

Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais

Fátima Inês Wolf de Oliveira
Mary da Silva Profeta

Como citar: OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; PROFETA, Mary da Silva. Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 79-91. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p79-91>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Educação Inclusiva e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Fátima Inês Wolf de Oliveira
Mary da Silva Profeta

A Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo... (MITLER, 2003, p.14).

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve facilitar, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Hoje, percebe-se a luta pela igualdade de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e a escola, inserida nesse contexto, abre espaço para movimentos de inclusão.

A educação do indivíduo, na escola inclusiva ou não, tem origem em situações capazes de transformá-lo ou ao menos de permitir-lhe que se transforme. Nesse contexto, a transformação somente pode acontecer, se a escola estiver organizada para fazê-lo um cidadão crítico, reflexivo e consciente de seus compromissos no mundo.

A proposta da educação e da escola inclusivas nos faz debruçar sobre algumas questões importantes, dentre as quais podem ser destacadas as seguintes: que escola queremos para nossos alunos com deficiência? Que escola eles e seus familiares querem para que, de fato, sejam parte da uma sociedade igualitária? Que tipo de projeto pedagógico essa escola inclusiva deve desenvolver, pensando no indivíduo como um TODO e não em sua limitação ou condição social desfavorecida?

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva, quando estiver organizada para favorecer a aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativamente inclusivo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos, como recursos a serem mobilizados (bem como mobilizem recursos adequados).

A Educação Inclusiva e a Mudança de Paradigma

Reconhecemos que as escolas públicas, geralmente, fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as mantém em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas em sua autonomia e controladas sob mandatos. Aranha (2001) considera o processo de inclusão um movimento filosófico e político, que pode se consolidar mediante a prática de projetos educacionais apoiados pelo Governo Federal, tentando, assim, encontrar soluções adequadas para as diversas realidades existentes no País.

A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas. Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela resultante, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção ou coordenação do ensino.

A realidade e os valores sociais e históricos podem estar refletidos nas práticas cotidianas das escolas. Cada escola tem seu perfil particular histórico, social e cultural que a distingue das demais, formando seu processo de identificação e qualificação. A promoção da educação inclusiva não significa limitar-se à colocação de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, mas implementar um ensino de qualidade, que forme o cidadão por meio de valores culturais, sociais e universais. Pode-se dizer que os alunos são os sujeitos do aprender e a escola participa do seu projeto de vida.

A educação inclusiva impõe mudanças nos paradigmas educacionais e sociais, e isso somente se concretizará com ações que efetivem estudos e reflexões a seu

respeito. Dessa forma, a pesquisa, as discussões e as crenças nesse paradigma educacional influem na construção de espaços inclusivos e no adequado reconhecimento de uma sociedade inclusiva.

A escola inclusiva fundamenta-se na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), quando salienta que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Seguindo esse princípio, a escola deve ser democrática, um local para todos, espaço de construção da autonomia e socialização do saber. Os caminhos para a educação inclusiva devem estar presentes, nas suas propostas pedagógicas, adequando seus currículos para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Mendes (2002) sinaliza que a criação de um ambiente propício à inserção da criança com necessidades educacionais especiais, na sala regular, admite a consideração das relações interpessoais, além das interações com todos os alunos da classe.

A questão da capacitação dos recursos humanos é outro fator extremamente importante e que vem sendo pesquisado, quando o assunto é inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Franco (2001) relata, em seus estudos, que a construção de uma escola que esteja preparada para atender à diversidade apenas será possível se os investimentos no capital humano acontecerem. Isso significa dizer que é preciso investir nos sujeitos escolares, com participação efetiva, diálogo, leitura de mundo, da realidade, identificação de qualidades, valorização da autonomia cultural, articulação entre teoria e prática, acreditando no aluno como cidadão do futuro e na educação como fator essencial para seu desenvolvimento.

Mendes (2002) ressalta alguns aspectos importantes na construção da escola inclusiva, entre os quais as adaptações curriculares, a gestão escolar e a proposta pedagógica:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2002, p. 17).

A inclusão educacional está diretamente relacionada à aceitação da diversidade em sala de aula, mas, para sua real instauração, é necessária a reorganização pedagógica e administrativa da escola, que, por sua vez, pode constituir-se em obstáculo ao processo, caso não aconteça de forma satisfatória. A falta de planejamento adequado das ações pedagógicas da escola pode comprometer a efetivação desse novo paradigma de escola inclusiva.

As Adaptações Curriculares

A concretização da educação inclusiva implica a certeza de que mudanças são necessárias, para proporcionar o acesso de todos os alunos ao currículo. As particularidades e as especificidades inerentes a cada educando, em sala de aula, devem ser respeitadas; para tanto, o currículo constitui-se numa ferramenta básica de escolarização, que busca dimensionar o sentido e os objetivos das adaptações curriculares como estratégias de atuação do professor, as quais podem proporcionar adequações da ação educativa escolar às maneiras particulares de os alunos aprenderem, respeitando o ensino e a aprendizagem como processo educativo que atende às necessidades educacionais de todos (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares constituem-se em oportunidades educacionais que proporcionam ao aluno com necessidades educacionais especiais o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, em sala regular; sendo necessária a revisão dos objetivos, do desenvolvimento de conteúdos, no processo de avaliação, na organização do trabalho didático-pedagógico, de modo a favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998).

Ao se considerar a necessidade de adaptações curriculares, está sendo prevista a dinamização do currículo, sua ampliação e flexibilidade, contemplando as aprendizagens básicas, uma metodologia mais adequada, bem como uma forma de avaliar que proporcione um reconhecimento efetivo do que o aluno aprendeu.

Mantoan (1998) salienta que a inclusão pressupõe um processo de interação entre as limitações funcionais inerentes a cada indivíduo e as possibilidades de adaptação que lhes são disponibilizadas, em diferentes espaços. Eficientes processos de adaptação curricular pressupõem diversas habilidades. Prossegue a autora:

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes. (MANTOAN, 1998, p. 8).

É inegável que as adaptações curriculares envolvem planejamento e pesquisa pedagógica e ações docentes baseadas em critérios que determinam o que o aluno deve, como e quando aprender, que formas de planejar o ensino são mais eficazes para o processo de aprendizagem e, ainda, de que forma se deve avaliar.

No documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003), são apresentadas as *adequações curriculares*, caracterizadas como não-significativas ou de pequeno porte, ao lado das significativas ou de grande porte. As adequações não-significativas são importantes como medidas de prevenção levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares voltado às suas condições individuais, para prosseguir na sua vida acadêmica, evitando-se sua evasão da escola regular. O Quadro I especifica alguns aspectos desses tipos de adequação.

QUADRO I
Adequações Não Significativas do Currículo
<i>Organizativas</i>
Organização de agrupamentos
Organização didática
Organização do espaço
<i>Relativas aos objetivos e conteúdos</i>
Priorização de áreas ou unidades de conteúdos
Priorização de tipos de conteúdos
Priorização de objetivos
Seqüenciação
Eliminação de conteúdos secundários
<i>Avaliativas</i>
Adequação de técnicas e instrumentos
Modificação de técnicas e instrumentos
<i>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</i>
Modificação de procedimentos
Introdução de atividades alternativas às previstas
Introdução de atividades complementares às previstas
Modificação do nível de complexidade das atividades
Eliminando componentes
Seqüenciando a tarefa
Facilitando planos de ação
Adaptação dos materiais
Modificação da seleção dos materiais previstos
<i>Na temporalidade</i>
Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Manjón, 1995, p. 89.

Todavia, muitas vezes, segundo o citado documento do MEC (BRASIL, 2003), há necessidade de adotar adequações significativas do currículo, para atender às necessidades especiais dos educandos, quando estas forem mais acentuadas e não se resolverem com ações curriculares menos significativas. De um modo geral, constituem estratégias necessárias, quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores, da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; e da crescente complexidade das atividades acadêmicas, que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização.

O Quadro II especifica alguns aspectos das adequações curriculares significativas (BRASIL, 2003):

QUADRO II
Adequações Curriculares Significativas
Elementos curriculares - modalidades adaptativas
<i>Objetivos</i>
Eliminação de objetivos básicos
Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
<i>Conteúdos</i>
Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos
Eliminação de conteúdos básicos do currículo
<i>Metodologia e Organização Didática</i>
Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem.
Organização
Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
<i>Avaliação</i>
Introdução de critérios específicos de avaliação
Eliminação de critérios gerais de avaliação
Adaptações de critérios regulares de avaliação
Modificação dos critérios de promoção
<i>Temporalidade</i>
Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Manjón, 1995, p. 89

É preciso salientar que a realização das adequações curriculares deve ser precedida por uma criteriosa avaliação do aluno, considerando sua competência acadêmica; deve estar fundamentada na análise do contexto escolar e familiar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários, possibilitando as alterações indicadas, e, para isso, deve contar com a participação das equipes docente e técnica da escola e com o apoio de equipe multidisciplinar, quando necessário.

Concluindo, as adequações curriculares são ações pedagógicas necessárias para a efetivação da escola inclusiva, em diversos aspectos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades. Procuram contemplar a realização do atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, visando a favorecer suas capacidades, sem deixar de levar em conta, entretanto, suas limitações e especificidades.

A Gestão Escolar

A direção de uma escola desempenha um papel relevante na condução da prática educacional, tendo por objetivos os princípios e as metas estabelecidas no **Projeto Político-Pedagógico**. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a coesão do grupo enquanto uma equipe que trabalhe de forma cooperativa e eficiente (BRASIL, 2004).

A construção da escola inclusiva objetiva a formação de cidadãos participativos, para que desenvolvam competências, habilidades e conhecimentos importantes para a vida na sociedade de hoje, representando a união entre saber e fazer para a constituição da pessoa.

A gestão escolar é compreendida como união entre filosofia e política, por meio da execução do planejamento, direção, coordenação e controle das ações educativas (DIAS, 2002). Dessa forma, o gestor escolar tem sua prática atrelada à política educacional. Representa o elo capaz de interpretar as leis e diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extra-escolar. De outro lado, pode ser um intérprete dos anseios da comunidade sobre a escola, para os órgãos deliberativos e decisórios de administração central do sistema.

Castro (2002) afirma que a gestão escolar deve estar fundamentada no princípio de que a educação é contínua, multifacetada e ampla, envolvendo a totalidade do ser e a prática escolar relacionada com as instituições e com as pessoas. A gestão escolar faz parte da educação e da vida, na sua proposição pedagógica.

A gestão escolar é capaz de propor mudanças na sua estrutura organizacional, visando a transformar a escola na sua dimensão política, crítica e técnica. Porém, poucos são os relatos de pesquisa que apresentam propostas de alternativas para organizar a gestão da escola, tendo como perspectiva a própria escola e seu dia-a-dia. É por meio da gestão escolar que se almeja a transformação educacional proveniente dos interesses da comunidade escolar local. Sobre o perfil do gestor escolar, Teixeira (1990, p. 78) salienta:

[...] assim, ao mesmo tempo em denunciam o caráter observador das teorias convencionais de administração colocadas a serviço da manutenção estrutural da sociedade capitalista, procuram mostrar a administração escolar como instrumento de transformação social.

A gestão participativa acontece nas pequenas estruturas, isto é, na escola, por meio da constituição da equipe e não das restrições da burocracia. A análise das escolas deve ser realizada de acordo com sua realidade social e política. O poder decisório nas escolas deve aproximar-se do centro de intervenção, ou seja, perto daqueles seres atuantes na escola, pelos espaços da autonomia pedagógica, curricular e profissional, já que o debate educacional se fundamenta na ação pedagógica.

Na escola também deve haver a participação dos pais, cabendo à administração central funcionar como um órgão de controle e estimulador do ensino, proporcionando sugestões aos professores e gestores das escolas. O sistema educacional não é um amontoado de escolas funcionando de maneira independente, enquanto “a unidade do sistema escolar não é o distrito ou a escola, mas o aluno” (TEIXEIRA, 1997, p. 143).

Silva (1996) salienta a necessidade de a escola conquistar sua autonomia, para desenvolver no seu interior condições de superar a falta de compromisso com o aluno, tornando-o parte da sua proposta pedagógica, como sujeito ativo e humanizado. Nessa perspectiva, a autonomia da escola é fator fundamental para a construção da escola inclusiva, pois torna o aluno sujeito e ponto central das intervenções, priorizando ações que facilitem seu acesso e permanência, com o objetivo de garantir a busca pelo sucesso escolar.

A prática demonstra que, para a construção da escola inclusiva, faz-se necessária a ação do diretor como educador, já que este será o condutor de sua prática tendo como objetivo a busca pelo êxito escolar. “Um diretor é antes de tudo um educador” (DIAS, 2002, p. 274).

Prieto (2002, p. 49) entende que os gestores da educação devem concentrar “esforços para garantir a inclusão escolar e social de todos os educandos”. Para isso,

faz-se urgente a união de discursos relacionados à democratização do ensino e aos princípios que norteiam a gestão na escola.

A escola que se pretende inclusiva deve ter o desafio do êxito de todos os seus alunos. Por isso, ao construir o **Projeto Político-Pedagógico**, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças.

Martins (2006), em uma de suas obras, ressalta:

Na escola inclusiva a escolarização do aluno com necessidades especiais é um problema educativo, como o é, também, a educação/escolarização de outros excluídos: as classes populares pouco favorecidas, a escola rural, a educação de crianças de rua, dos indígenas, dos jovens adultos analfabetos, e também de presidiários. Em todos esses grupos há especificidades que os diferenciam, mas há, também, um fator comum, que faz as semelhanças: são classificados como minorias, e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo. (p.114).

Infelizmente – e concordando com a autora –, as individualidades e personalidades daqueles cidadãos e de outros tantos não são respeitadas, nem pela escola nem pela sociedade, o que se agrava, quando a pessoa tem uma deficiência e precisa de uma sala mais adequada às suas necessidades, professores competentes para seu ensino e acesso ao espaço físico, tecnológico, humano e outros. O espaço físico, para autora, é o local onde se concretiza a produção do fracasso escolar de vários grupos de pessoas.

Martins (2006) lembra Vygotsky, no que diz respeito às pessoas com deficiência e com necessidades especiais, porque, com elas, ele trabalhou grande parte de sua vida, de sorte que, quanto ao cotidiano escolar, o processo inclusivo é indicador de inúmeros benefícios potenciais para aquelas pessoas, para seus pais, seus professores, em resumo, para todos os que fazem parte do dia-a-dia da escola. Resumindo esta questão, a escola deve cuidar da acessibilidade do aluno a seu espaço físico, adequando-o e provendo-o com recursos necessários, professores capacitados e comprometidos com o ensino/aprendizagem, currículo com modificações para atender aos alunos, uma vez que os mesmos são sujeitos do processo de inclusão. De acordo com Vigotsky, Piaget, Wallon e outros teóricos,

as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, mudando, apenas, os contextos, podendo acontecer que os aspectos sociais da aprendizagem favoreçam mais, ou menos, as pessoas, conforme seus contextos vivenciais e educacionais, o que implica, conseqüentemente, num maior ou menor nível de desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas. (MARTINS, 2006, p.115).

É inegável a importância da substituição ou transformação das escolas especiais pela escola inclusiva. Entretanto, é igualmente verdade que, após a discussão de Salamanca, apenas pequena parte da proposta foi concretizada: desmantelaram-se as escolas especiais sem, contudo, criar algo inclusivo no seu lugar, de maneira que o que temos hoje é o que tínhamos anos atrás – uma criança, ou mais, com diferentes deficiências em meio a trinta e cinco ou quarenta outros alunos, em uma escola sem recursos materiais e humanos compatíveis com as necessidades da criança.

Quando se discute a acessibilidade, é preciso que seu entendimento seja amplo e não restrito ao espaço físico. Acessibilidade implica mudança de comportamento humano, de estrutura física, de condições de recursos específicos, da presença de intérprete de LIBRAS na sala de aula e todo o contexto em que houver pessoa surda, das condições tecnológicas para que todos tenham acesso ao conhecimento, do professor que conheça o Braille, soroban e saiba das necessidades específicas do seu aluno e onde buscar as especificidades para atendê-lo. Não basta uma edificação escolar sem escadas, se não houver os outros elementos complementando as necessidades dos alunos com deficiências e outros que dela são excluídos (BRASIL, 2003).

Considerações Finais

A escola que se pretende inclusiva tem de ser despida do tradicionalismo, em sua estrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Precisa estar pronta para atender a todos, cada qual em suas especificidades e necessidades. Precisa desenvolver seu papel social e, para isso, tem de preparar seus professores, providenciar adaptações e aquisição de recursos materiais também específicos ao ensino de sua população diferente.

Segundo Ferreira (2004), analisando na oportunidade os Dez Anos da Declaração de Salamanca e especificamente tratando do caso brasileiro, a última década foi um período em que o país implantou várias reformas no campo da educação básica, que, por sua vez, provocaram mudanças significativas no que concerne às competências dos sistemas de ensino, de estruturação, de gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Para o autor,

tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram um novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com deficiência ou, como são agora denominadas no campo educacional, com necessidades educacionais especiais. (p.12).

Aranha (2004) remete à municipalização e comenta que esta “veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” (p.5), podendo propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras.

Com todas as discussões e senões, o que se tem como resultado é um aumento de alunos com deficiência chegando às escolas inclusivas ou não e com necessidades educacionais especiais que precisam ser atendidas, para que seja atingido o objetivo primeiro da educação, quer dizer, o de transformar indivíduos em cidadãos e que estes, por si, só possam se transformar e agir no mundo como agentes de mudanças sociais. } c

Profeta (2007), em sua reflexão, enfatiza que a inclusão prevê escolas inclusivas e salas inclusivas, partindo de uma filosofia que assegura que todas as crianças podem aprender juntas e que parte de sua vida escolar e comunitária também deve ser coletiva. No entanto, alerta que, de um lado, estão alunos em classes regulares aguardando que professores sem nenhum conhecimento saibam lidar com eles sem ficarem assustados e, do outro, está um grupo exigindo aceitação da mudança “goela abaixo”. Isso tem gerado muita exclusão, discriminação, preconceito – que é o contrário do que se espera.

Para que todo o desejável aconteça e que haja satisfação entre escola, aluno e sociedade, o processo de inclusão previu mudanças curriculares que vêm sendo implantadas com responsabilidade, as quais nem sempre são aceitas no âmbito da escola.

Toda a transformação no processo educacional é tarefa de competência de realização coletiva e não exclusiva de professores e, nesse processo conjunto, as perguntas que ficam para nortear as modificações são: que país queremos e de que cidadãos precisamos, para construí-lo? Continuamos num momento histórico que agitou a educação, em 1994, com a Declaração de Salamanca, após treze anos? Seremos eternamente um país subdesenvolvido ou em desenvolvimento, no qual nada se conclui ou se transforma? Como adequar procedimentos e currículos tradicionais, para atender à demanda de alunos com deficiência?

Referências

ARANHA. M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Ano XI, nº. 21. Brasília,, 2001, p. 160-176.

_____. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília. Fundepe, 2004, p.45-62.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 2.ed. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003 (Saberes e práticas da inclusão, 4).

_____. *Educação inclusiva*. Vol. 1: A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.

CASTRO, A. A. D. Orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 178-197.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2.ed. São Paulo : Pioneira, 2002, p. 268-282.

FERREIRA, J. R. Políticas Públicas e a Universidade: Uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília. Fundepe, 2004, p.83-97.

FRANCO, A. de. *Transformando a Arte da Guerra na Arte da Política*. Programa AED de Empreendedorismo Político. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2001.

MANTOAN, M. T. E. (org.) Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *CEDES*, Campinas, SP, v. 19, nº. 46, p. 01-11, set. 1998..

MARTINS, L. A. R. *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFS-CAR, 2002, p.61-83.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 abr. 2008.

PROFETA, M. S. da. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (org) . *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007, p.209-236.

SILVA, J. M. da . *A Autonomia da Escola Pública*. Campinas: Papirus, 1996.

TEIXEIRA, A. *Educação para Democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.