

O processo de inclusão de um jovem com deficiência na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II

Guacyara Labonia Guerreiro¹
Edileine Vieira Machado²

Resumo: O artigo apresenta resultados de estudo de caso sobre o processo de inclusão de um jovem com deficiência na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Constatou-se que o sistema educacional vigente ainda não consegue atender a todos os alunos. Portanto, como as políticas de educação inclusiva são recentes, os estudos a respeito destas e as práticas de inclusão dos alunos com deficiência seguem em ritmo lento. Analisando a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II no sistema escolar, ficou evidente o quanto ainda a estrutura educacional existente não atende às necessidades de todos os alunos na passagem de uma modalidade de ensino para outra.

Palavras Chave: Políticas públicas de educação; transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II; inclusão escolar.

Abstract: The paper presents results of a case study on the process of inclusion of a youth with disabilities in transition from elementary school to Elementary Education II. It was found that the current educational system still can not serve all students. Therefore, as the policies of inclusive education are recent studies about these practices and the inclusion of students with disabilities follow at a slow pace. Analyzing the transition from Elementary School I to Elementary School II in the School System, it became apparent how far the existing educational structure does not meet the needs of all students in transition from one school mode to another.

Keywords: Public policies of education, transition from Elementary School to Elementary Education II; school inclusion.

O presente artigo é resultado de pesquisa desenvolvida junto a Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência³, especificamente na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa é fruto de um trabalho longitudinal de acompanhamento escolar, desenvolvido há sete anos com um jovem com deficiência física cujo diagnóstico relatado pelo médico é de Encefalopatia Crônica não Degenerativa⁴. O trabalho com o jovem em questão passou pelo momento de sua alfabetização, a passagem do 5º para o 6º ano até o 9º ano (2011). Nessa pesquisa, adotou-se o nome fictício Pedro para referir-se a esse aluno.

Durante o seu percurso escolar, ressaltando que Pedro sempre estudou em escolas regulares da rede particular de ensino, muitos acontecimentos surgiram em

¹ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicidade.

² Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social – Nepis.

³ Adotou-se o conceito de deficiência segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

⁴ É um grupo de sintomas incapacitantes permanentes, resultantes de danos nas áreas do cérebro responsáveis pelo controle motor. Não progressiva que pode ter origem antes, durante ou logo após o nascimento e se manifesta na perda ou no comprometimento do controle sobre a musculatura voluntária. Caracteriza-se por um distúrbio de movimento ou postura. Dependendo do local e magnitude do dano, os sintomas podem variar (VIEIRA, 2011).

relação à inclusão, acontecimentos estes, que em certos momentos ajudaram no seu desenvolvimento e outros o paralisaram diante da aprendizagem.

Porém, o foco desta pesquisa trata da passagem do 5º para o 6º ano, explicitando o quanto o sistema educacional ainda apresenta fragilidades em muitos momentos, dificultando a continuidade para alguns alunos, mesmo hoje tendo um caráter contínuo descrito pelo Ministério da Educação (MEC), implantado no ensino de nove anos.

São muitas as diferenças existentes entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. As mudanças pedagógicas são evidentes, o que pode caracterizar-se como um problema para alguns alunos com ou sem deficiência. Porém, no caso desse jovem, muitos desafios⁵ se revelaram na passagem do período de sua escolarização.

O interesse pela pesquisa também encontrou justificativa na trajetória profissional da pesquisadora, pois, ao longo desse caminho, vem se dedicando às questões da inclusão social e educacional de crianças e jovens com deficiência, na luta pelo respeito e pela garantia de direitos em relação ao acesso a todos os bens culturais, bem como à permanência com qualidade em escolas regulares.

O procedimento metodológico adotado é de abordagem qualitativa, e se realizará um estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), *quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.*

O que se evidencia nessa pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso, é que o conhecimento nunca está finalizado. Ele é uma construção constante, que se faz a partir de um ciclo que se dá na observação, ação e reflexão contínua das práticas educativas.

Quem é a pessoa desse estudo de caso?

Pedro é um jovem que faz amizades com facilidade. Dialoga e transita muito bem com pessoas de sua idade, com pessoas mais novas e com as mais velhas. É curioso, interessa-se pela história das civilizações antigas, adora cinema e jogos que envolvem outras pessoas. Faz articulações entre os diferentes conhecimentos, tem interesse por assuntos diversos. Mesmo com todas as dificuldades de comunicação, adora compartilhar seus saberes, é um contador de história para quem está disponível e aberto para ouvi-lo.

Atualmente Pedro tem 17 anos e cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular da rede regular de ensino de São Paulo.

Gosta muito de ler e tem um ótimo conhecimento da ortografia da Língua Portuguesa, auxiliando seus colegas em relação às dificuldades na escrita.

Sua deficiência causou um comprometimento motor dos membros superiores e inferiores, que causam uma lentidão nos movimentos, um desequilíbrio na marcha e uma desorganização motora global. Para poder expressar seu pensamento oralmente, leva um tempo maior, resultante dos danos cerebrais, que afetaram a área motora dos músculos responsáveis pela fala.

Esse comprometimento motor de Pedro reflete na sua organização mental, fato que se evidencia nos momentos em que está discursando oralmente – na medida em que é interrompido, por qualquer motivo, não consegue retomar sua fala de onde parou, tem que voltar ao início do seu pensamento.

⁵ Diferença na quantidade de professores do 5º para o 6º ano; diferença na formação de professores – generalista e especialista; tempo reduzido de cada disciplina, mais exigências e cobranças.

Sua comunicação é inteligível, porém lenta. Essa lentidão faz com que a maioria das pessoas que conversam com Pedro antecipem com palavras a explicitação do seu pensamento. Esse fato o deixa incomodado e provoca em muitos momentos a inibição da verbalização do que sabe, do que sente, do que tem dúvidas.

Na sociedade atual existe uma exigência de rapidez, que em muitos momentos parece ser assustador. As pessoas “precisam” estar conectadas a tudo o que acontece, tudo chega com uma velocidade muito grande. O computador e a internet possibilitam obter informações do que ocorre no mundo, quase que no mesmo instante em que advém o evento. Esse avanço tecnológico vem impondo à sociedade valores e formas de desempenho, que não se assemelham à condição humana, produzindo uma inversão de valores, uma mudança na forma do comportamento do ser humano.

Guerreiro (2010), em sua dissertação de mestrado, fala que desde o início da Revolução Industrial a sociedade iniciou um processo de impor ao homem trabalhador, um ritmo completamente diferente daquele existente na época do mercantilismo, marcada pelas relações de trabalho dos mestres e artesãos.

Um bom exemplo dessa passagem é mostrado no filme “Tempos Modernos”, em que Charles Chaplin, em seu papel de operário no chão da fábrica, demonstra a contradição da equiparação do homem à máquina. Este filme traz uma crítica a esse avanço da tecnologia e o não cuidado com o ser humano, na medida em que ele faz todo esforço para atingir a velocidade que não é própria do homem, mas sim o de uma máquina.

Assemelhar o homem a uma máquina é impor a ele a mesma velocidade, é tirar-lhe a humanidade, isto é, tirar desse homem algo que ele tem e substituir por algo que ele não tem.

Le Breton (2003), em seu livro Adeus ao Corpo, alerta que no discurso científico da atualidade, para que o corpo não fracasse ou desapareça, dentro de um sistema cada vez mais acelerado e conseqüentemente cada vez mais inflexível, deverá ser restaurado, reorganizado a fim de transformá-lo em um corpo “eletrônico”:

O corpo eletrônico do espaço cibernético atinge a perfeição, longe da doença, da morte, da deficiência. Realiza o Paraíso na Terra de um mundo sem densidade de carne, dando viravoltas no espaço e no tempo de maneira angélica, sem que o peso da matéria entrave seu progresso. (LE BRETON, 2003, p. 213).

Nesse sentido, pode-se pensar sobre a incompatibilidade das pessoas com deficiência tendo que viver nesse ritmo imposto pela sociedade, pois muitas dessas pessoas apresentam um tempo “aquém” daquela esperada pela comunidade onde vivem. Nesse momento, surgem questões não para serem respondidas neste artigo, mas como forma de questionamento para a reflexão: Como as pessoas com deficiência podem fazer parte desse mundo em que a exigência em relação à rapidez é implacável? Como respeitar os tempos de ser, de aprender, de se locomover e de falar das pessoas sem colocá-las em uma condição de menor valor?

O ser humano, na maioria das vezes não tem tempo para olhar, escutar, pensar, isto é, poder desacelerar por um instante, para viver experiências, nesse sentido Larrosa (2002), diz o seguinte:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos

tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Esse tempo acelerado da vida, que cerceia a perspectiva de contemplação do homem, retirando-lhe a possibilidade de olhar para si e de perceber o outro, também acontece dentro da maioria das escolas, que, ao contrário, deveriam ser um lugar de desenvolvimento, de criação de espaços, para que o sujeito pudesse descobrir-se e assim perceber suas necessidades e possibilidades, levando-o em direção a conquista da autonomia.

Junto com todos os avanços da legislação, que garante a inclusão em relação às pessoas com deficiência na educação, cultura, lazer, alguns teóricos também vão discutindo o quanto é preciso de forma rápida, à educação rever suas concepções e pensar em um sistema em que todos os alunos possam estar juntos aprendendo. A escola tem uma função fundamental, na medida em que, aceitando as diferenças como um valor e acreditando que se aprende com elas, vai combatendo formas de preconceito, de discriminação, de segregação e de exclusão.

Porém percebe-se que existe dificuldade de se fazer reformulações necessárias para a possibilidade do acontecimento da educação inclusiva na escola regular, pois, para que as pessoas com deficiência realmente possam ser vistas como sujeitos de direitos, as mudanças nas relações interpessoais passam a ser agentes fundamentais nos processos de qualquer aprendizagem. Nesse sentido, Machado (2009) define inclusão escolar pautada na convivência e nas relações. “[...] defino inclusão escolar como acolher o outro, respeitando e levando em conta suas singularidades para se fazer uma proposta de situação educativa” (MACHADO, 2009, p. 24).

Continuando a refletir sobre o conceito de inclusão, são elucidativas as palavras de Machado (2009) quando diz sobre a efetivação das políticas públicas de inclusão:

Para a efetivação das políticas de inclusão é necessário também que os profissionais de educação que compõem a instituição educacional mudem de atitude, repensem sua prática, sua maneira de ensinar, de ver o mundo, o ser humano, pensem seus valores, enxerguem o outro como um ser de relações, capaz de aprender, de mudar e transformar. (MACHADO, 2009, p. 38).

Essa citação chama a atenção no sentido de que as políticas devem vir junto com as transformações internas dos educadores no modo de se relacionar com o outro e com suas práticas educativas para que a implementação de uma educação inclusiva possa alcançar um ensino de qualidade.

Reconhecendo que a implementação da educação inclusiva não indica um único caminho, mas abre possibilidades de articulação de questões institucionais, pedagógicas, organizacionais, sociais e culturais, das diferentes instâncias das unidades escolares, é essencial pensar na organização do “espaço inclusivo”. A esse respeito Machado (2009) esclarece o seguinte:

Quando se pensa na organização de um espaço inclusivo é preciso considerar e consultar as pessoas que irão desfrutar desse espaço, suas necessidades e características específicas. O tempo é elemento que deve ser considerado, com relação às atividades, ao intervalo entre as aulas. (MACHADO, 2009, p. 38).

Considerar as pessoas que farão parte dos espaços, como cita Machado (2009), é respeitar, levantar novas questões e problematizações aos sistemas educacionais quase inexistentes anteriormente. Esse esforço de construção envolvendo todos os que de alguma forma fazem parte desse sistema vai aos poucos edificando uma educação em que caibam todos.

Por outro lado, retomando a discussão da distinção existente entre a passagem do 5º para o 6º ano, quantos aspectos ainda podem dificultar essa transição: a diferença na formação inicial de professores do Ensino Fundamental I e Fundamental II (CNE, BRASIL, 2006) (PROENÇA E ROSA, 2003); a diferença do número de professores do 5º para o 6º ano (HAUSER, 2007); o pouco tempo que o professor do Fundamental II fica em sala de aula com os alunos; a descontinuidade de um ano para o outro (HAUSER, 2007); a falta de articulação entre as disciplinas do currículo a partir do 6º ano. Também não se pode deixar de ressaltar as diferenças dos professores na forma de pensar a educação, sejam eles pedagogos (Fundamental I) ou especialistas nas áreas de conhecimento (Fundamental II), em relação ao processo ensino e aprendizagem. Faz-se também necessário vislumbrar que estas questões, poderão dificultar de forma significativa a continuidade da aprendizagem de alguns alunos, em especial os com deficiência.

Se ainda existem tantas condições desfavoráveis na transição da passagem do 5º para o 6º ano, que pode ser considerada como uma “ruptura” para os alunos sem deficiência, que supostamente seguem seu curso escolar sem ter grandes desafios a transpor, como será essa mesma passagem e continuidade para os alunos com deficiência?

Quando Pedro passou para o 6º ano, as diferenças, citadas anteriormente, o deixaram com dificuldades para se organizar. Mas, ao mesmo tempo, poder estar cursando o 6º ano e o fato de estar mais próximo de jovens com idades semelhantes a sua deixavam Pedro numa alegria extasiante, pois na época estava com 14 anos. Para ele, tudo era uma novidade, começou a se interessar pelas meninas, fez amizade com meninos de sua idade e, por ser uma escola pequena com poucos alunos, existia uma facilidade do contato entre todos, no que se refere às relações sociais.

Com tantas mudanças, percebia que existia um conflito interno em Pedro. Ao mesmo tempo em que estava feliz com suas conquistas nas relações sociais, as dificuldades pedagógicas enfrentadas no 6º ano o deixavam em muitos momentos desanimado, com certa apatia frente às novas exigências, pautadas na própria condição dessa transição, de um nível escolar para outro.

Por mais que o desenvolvimento de Pedro tenha dado um salto qualitativo, principalmente ao refazer o 5º ano⁶ as estratégias e a mediação pedagógicas usadas para o ensino dos conteúdos exigidos pelos professores do 6º ano, especialmente nas matérias de português e matemática, não favoreciam sua compreensão e apropriação naquele momento.

⁶ Ressaltando aqui a importância da professora que o acompanhou ao refazer o 5º ano, e que, de forma majestosa, foi uma excelente mediadora, colaborando para que seu aluno pudesse organizar melhor seus pensamentos, permitindo dessa forma seu desenvolvimento.

Quando falo em mediação pedagógica, busco em Rocha (2005) a diferenciação entre as mediações cotidianas por duas características: “a intencionalidade e a sistematicidade”. A autora continua:

[...] as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. (p. 42).

O corpo docente dessa escola, em especial os professores do Fundamental I, que passavam por um processo de transformações, lutavam para que todos os sujeitos nela inseridos, pudessem se desenvolver. Já no Fundamental II, os gestores (diretor e coordenadora) tiveram certa dificuldade em dar continuidade a esse processo inovador, isto é, pensar a educação como um processo permanente de desenvolvimento do ser humano, em direção à conquista de sua autonomia. Será pelo fato da diferença na formação dos professores? Pela diferença na estrutura existente entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental?

A maioria dos professores especialistas desta escola não estava preocupada com a qualidade na relação com os seus alunos. Suas preocupações eram de não conseguir ensinar os conteúdos preestabelecidos para aquele ano e se queixavam dizendo que Pedro não estava preparado para cursar o 6º ano, isto é, faltavam-lhe recursos pedagógicos. Esse contexto estava muito difícil para Pedro, pois ele demanda um tempo, que difere dos alunos sem deficiência, tanto para sua organização motora - pois a dificuldade de coordenação dos seus membros causa uma lentidão na execução dos movimentos (abrir a mochila, pegar o material, escrever, ler, falar, andar) - quanto para as suas aprendizagens, isto é, os conteúdos a serem trabalhados não podem simplesmente serem “passados” sem que o professor se preocupe em dar significado a eles. Pedro se interessa e aprende a partir do momento em que o trabalho pedagógico é realizado **com** ele. A esse respeito Pannuti et al. (2011) citam em seu texto:

As propostas precisam ser claras e avaliáveis para os grupos de alunos, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo. Por exemplo: *explicar o eclipse da lua; ouvir o colega; explicar porque não está chovendo frequentemente nas grandes cidades, etc.* É importante perceber que o objetivo não é dizer *o que é um eclipse*, definindo-o, ou *o que é a chuva*, mas problematizar as situações de aprendizagem que se espera sejam apropriadas pelos alunos e a elaboração do conceito pertinente. (PANNUTI et al., p. 35, grifo do autor).

O fato é que, na tentativa de minimizar esses problemas, os gestores dessa escola contrataram a professora de Pedro do 5º ano para ficar na sala do 6º ano, entendendo-a como uma profissional de apoio para os alunos com deficiência, uma vez que esta havia conseguido significativos avanços, não só com o aluno referido, mas com toda a classe.

A presença dessa professora foi fundamental para o desenvolvimento de Pedro. Ela ajudava os professores a olhar para os seus avanços, mesmo que pequenos e ao mesmo tempo o mobilizava para as aprendizagens.

No ano seguinte, quando Pedro passou para o 7º ano, essa professora foi dispensada por problemas internos da instituição.

Pedro sentiu profundamente sua perda e a partir desse momento, aconteceu na sua vida escolar uma desorganização. A resposta que deu a essas mudanças apareceu

no desinteresse pela maioria das disciplinas – não anotando as lições, horários das provas, perda de materiais.

Esse lugar, ainda, não é um espaço inclusivo, em que a construção dos saberes se faz na coletividade, considerando as experiências de cada um, pois, a partir do momento em que a professora de apoio não está mais presente, as diferenças existentes entre o Fundamental I e Fundamental II aparecem de forma explícita.

Pedro nessa pesquisa não é único, representa um grande número de alunos que muitas vezes abandonam seus estudos por não terem uma escola mais acolhedora, acessível, onde as diferenças são vistas como um valor para poderem sair do lugar do não saber.

Essa história também ajudou a perceber que ainda existem fragilidades em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Em primeiro lugar, detectou-se que o sistema educacional vigente ainda não consegue atender a todos os alunos. Portanto, como as políticas de educação inclusiva são recentes, os estudos a respeito destas e as práticas de inclusão dos alunos com deficiência seguem em ritmo lento. Dessa maneira é importante destacar que esse estudo levantou aspectos que abrem precedentes para futuras investigações.

Em segundo lugar, analisando a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II no sistema escolar, ficou evidente o quanto ainda a estrutura educacional existente não atende às necessidades de alguns alunos na passagem de uma modalidade de ensino para outra, em especial dos alunos com deficiência.

No caso de Pedro, constatou-se que todo o seu conhecimento acumulado durante os anos iniciais do Ensino Fundamental se perdeu nessa passagem. A falta de “base” em relação aos conhecimentos relatada por alguns professores do Fundamental II revela na verdade a descontinuidade entre o 5º e o 6º ano, provocando no aluno uma aparente “inaptidão” para atender às exigências desse novo ano.

Dessa forma, ressalta-se a urgência nas mudanças do modelo educacional existente, no sentido de reorganizar as práticas escolares, principalmente na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, marcado por tantas diferenças mostradas nesta pesquisa e trazendo consequências desagradáveis não só para Pedro, mas para tantos outros alunos que passam pela mesma situação, tendo ou não alguma deficiência.

Como mostrado na história de Pedro, a inclusão dos alunos com deficiência, bem como os problemas causados na passagem do 5º para o 6º ano não podem estar focados em uma única pessoa – a professora de apoio colocada pela escola para facilitar o processo de inclusão dos alunos com deficiência no 6º ano –, mas em todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos com o processo educativo desse aluno.

As aprendizagens escolares de Pedro, relatadas nesta pesquisa, apontam para uma questão que precisa ser trabalhada de forma breve nas Unidades Escolares – a mudança na forma de conceber os alunos – dando a eles a possibilidade de aprenderem a partir do que sabem, respeitando suas diferenças.

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não pode ser construída como problema, mas sim como uma solução para uma sociedade mais justa e humanitária.

Referências

ALES BELLO, Angela. **A Fenomenologia do ser humano: traços de uma filosofia no feminino**. Tradução Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2000. 288p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009b. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2011.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Artigo 1. **Propósito**. p. 3. <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

GUERREIRO, Roberto Rodrigo. **A possibilidade do pertencimento: narrativas e memórias de uma senhora em um asilo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2010.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987 – 2004)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002. Em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. Tradução Maria Appenzeller. Campina: Papyrus, 2003. 204 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Edileine Vieira. Algumas condições do discurso acadêmico para que se leve em conta o tema da inclusão. In: LAUAND, Jean (Org.). **Filosofia e Educação: estudos 16**. São Paulo: Factash, 2009. p. 17-31.

MACHADO, Edileine V.; SILVA, D. P. M. Formação de sujeitos para a inclusão nas universidades: Direitos Humanos. **Notandum**, São Paulo, v. 20, maio/ago. 2009.

MASINI, Elcie F. S. Algumas noções sobre a fenomenologia para o pesquisador em Educação. In: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

PANNUTI, Regina et al. **Educação Inclusiva: dos muitos querereres e alguns fazeres**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Mais Diferenças, 2011.

PROENÇA, E. L.; ROSA, D. R. A passagem da 4ª para a 5ª série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. (Org.). **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 213-223.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. ed. rev. Ijuí: UNIUI, 2005. p. 200.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Intérprete: Charles Chaplin. EUA, 1936.

VIEIRA, Alexandre. **Saiba mais sobre encefalopatia crônica**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/saude-artigos/saiba-mais-sobre-encefalopatia-cronica-730345.html>>. Data de acesso: 10 abr. 2011.

Recebido para publicação em 20-02-12; aceito em 11-04-12