oferecer aos docentes conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento humano e áreas, como, por exemplo, a linguagem. A relação entre esses conhecimentos e a promoção de interações sociais de forma dialógica, sem desconsiderar a subjetividade dos partícipes (aluno e professor, aluno e aluno), é que possibilitarão a aprendizagem dos conceitos necessários para o desenvolvimento.

Todavia, como já alertamos em texto anterior (PLETSCH, 2010), as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual — especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar.

Para ilustrar este e outros aspectos, selecionamos o caso de uma aluna com 26 anos de idade, diagnosticada como tendo deficiência intelectual, matriculada ou “incluída” numa turma profissionalizante de Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de preservar a sua identidade e seguindo as prerrogativas éticas da pesquisa em Ciências Humanas, usaremos o nome fictício de Ana para denominá-la.

A análise das observações participantes e das filmagens revelou as possibilidades e capacidades de Ana na elaboração conceitual, mas também o “peso” do seu diagnóstico. O evento abaixo coligido é ilustrativo a respeito:

Mais um dia de aula. A turma estava animada, pois no intervalo teriam mais uma festinha com bolo, salgadinhos e refrigerantes. A aula de Educação Física realizada em sala de aula em função dos problemas na quadra de

esportes tratava da saúde laboral. A professora falava dos problemas de saúde em decorrência dos esforços repetitivos no trabalho. Ana imediatamente relacionou o assunto da tendinite e outros problemas causados por esses esforços repetitivos com a saúde de sua mãe que era manicure e em função do movimento repetitivo estava com os tendões inflamados. Ana falou baixinho como se estivesse falando para si mesmo e sinalizou para o seu braço. Como a professora estava escrevendo no quadro não viu e nem ouviu o que Ana disse, mas nós (eu e um dos bolsistas de iniciação científica que observávamos a aula) conseguimos ver que Ana fez a relação entre os conhecimentos cotidianos (experiência de sua vida) com um conhecimento científico. Infelizmente, no final da aula ao conversarmos com a Professora ela mostrou surpresa quando comentamos o fato com ela e nos questionou: vocês tem certeza que ela entendeu? como se duvidando das possibilidades e capacidades de Ana em função de sua deficiência (Registro em diário de campo, primeiro semestre de 2012).

Como podemos depreender do registro acima, o processo educacional de alunos com deficiências, particularmente intelectual, acaba sendo impactado pelas percepções e estigmas ainda presentes em nossa cultura sobre o desenvolvimento desses sujeitos. Em parte, tais percepções são influenciadas pela própria inflexibilidade predominante nas práticas curriculares vigentes. Sabemos que garantir aos alunos com deficiência intelectual processos de escolarização efetivos requer mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares. Todavia, a partir dos dados de pesquisa, podemos dizer que não basta possibilitar acesso aos conceitos científicos, uma vez que o próprio conceito de aprendizagem deve ser ampliado para abranger possibilidades de participação e interação com o coletivo de forma a possibilitar o desenvolvimento de novos modos de agir e ser.

Em outras palavras, o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Dainêz (2012), ao contar as histórias/trajetórias escolares de Guilherme e André, mostra e problematiza a relação entre o fazer pedagógico dirigido para esses alunos e as concepções sobre o seu desenvolvimento e as possibilidades encontradas pelos mesmos para “compensar” suas especificidades.

Mas é preciso ter clareza que, para trilhar outros caminhos de desenvolvimento, faz-se necessário oferecer ao sujeito com deficiência intelectual condições sociais e educacionais para tal. Outras vezes, é preciso oferecer, ainda, suportes da área da saúde (especialmente nos casos de maior comprometimento), com profissionais como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e outros. Infelizmente, nossos dados indicaram que a estrutura pública de saúde oferecida para a população da Baixada Fluminense é bastante

precária frente às demandas. Além disso, histórica e culturalmente, o sistema de saúde brasileiro tem focado no diagnóstico e/ou na reabilitação das pessoas com deficiências, não atuando em sintonia com a área educacional para planejar ações e intervenções mais abrangentes e sistematizadas (PLETSCH & GLAT, 2013).

A terceira pesquisa⁸, em fase final de análise dos dados, tem como público alvo sujeitos com múltiplas deficiências, em grande medida não oralizados. O objetivo dessa pesquisa é analisar o trabalho pedagógico realizado para esses alunos no atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais. Nessa direção, a partir da reflexão colaborativa com as professoras do AEE, discutimos os conceitos de mediação e compensação a partir da teoria histórico-cultural, bem como se os mesmos podem ou não favorecer a construção e internalização de conceitos científicos, seus sentidos e significados por parte dos alunos com múltiplas deficiências.

O conceito de compensação consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência se desenvolverem. Um exemplo de compensação é a aprendizagem de Libras em caso de pessoas surdas. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOSKY, 1997, p. 14). Pletsch & Oliveira (2013) defendem que proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

A investigação foi realizada em duas classes de atendimento educacional especializado em uma rede de ensino da Baixada Fluminense. Sobre os problemas relacionados às práticas educativas, entre outras questões, os dados mostram: a) dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais, que são muito específicas para cada aluno com múltiplas deficiências; b) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos cheguem à escola; c) falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com

⁸Projeto de Pesquisa “A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA FLUMINENSE: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem”, financiado pela FAPERJ, Processo E-26/112.261/2012.

essas deficiências sofrem com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário; d) falta de conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses alunos.

Sobre a falta de conhecimentos, as entrevistas realizadas com as professoras indicam que o projeto tem impactado de forma positiva as práticas desenvolvidas pelas mesmas, pois tem auxiliado na identificação e recursos da área de Tecnologias Assistivas e, a partir desta, de Comunicação Alternativa e Ampliada. Para nossos estudos nessa área temos como principais referências: PELOSI, 2000, 2008; WALTER, 2000; DELIBERATO, GONÇALVES & MACEDO, 2009; NUNES, PELOSI & WALTER, 2011; NUNES, QUITÉRIO, WALTER, SCHIRMER & BRAUN, 2011; ROCHA, 2013.

Vale mencionar que, apesar das garantias legais (BRASIL, 2008; 2009; 2011), as salas de recursos multifuncionais (pertencentes ao AEE) funcionavam e atendiam a alunos com comprometimentos graves, em sua maioria, muito mais com base nos esforços pessoais das professoras do que por políticas públicas dirigidas para esse atendimento. Ou seja, mesmo sendo multifuncionais, as salas eram precárias e não atendiam necessidades e demandas mínimas. Chegamos a presenciar momentos em que para elaborar as pranchas de comunicação alternativa as professoras tiveram que produzir o material em suas casas para ter acesso a impressoras com tinta (fora do seu horário de trabalho e custeado com recursos advindos do seu salário). Fica a questão: Por que o distanciamento entre as diretrizes federais que mostram o AEE como solução para os problemas da “inclusão” e a realidade cotidiana das salas pesquisadas? A precariedade e/ou não funcionamento desse atendimento também foi evidenciado na pesquisa de doutorado de Souza (2013) realizada num município de São Paulo ao relatar a trajetória escolar de Alan.

De acordo com a análise das professoras participantes o reconhecimento e aquisição de recursos da área com o apoio financeiro do projeto têm favorecido as suas práticas pedagógicas. Aliás, um dos principais aspectos em discussão é o uso de ferramentas externas como, por exemplo, a tecnologia assistiva para mediar aprendizagens de conceitos necessários ao desenvolvimento desses alunos. Em outros termos, o conceito de mediação tem auxiliado no entendimento do papel dos recursos empregados nas práticas docentes.

Nos encontros quinzenais, a equipe de pesquisa (formada por mim, duas professoras do AEE, duas bolsistas de iniciação científica e uma mestranda) tem discutido o processo de ensino e aprendizagem desses alunos à luz da teoria histórico cultural de Vigotski (1997,

2003). Os dados preliminares evidenciam que temos tido, de maneira geral, avanços teóricos que tem favorecido as práticas realizadas apesar dos problemas estruturais anteriormente apontados, que acabam impactando na atuação dos docentes.

Os dados mostraram, sobretudo, um maior entendimento sobre o conceito de compensação a partir das mediações pedagógicas realizadas. No entanto, ficou evidente que a falta de um planejamento e intervenções sistemáticas de forma colaborativa entre professores do AEE e do ensino regular no processo de escolarização dos alunos com múltipla deficiência acaba fragilizando o desenvolvimento desses sujeitos. Também ficou claro que os sujeitos demandam práticas e ações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, percepção e atividades da vida cotidiana que não se efetivam no espaço da sala de recursos multifuncionais. As professoras chegaram a questionar o modelo de escola e de atendimento especializado oferecido a esses alunos. Em outros momentos sugeriram que tal como as políticas de inclusão são implementadas não contribuem ou contribuem muito pouco para o real desenvolvimento de alunos com múltiplas deficiências.

A este respeito, é importante sinalizarmos que as políticas federais indicam que o atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais deve ser oferecido no contra turno para os alunos que o frequentam. Contudo, os dados das pesquisas realizadas no âmbito do nosso grupo, em diferentes redes de ensino, mostram que, em muitos casos, alunos com deficiências mais acentuadas e múltiplas, acabam, apesar da matrícula no ensino regular, frequentando somente a sala de recursos multifuncionais duas ou três vezes por semana durante uma hora. Segundo informado em entrevistas com gestores e professores, essa é uma das alternativas encontradas pelas redes para atender as diretrizes federais levando em consideração a falta de estrutura de suas escolas para garantir um atendimento minimamente adequado aos alunos que demandam intervenções muito específicas.

Sobre esses dados temos nos questionado sobre qual seria o melhor espaço educacional para alunos com múltiplas deficiências, pois em dois dos casos analisados os sujeitos apresentam graves comprometimentos na linguagem (não oralizam), não possuem qualquer movimento motor, apenas teriam possibilidade em se comunicar (ou aprender a se comunicar) a partir do piscar dos olhos. Infelizmente, em função da falta de acesso a recursos tecnológicos e de estímulo precoce (atualmente são adolescentes), as intervenções no processo educacional são ainda mais urgentes e devem ser mais sistematizadas. Podemos dizer que tais conhecimentos são fundamentais para a aquisição de mais autonomia na vida

cotidiana e para avaliar o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. Por exemplo, ao longo da análise dos vídeos e das observações participantes, não foi possível identificar o que um dos sujeitos estava sentindo, pois as expressões faciais eram as mesmas frente a todos os objetos e solicitações feitas pelas professoras. As docentes empregavam vários recursos para ensiná-lo, mas como eram apenas dois encontros semanais de uma hora cada, a intervenção não dava conta dos aspectos a serem desenvolvidos. Diante dessa realidade, as professoras não escondiam sua frustração.

Como pode ser visto, para muitos desses sujeitos, faz-se urgente promover intervenções sistematizadas, planejadas e realizadas com o objetivo de ensinar-lhes como dizer sim ou não, escolher o que desejam comer, entre tantos outros conhecimentos necessários para uma vida autônoma. Em países como a Suécia, por exemplo, alunos com múltiplas deficiências têm direito a planos educativos individuais a serem realizados em centros especiais com os apoios necessários para desenvolver atividades de comunicação, habilidades motoras, atividades cotidianas e concepção sobre a realidade (ÁLVAREZ, 2013). Novos estudos e pesquisas sobre como funciona essa proposta educativa são necessárias para avaliar a sua aplicabilidade em nossa realidade educacional e social.

Por tudo isso, nos parece ingênuo defender que o atendimento educacional especializado duas ou três vezes por semana garanta de fato e de direito um desenvolvimento coerente com as demandas e necessidades urgentes destes e muitos outros sujeitos com múltiplas deficiências. Claro que defendemos a educação como um direito humano inquestionável. Mas, entendemos que as políticas públicas sobre inclusão escolar de pessoas com deficiências mais acentuadas e/ou múltiplas não podem tomar como referência apenas uma vertente teórica e/ou ideológica que, no caso do Brasil, segue, em grande medida, diretrizes de organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial. Cabe lembrar que, de maneira geral, o discurso “bancomundialista” e seus repetidores locais instrumentalizam, de forma mais ou menos sofisticada, o apelo à defesa dos direitos humanos e da diversidade para legitimar a adoção da sua agenda, nesse caso focada na inclusão de pessoas com deficiências (PEREIRA, 2010; PLETSCHE, 2010).

Em síntese, nossas pesquisas têm revelado as contradições, os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores e gestores das diferentes redes de ensino para atender as políticas federais a partir de suas realidades locais. Mas, para concluir, gostaria de dizer que precisamos ampliar o debate tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para

políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências aos processos de ensino e aprendizagem para uma vida cidadã de forma a universalizar as riquezas sociais e culturais existentes. Analisar de forma relacional tais aspectos poderá contribuir, sobremaneira, para mudar as condições históricas de exclusão do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. No caso dos sujeitos com comprometimentos graves a garantia de intervenções pedagógicas precoces, assim como o oferecimento de uma rede de apoio estruturada poderá possibilitar-lhes interações sociais e educacionais que promovam um maior desenvolvimento.

Referências

ÁLVAREZ, Roberto Baelo. **Respuesta des sitema educativo Sueco a las necesidades educativas especiales.** Disponível em: https://www.academia.edu/3092755/Respuesta_del_sistema_educativo_sueco_a_las_necesidades_educativas_especiales. Acesso em dezembro de 2013.

ARIAS BEATÓN, Guillermo. **La persona en lo histórico cultural.** São Paulo Linear B, 2005.

ANACHE, Alexandra Ayach. O atendimento educacional especializado no estado do Mato Grosso do Sul: avanços e limites. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas.** Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 187-206.

BAQUERO. Ricardo. **Vygostky e a aprendizagem escolar.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/CEB, número 4/2009.** Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.611.** Brasília, 2011.

BRAUN, Patrícia. **Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 324 f., 2012.

BRAUN, Patrícia. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicações e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira (Org.). **Metodologia de pesquisas em Educação Especial**. São Paulo Editora da ABPEE, 2013. (no prelo)

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Aprendizagem na formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem. In: **Anais da IX ANPED-SUL**, 2012.

DAINÊZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico cultural**. 119f. Projeto de qualificação de doutorado (Educação), Universidade Estadual de CAMPINAS, Campinas, 2012.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo Memnon, 2009.

FICHTNER, Bernard. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores**. 2010 Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf Acesso em dezembro de 2012.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro Editora Eduerj, 2012. (Série Pesquisa em Educação)

GÓES, Maria Cecília R.. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 20, 2000, p. 9-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

KELMAN, Celeste Azulay; BRANCO, Ângela Uchôa. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, Jan-Abr, 2004, p. 93-106.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de C. Tavares ; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço-tempo de inclusão? In: **Revista Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 11, 2011, p. 27-44.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; QUITÉRIO, Patricia Lorena; WALTER, Cátia de Figueiredo; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; BRAUN, Patricia. **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. São Paulo: Editora ABPEE, 2011.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; PELOSI, Miryam Bonadiu; WALTER, Cátia de Figueiredo. **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. São Paulo: Editora ABPEE, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PELOSI, Miriam Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ, 2000.

PELOSI, Miriam Bonadiu. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, jan./abril, 2011, p.39-55.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**, Seropédica/RJ, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas da UnB**, Brasília, 2012, p. 193-209.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Máira Gomes de Souza da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. **Metodologia de pesquisas em Educação Especial**. São Paulo Editora da ABPEE, 2014. (no prelo)

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. **Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de Educação Especial**. Rio Grande do Sul, 2013. (no prelo)

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 61-82.

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch; GLAT, Rosana. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013, p. 17-32.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa**. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53078234/PESQUISA-PARTICIPANTE-E-PESQUISA-ACAO>. Acesso em 30 de janeiro de 2005.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **A aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências: Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada como possibilidades para processos e práticas no AEE**. 97f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, 2013.

SENNA, Luís Antônio Gomes. **Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Emoção, memória, imaginação – a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **A linguagem e o outro no contexto escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. 14.ed. Papirus: Campinas, 2011a.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

TARTUCI, Dulcéria. Observatório goiano de Educação Especial: indícios da formação de professores e implementação do atendimento educacional especializado. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 227-257.

VEER, René Van Der; VALSIER, Jaan. **Vygotsky – uma síntese**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: São Carlos, 2000.

Recebido em 15-12-2013
Aprovado em 12-02-2014