



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ADEQUADA NO BRASIL

Jennifer da Silva Azevedo ¹
Caroline de Santana Garcia ²
Klaus Schlünzen Junior ³

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma produção didático-pedagógica a respeito do tema: “Escola Pública de Educação Básica: Educação Inclusiva à luz das Políticas Educacionais no Brasil”, e tem como objetivo discutir a Política Nacional de Educação Especial publicada em 2020, refletindo a partir de uma perspectiva inclusiva, sobre os desafios da oferta da Educação Especial na rede regular de ensino. O referencial teórico utilizado pauta-se principalmente: na concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva, na oferta da Educação Especial em instituições de ensino regular e não regular, e no preparo de docentes para lidar com alunos Público da Educação Especial. O delineamento metodológico adotado foi a análise documental, que se constituiu a partir de uma leitura sistemática da Política Nacional de Educação Especial de 2020. Os dados obtidos foram organizados em eixos de análise e posteriormente discutidos. Os resultados evidenciaram a presença, ainda muito enraizada, de preconceitos, estigmas e paradigmas no âmbito educacional atual, especialmente no que diz respeito à formulação de documentos que contemplem a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Tal cenário, no entanto, possui caráter demasiadamente complexo, uma vez que sua origem advém de vários contextos, dentre os quais pode-se destacar a escola, a universidade e as instâncias governamentais. Diante disso, fica claro que ainda há um longo caminho a percorrer em busca da construção de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Atualmente muito tem se discutido acerca da Educação Inclusiva em diferentes âmbitos da sociedade. Tal cenário fez com que uma grande parcela da população se questionasse sobre o que a Educação Inclusiva realmente representa, evidenciando assim, que a maioria dessas pessoas não conseguem distinguir a Educação Inclusiva da Educação Especial, isto é, elas acreditam que ambas ou são coisas totalmente diferentes, ou são exatamente a mesma coisa.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, jennifer.azevedo@unesp.br;

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, carolaine.garcia@unesp.br;

³ Professor orientador: Livre-docente em Informática e Educação, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, klaus.junior@unesp.br.



A Educação Especial é caracterizada como uma modalidade educacional, sendo predominantemente oferecida na rede regular de ensino. Nesse contexto, os estudantes que apresentam alguma forma de limitação recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um complemento ou suplemento às matérias do currículo padrão (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considera-se como público-alvo dessa modalidade o indivíduo que enfrenta limitações duradouras de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, que, em conjunto com uma ou mais barreiras, podem dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade, em condições iguais às das demais pessoas (BRASIL, 2015).

Diferente da Educação Especial, a Educação Inclusiva não é uma modalidade da educação, todavia, deve ser concebida com a mesma importância, visto que busca pela melhoria, ampliação e qualidade da oferta da Educação Especial na rede regular de ensino.

É possível mencionar ainda a Integração, termo muito comum que constantemente é associado ou até mesmo utilizado como sinônimo de Educação Inclusiva. A integração, que surgiu aproximadamente em 1969 nos países Nórdicos (MANTOAN, 2002), foi por muito tempo o mais perto que o indivíduo público-alvo da Educação Especial chegou de ser incluído. Segundo Mantoan (2002, p. 15):

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2002, p. 15).

A integração está mais voltada para as necessidades da instituição escolar do que para os indivíduos que fazem parte dela. Em outras palavras, na integração “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2002, p. 16). Tal posicionamento resulta numa inserção superficial daquele aluno no contexto escolar, prejudicando seu desenvolvimento pleno em diferentes aspectos.

Um exemplo de medida integradora foi a Pedagogia Emendativa do surdo-mudo, publicada em 1934, pelo Dr. Armando Paiva Lacerda. Conforme Lacerda (1934: 6, apud SOARES 1999, s/p), com o propósito de “[...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. A Pedagogia Emendativa surgiu antes do conceito de integração, mas pode ser tomada como exemplo dado que ambas, apesar de parecerem boas, resultam em práticas sociais e educacionais excludentes.

A inclusão, por sua vez, defende que o aluno-público alvo da Educação Especial deve ser inserido e incluído na modalidade da educação especial, ou seja, receber o atendimento educacional especializado, bem como, os recursos e materiais essenciais para que esse atendimento ocorra de forma qualitativa. Além disso, a Educação Inclusiva procura questionar os órgãos, legislações e políticas educacionais, visto que eles são os maiores responsáveis pela garantia da Educação Especial no sistema regular de ensino. Em resumo,

[...] a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (MANTOAN, 2011, p.5 e 6).

Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial – PNEE de 2020, nota-se que o documento, além de negligenciar a importância da Educação Inclusiva, também contribui para a perpetuação de práticas e concepções segregadoras no ambiente escolar.

Conforme Rothen (2012), as Políticas Educacionais devem ser primordialmente políticas sociais, pois frequentemente são instrumentos para mitigar as desigualdades sociais. Contudo, tais características não são identificadas na PNEE de 2020.

No âmbito educacional, está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) a meta de: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014).

Diante do exposto e da referida meta educacional, surge a seguinte indagação: será que essa “universalização” da educação básica está, de fato, sendo abrangente? Com base nisso, este trabalho pretende discutir a Educação Inclusiva, promovendo uma análise crítica da oferta da Educação Especial na rede regular de ensino, tendo em vista as políticas e legislações educacionais que respaldam essa oferta.

Além disso, pretende-se responder à indagação levantada no parágrafo anterior, dado que uma vez esclarecida, poderá contribuir para que se possa compreender de que maneira ocorre, ou deveria ocorrer, o processo de inclusão em instituições escolares e como a ausência desse processo impacta os indivíduos que são o público da Educação Especial.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma produção didático-pedagógica que aborda o tema "Escola Pública de Educação Básica: Educação Inclusiva à luz das Políticas Educacionais no Brasil". O objetivo central é promover uma discussão aprofundada sobre a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 2020, explorando, sobretudo, sua implementação na perspectiva inclusiva e os desafios associados à oferta da Educação Especial no contexto da rede regular de ensino.

Para atingir tal propósito, a pesquisa fundamenta-se na análise documental, sendo a Política Nacional de Educação Especial de 2020 o principal documento examinado. Através da leitura crítica e aprofundada desse documento, busca-se compreender as diretrizes, implicações e potenciais impactos dessa política no cenário da Educação Inclusiva no Brasil.

A análise documental é uma abordagem metodológica que se fundamenta na interpretação e compreensão de documentos como fontes de dados. Consoante a Gil (2008), as fontes documentais desempenham um papel crucial na pesquisa, fornecendo ao pesquisador dados significativamente importantes para a investigação em questão.

Através da análise minuciosa de documentos, sejam eles textos escritos, registros oficiais, ou outras formas de comunicação registrada, o pesquisador pode extrair informações valiosas que contribuem para a construção do conhecimento e a fundamentação teórica de seu estudo. A análise documental permite explorar contextos históricos, compreender práticas institucionais e acessar informações que podem não estar disponíveis por meio de outras abordagens metodológicas.

A partir da análise do documento e dos pressupostos teóricos, foi possível identificar os eixos de discussão que nortearão o tópico a seguir, a saber: 1) A PNEE como instrumento de segregação no âmbito escolar, que evidencia os aspectos segregadores dispostos na Política Nacional de Educação Especial de 2020; 2) A contribuição da universidade para o despreparo docente, que apresenta a maneira pela qual as instituições de ensino superior contribuem para o despreparo dos profissionais que atuam com a Educação Especial.

A PNEE COMO INSTRUMENTO DE SEGREGAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A escola desempenha um papel fundamental no processo de inclusão da criança, especialmente ao oferecer meios para que ela se sinta acolhida e respeitada. Como instituição formadora, a escola deve, por meio de políticas educacionais, facilitar o acesso à educação para todos os cidadãos e, conforme as legislações, assegurar os direitos de cada um.

A nova Política Nacional de Educação Especial, no entanto, preconiza que os estudantes

públicos da Educação Especial devem ser encaminhados para Escolas de Educação Especial, afirmando que estas são mais eficazes do que as escolas de ensino regular, em termos de aprendizado e inclusão (BRASIL, 2020). Na perspectiva da inclusão, isso configura um retrocesso, uma vez que desconsidera as oportunidades que o aluno pode ter dentro de uma instituição escolar regular, assim como, a possibilidade de escolha do próprio indivíduo de seus pares.

As escolas regulares podem ser definidas como instituições de ensino comum, frequentadas por alunos público ou não da Educação Especial. Por outro lado, as escolas de Educação Especial são instituições específicas, designadas exclusivamente para alunos público-alvo da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe em seu Art. 58º, a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Em ambos os casos, isso significa que o estudante público alvo da Educação Especial possui o direito de estudar em qualquer uma dessas instituições.

Em termos práticos, encaminhar a criança para uma instituição de Educação Especial pode parecer mais conveniente uma vez que o número de crianças nesse ambiente é geralmente menor em comparação com uma escola comum. No entanto, essa abordagem implica em privar a criança da oportunidade de ser incluída e inserida em um ambiente social mais amplo, no qual ela poderia aprender muito mais sobre o mundo a sua volta. Além disso, essa escolha pode limitar a chance da criança desenvolver sua autonomia e ser protagonista de seu processo de ensino e de aprendizagem.

A PNEE, no entanto, persiste em questionar isso, apresentando constantemente argumentos que comprometem o verdadeiro significado de inclusão, buscando substituí-la por integração. Essa abordagem é totalmente incoerente, dado que ambas expressam "situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes" (MANTOAN, 2002, p. 15). A nova atualização, conforme indicado no próprio documento, está preocupada com:

[...] o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (BRASIL, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida” (BRASIL, 2020, p. 19), defende uma exclusão implícita, ou seja, a desoportunização do desenvolvimento integral do indivíduo com limitações em meio a outros indivíduos que não possuem tais limitações, portanto, despreparando-os para viver em sociedade, e desqualificando-os para o mundo do trabalho.

Até porquê, trabalhar e viver em sociedade implica, primeiramente, em aprender a conviver com pessoas diversas, independentemente de suas limitações, cor da pele, caráter ou se são provenientes da Educação Especial ou não. Separar as pessoas por suas limitações contribui para o aumento da desigualdade e alimenta preconceitos, estigmas, estereótipos e exclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em termos gerais, assegura "as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]" (BRASIL, 2018). Nas seções dedicadas à educação infantil, a BNCC destaca claramente que a aprendizagem não se limita apenas aos conteúdos, mas está profundamente conectada ao ambiente em que a criança está inserida. Nesta perspectiva, infere-se que é essencial que o ambiente desafie o indivíduo ao passo que ofereça experiências para aprender.

Neste contexto específico, quais desafios a escola de Educação Especial apresenta para o indivíduo? Poucos ou talvez nenhum, em comparação a uma escola regular. Portanto, a própria Política Nacional de Educação Especial (PNEE) contradiz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora essa experiência desafiadora não seja explicitamente mencionada como um campo de experiência ou competência na BNCC, ela está inerente a todos eles. Não obstante, apesar da BNCC não abordar explicitamente as crianças da Educação Especial, essas continuam sendo crianças e, portanto, podem ser perfeitamente contempladas.

Outro ponto digno de destaque, é que Política Nacional de Educação Especial (PNEE), aparentemente, fundamenta seus argumentos em interpretações flexíveis das legislações educacionais, especialmente no seguinte artigo: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, art. 58º), presente tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto na Constituição Federal de 1988.

Tal política parece querer destacar o termo "preferencialmente" para promover a segregação de alunos público-alvo da Educação Especial, que enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo da escola comum. É relevante ressaltar que impedimento não significa

incapacidade. Além disso, a concepção atual de deficiência defende que o impedimento reside nas barreiras enfrentadas pelas pessoas com limitações em seu dia a dia, não nelas próprias.

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA O DESPREPARO DOCENTE

O preparo de professores para lidar com os estudantes público-alvo da educação especial é, sem dúvida, uma das questões mais cruciais para a efetivação da inclusão no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 59º, propõe que os sistemas de ensino devem garantir "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados [...]" (BRASIL, 1996). Entretanto, o fluxo de professores com formação continuada em Educação Especial ainda é muito baixo, conforme apresentado na Figura 1.

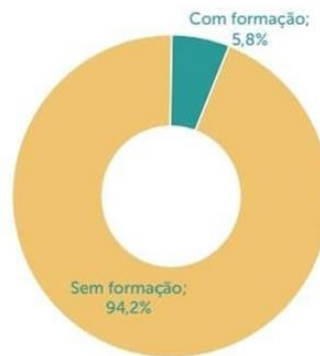


Figura 1: Percentual de docentes da educação básica com formação continuada em educação especial no Brasil de 2019.

Fonte: BRASIL (2020).

É possível levantar algumas hipóteses à respeito dessa porcentagem tão baixa de professores com formação continuada em Educação Especial. O gráfico foi obtido por meio da PNEE de 2020, a qual o utilizou para sustentar seu argumento já referido anteriormente e mostrar “[...] a situação do preparo dos educadores que atuam na educação especial” (BRASIL, 2020), ou melhor, do despreparo.

O ponto chave é que esses números não surgiram do nada; há um motivo pelo qual esses docentes não estão sendo preparados ou não estão se preparando para o exercício de tal responsabilidade. Assim sendo, pode-se estabelecer uma ligação direta não só entre esse fato desagradável e as políticas educacionais do país, mas também entre ele, as políticas educacionais e o papel da universidade na formação dos docentes.

A universidade tem a responsabilidade de formar bons profissionais, profissionais que

pensam, que agem, que têm senso crítico. Na área da educação, especialmente, a universidade precisa conscientizar os futuros profissionais da docência sobre a inclusão, dando exemplos inclusive. No entanto, atualmente, o papel da universidade tem se restringido apenas ao que é confortável, ao que é esperado, sem se dar conta que tal negligência também contribui para o aumento do problema. Segundo Dias-da-Silva (2007, p. 180), a universidade tem exercido esse papel, ignorando "[...] seu papel histórico para com a formação de professores no Brasil".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também estabelece diretrizes para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, indicando que os sistemas de ensino devem oferecer "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Contrariamente ao que alguns podem pensar, isso não implica na substituição do conteúdo curricular da sala de aula comum por materiais mais simples apenas porque o aluno tem alguma limitação. Atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial significa dar possibilidades para que esses alunos tenham acesso a todos os materiais disponíveis, possam aprender no tempo necessário e sejam compreendidos e apoiados.

Segundo Mantoan (2003, p. 38) "O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno". Ou seja, é preciso sair dos métodos de ensino antigos e utilizar os meios de ensino atuais, deixar para trás o "ensino transmissivo" e permitir que a sala de aula seja um espaço de absorção de conhecimento, trocas cognitivas e de inclusão.

Moreira e Candau (2007), ao abordarem os princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados, ressaltam a importância de transformar o currículo em um espaço de questionamento de nossas representações em relação ao outro. Eles enfatizam que "tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos [...]. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo [...]" (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 39).

A elaboração do currículo é uma das partes mais importantes no que concerne ao ensino, portanto deve contemplar a todos, incluindo os indivíduos público alvo da educação especial. Possibilitar que, por meio dele, os alunos enxerguem além de si mesmos, isto é, que deixem de lado o egocentrismo e compreendam o outro em sua singularidade, representa um grande passo em direção à inclusão genuína. Da mesma forma, a escola inclusiva, conforme destaca Mantoan (2011, p. 7), deve ter como princípio o reconhecimento das diferenças dos alunos diante do processo educativo, buscando a participação e o progresso de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020 e seus desdobramentos, é possível tecer algumas considerações finais. Primeiramente, identificou-se que a PNEE, ao invés de promover a inclusão, parece apresentar características que podem contribuir para a segregação no âmbito escolar.

Além disso, a análise revelou que a contribuição da universidade para o preparo docente na área da educação especial ainda é insuficiente. A baixa porcentagem de professores com formação continuada evidencia a necessidade urgente de repensar as abordagens aplicadas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

No que concerne ao professor, pode-se afirmar que ele exerce um papel muito importante na desconstrução de preconceitos, estereótipos, estigmas e paradigmas e na construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, é preciso que os professores estejam realmente preparados para lidar com as diferenças dentro da sala de aula, para educar para a diversidade, para valorizar as diferenças e contribuir para uma escola mais inclusiva.

Da mesma forma, a universidade precisa agir, se posicionar e formar um profissional da educação qualificado, que compreenda a importância da educação inclusiva em todos os âmbitos da sociedade, especialmente no âmbito escolar. Um profissional que não só compreenda tal importância, como também compreenda a essência da inclusão.

Outro ponto a destacar, é que tal cenário evidencia a necessidade de: fiscalização na garantia de um ensino de qualidade, implantação de políticas públicas adequadas destinadas a Educação Especial, e, sobretudo, do envolvimento de profissionais que realmente entendem do assunto na elaboração dessas políticas educacionais.

A educação precisa ser relevante e efetiva, exercendo o papel de transformadora na vida de todos. Portanto, não deve existir Educação e Educação especial, ambas compõem uma a outra, logo, são indissociáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 14 Jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.124p.

BRASIL, 2015, Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em 15 ago. 2023.

DIAS-DA-SILVA. Maria Helena G. Frem. A LDBEM e a Formação de Professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, Ana Paula Oliveira, SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de et all. Dez anos de LDB: contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria. Teresa Eglér; ROPOLI, Edilene Aparecida; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial. 2011.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanet Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Deslandes, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Flávio Caetano da. **Políticas públicas em educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia** - São Paulo/ Flávio Caetano da Silva. — São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**/ Maria Aparecida Leite Soares.- Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.