

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

PEDRO RICARDO ROMERO SEVILLA

**AVALIAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIO DE TODOS OS
EDUCADORES**

SANTANA DO LIVRAMENTO
2015

PEDRO RICARDO ROMERO SEVILLA

**AVALIAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIO DE TODOS OS
EDUCADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obter o título de Especialista em Gestão Escolar.

Orientadora: Prof^a. Vanessa Souza Pereira

SANTANA DO LIVRAMENTO

2015

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

RESUMO

A Educação Inclusiva é sem dúvida um dos maiores desafios, nas últimas décadas, o direito a uma educação para todos está fortemente sendo debatido nas escolas e na sociedade. O presente trabalho faz uma abordagem na questão da Educação Especial, os desafios da inclusão, de como lidar com as diferenças em sala de aula; de como avaliar alunos com diferentes deficiências, principalmente alunos com deficiência mental e os alunos com diferentes formas de comunicação. A inclusão dos alunos com necessidades especiais, no sistema regular de ensino está baseada na perspectiva para todos, desta forma, a necessidade de se construir uma escola em que as práticas pedagógicas sejam estruturadas para contemplar a diversidade de forma igualitária atendendo os princípios dos documentos legais nacionais e internacionais que norteiam a educação especial na perspectiva da escola inclusiva. Observando as necessidades individuais e realizando as adaptações curriculares necessárias, levando-se em conta as diferentes formas de aprender e ensinar, pois uma escola democrática não supor que exista somente uma forma de ensinar.

Ao que tudo indica, muito há de se discutir, mas uma coisa é bastante clara, a inclusão só acontece quando todos os envolvidos estão dispostos a ela, e é na prática, no fazer pedagógico do professor, tanto do ensino regular como do especial que se configuram os avanços rumo a uma educação para todos.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, desafios, práticas, educação e avaliação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
RELATÓRIO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA.....	7
BASE TEÓRICA OU REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
AÇÕES ANALISADAS.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Historicamente poucos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) chegavam ao Ensino Médio. Hoje, motivados pela inclusão, muito alunos que se enquadram por lei, na modalidade caracterizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996) como educação especial chegam a nossa escola. Portanto, a expectativa é que o número de alunos com NEE se amplie e, para a inclusão destes alunos, são necessárias ações concretas de adequação da escola, conforme Art. 59 desta lei: “Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas especificidades”.

Este trabalho é o resultado de estudos e pesquisas relativas aos desafios da inclusão, na busca de subsídios teóricos e práticos que auxiliem os professores, gestores, pais, alunos, enfim, a comunidade escolar. Como a escola para todos é um espaço de direito que aceita, compreende e respeita as diferenças, todos têm acesso a ela e nela podem permanecer. Portanto, este ambiente deve estar preparado para atender todos os alunos com ou sem necessidades especiais.

O presente trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas em livros, revistas e sites que contemplam ao assunto. Outra fonte de informação foram os relatos dos colegas professores da sala regular, como suas angústias, dificuldades, questionamentos, queixa se até mesmo a resistência por parte de alguns outros por se julgarem incapazes e da professora especializada, que tem entre outras atribuições buscar estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

O tema deste trabalho é bastante amplo, fascinante e pode ser comparado com um grande quebra-cabeça, onde todos devem trabalhar em sintonia, juntando as peças, procurando estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Para que se possa sintetizar o assunto o presente trabalho foi dividido em três partes.

A primeira parte aborda um resumo da História da Educação Especial no Brasil e no mundo, sendo os norteadores legais para a inclusão. A segunda, não com pretensão de se falar sobre neurociência, pois não cabe à escola dominar este assunto, mas sim abordar os conceitos como deficiência e transtorno. A terceira parte aborda os questionamentos sobre as adaptações curriculares e avaliação.

HISTÓRIADA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, estima-se que há 24 milhões de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (Gonçalves, 2005), e isso deve ser tratado com muita responsabilidade, pois é uma questão social. Revendo a história da humanidade, as deficiências foram vistas de diferentes maneiras.

Na antiguidade, é difícil imaginar que existiam práticas voltadas para a eliminação de pessoas com deficiência. De acordo com Correa, 2004, na Grécia, especificamente em Atenas, conhecida por priorizar a educação integral, a qual procurava formar homens úteis ao Estado, o próprio pai tinha o cargo de matar ou abandonar o filho quando ele não servisse para este propósito. Em Esparta, conhecida naquela época, pela formação de homens para a guerra, um conselho formado por anciãos, tinha a incumbência de analisar cada criança, logo após o nascimento. Entre as práticas adotadas, também se encontrava o infanticídio. Já na sociedade romana, aqueles que nasciam com alguma deficiência podiam ser mortos ou abandonados nas margens do rio Tibre, onde escravos e pessoas pobres os recolhiam para posteriormente, colocá-los para pedir esmolas, ou servirem como bobos ou ainda para trabalhar nos circos romanos.

Na Idade Média, conforme as palavras de Mazzotta (1996) devido a grande influência da Igreja, a deficiência estava relacionado ao pecado, ou seja, em uma sociedade onde as pessoas eram observadas como “imagem e semelhança de Deus”, aqueles que não se apresentavam neste padrão, eram relacionados ao demônio e em consequência eram vítimas do descaso e da marginalização.

Na Idade Moderna a Igreja passou a perder o controle de diversos setores, entre eles, a influência dos ideais humanistas. Assim, a concepção da deficiência passou a se relacionar com o aspecto médico-pedagógico, buscando-se suas

causas através de um caráter científico, mas procurando-se normalizar as pessoas com deficiência.

Nessa época, surgem os primeiros e importantes nomes que iniciaram um novo entendimento sobre as deficiências, como: Jean-Paul (1620), autor da primeira obra impressa “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”; Charles M. L’Épée (1770), fundou a primeira instituição especializada para o ensino de surdos e criador do método de sinais; em 1784 Valentin Haüy, fundou o Institute Nationale dès Juenes Avenugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos); em 1829, Louis Braille, adaptou o código militar de Charles Barbier (criador do código militar de comunicação noturna) para o sistema Braille. Outros nomes foram também bastante importantes como de Maria Montessori, que desenvolveu um programa de treinamento para crianças com déficit cognitivo. (MAZZOTTA, 1996).

Na idade contemporânea, a pessoa com deficiência precisava se tornar produtiva para a sociedade ou receber treinamento para executar algumas atividades no mercado de trabalho, com isso inicia-se a efervescência dos discursos sobre a integração e, posteriormente, sobre a inclusão.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Conforme descrito por Jannuzzi, a Educação Especializada começou no Brasil Colônia, em meados do século XVII. Era considerado deficiente físico aquele que possuísse qualquer tipo de deficiência. O direito político destas pessoas era suspenso pela “incapacidade física ou moral” (Brasil, 1824).

Poucos são os registros sobre o que havia na educação, nesta época, talvez porque o deficiente era privado de cidadania.

Foi na metade do século XIX, com a intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área da Educação Especial. Surge o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Surdos-

Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES(RAMPELOTTO, 2004).

Várias outras iniciativas surgiram no estabelecimento de algumas políticas na Educação Especial. Ainda conforme Mazzotta (1996) vale destacar que em 1835, foi apresentado o Projeto de Lei para criação do cargo de professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdos-mudos; outras iniciativas como a primeira Campanha Nacional de Educação, em 1957, do Surdo no Brasil; em 1958, Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão; em 1960, de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais; em 1961, a Lei 4024, com um capítulo destinado à Educação de excepcionais; em 1971, a Lei 5.692, apresentou a possibilidade do ensino regular; em 1972, o Grupo-Tarefa de Educação Especial; em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), posteriormente transformado na Secretária de Educação Especial (SESPE), extinta em 1990, devido a criação da Secretária nacional de Educação Básica (SENEB), em 1992 foi marcado pelo reaparecimento da Secretária de Educação Especial (SEESP). Hoje, a Educação Especial faz parte da SECAD – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão.

Essas ações contribuíram significativamente para a consolidação do que é hoje a Educação Especial no Paradigma Inclusivo.

ESCOLA INCLUSIVA

Somente a partir da década de 90, o paradigma inclusivo se materializou nas discussões sobre Educação Especial. Isso se deu através de algumas iniciativas mundiais tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jotiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais, em Salamanca, na Espanha, entre outros.

O paradigma inclusivo adentrou no Brasil, conforme Baumel (1998), no 2.º Seminário Nacional de Integração da Pessoa portadora de Deficiência no contexto

Educacional, onde a Representante da UNESCO para a América Latina e Caribe – Cynthia Homad – debateu a questão, trazendo claro os antecedentes importantes sobre as orientações da escola inclusiva que partiram de representantes do governo de 88 países e de 25 organizações Internacionais, na Assembléia de Salamanca, Espanha, em junho de 1994. “Nessa reunião, os integrantes reafirmaram o compromisso com a educação para todos, face à urgência do Encaminhamento de intervenções junto à população que apresente necessidades especiais no sistema de educação geral” (BAUMEL, 1998, p.34).

A política de Educação Especial, elaborada em 1994, é anterior a LB-DBEN e posterior à nossa Constituição de 1988, que embora tenha dado um passo adiante ao conceber a inserção parcial de alunos com deficiência nas escolas comum, essa política não conseguiu alcançar o patamar de inovações compatível com a proposta da inclusão escolar. O empenho e a luta dos movimentos sociais e o reconhecimento das inovações prescritas na Constituição de 1988 impuseram novos posicionamentos educacionais, que pleiteiam a inclusão total e irrestrita de todos os alunos com ou sem deficiência nas escolas comuns. Um longo caminho já foi percorrido, mas a muita ser feito para que todos possam, aos poucos, compreender e aplicar as reais propostas de uma Escola Inclusiva. (MEC 2010)

A proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independentemente das dificuldades que possam surgir durante este o processo, das condições física, emocionais, sociais, linguísticas, ritmos de aprendizagem, entre outras.

Neste sentido, a escola inclusiva torna-se um convite a uma reflexão permanente quanto à pedagogia, às concepções de ensino, à aprendizagem e, principalmente, à avaliação. Esta última, em especial, tem muita proximidade com os processos de exclusão.

Diante do desafio que é a inclusão, há um ponto central na estrutura da prática pedagógica: o currículo. Segundo Coll (1996), o currículo é “o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e úteis para os professores”. Desta forma, o currículo se configura aberto, um instrumento de manifestação das diversas realidades

socioculturais e que pode contemplar a grandeza da diversidade humana. Assim, possibilita o desenvolvimento das competências essenciais à participação dos alunos com necessidades educacionais, num ambiente que promova a superação de problemas e dificuldades.

Mas não ocorre a inclusão simplesmente sustentada por medidas pedagógicas. É necessário lembrar que a inclusão acontece somente quando:

- os direitos de todos são garantidos e respeitados;
- se oferecem espaços e momentos de acolhimento e valorização das diferenças;
- as diferenças se tornam valor social, e não um problema;
- o respeito e a cooperação fazem parte do cotidiano das pessoas.

Há, no entanto, requisitos para que uma escola tenha realmente uma ação inclusiva. Destacam-se os seguintes itens:

- incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
- oferecer o AEE;
- formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- promover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações;
- estimular a participação da família e da comunidade;
- promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais. (MEC, 2010, p. 19)

A escola inclusiva deve compreender as diferenças de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade, pois a negação da diferença não permite a superação do preconceito; pelo contrário, o exacerba, na medida em que o mascara. Apesar de “politicamente correto” se afirmar que somos iguais, é necessário aclarar que somos

todos diferentes, pois receber um aluno com *deficiência* na sala de aula não significa inclusão. Há a necessidade de preparo do professor para conhecer o tipo de deficiência e a história de vida do aluno.

O Ministério da Educação estabeleceu em janeiro de 2008 as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com estas diretrizes são alunos alvos desta modalidade de ensino os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação. (MEC, 2010, p.70)

Com a intenção de esclarecer os temas e conceitos que contribuem para a identificação das barreiras que impedem ou dificultam a participação efetiva dos alunos, é pertinente destacar alguns conceitos.

DEFICIÊNCIA

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001) deficiência é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano e é designado “deficiente” todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatômica, embargando com isto dificuldades a vários níveis, sendo eles de locomoção, percepção, pensamento ou relação social (comunicação verbal e não verbal)

Deficiência Mental: É a designação que caracteriza os problemas que ocorrem no cérebro e levam a um baixo rendimento, mas que não afetam outras regiões ou áreas cerebrais.

Segundo a vertente pedagógica, o deficiente mental é o indivíduo que possui uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, ou seja, necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino;

- **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, que podem se manifestar em conjunto ou isoladamente, dificuldade

de comunicação por deficiência no domínio da linguagem; dificuldade no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos; dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

De acordo com o quadro clínico, (CID 10, F 84) TEA pode ser classificado em:

1) Autismo clássico – o grau de comprometimento pode variar de muito. De maneira geral, as pessoas com TEA são voltadas para si mesmas, não estabelecem contato visual, nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação. Embora possam entender enunciados simples, têm dificuldade de compreensão e apreendem apenas o sentido literal das palavras. Não compreendem metáforas nem o duplo sentido. Nas formas mais graves, demonstram ausência completa de qualquer contato interpessoal. São isoladas, não aprendem a falar, não olham para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos, repetem movimentos estereotipados, sem muito significado ou ficam girando ao redor de si mesmas e apresentam deficiência mental importante;

2) Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger) – os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes. Tão inteligentes que chegam a ser confundidos com gênios, porque são imbatíveis nas áreas do conhecimento em que se especializam. Quanto menor a dificuldade de interação social, mais eles conseguem levar vida próxima à normal.

3) Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE) – Os portadores são considerados dentro do espectro do autismo (dificuldade de comunicação e de interação social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil. (SCHWARTZAMAN, p, 07 a 10)

Deficiência intelectual ou Déficit Cognitivo

Existe uma diferença entre Deficiência (doença) Mental e Deficiência Intelectual. A doença mental configura-se pela alteração da percepção individual e da realidade, o que nem sempre, acontece com pessoas com déficit intelectual, as quais não apresentam sintomas patológicos verificados nas doenças mentais como as neuroses graves, psicoses agudas ou casos de demência.

As pessoas com deficiência intelectual ou déficit cognitivo levam mais tempo para aprender e compreender solicitações. Há necessidade de explicar tantas quantas vezes forem necessárias, para que ela entenda o que está sendo solicitado.

Deficiência Visual

Cegos: É a perda total da visão. Há necessidade do uso do braille, para a comunicação na leitura e escrita. Muitos cegos usam o reglete, para escrever o braille; o Sorobã, é uma caixinha que ajuda na execução de cálculos matemáticos; a bengala ou cão-guia para sua locomoção e mobilidade.

Baixa Visão: As pessoas com baixa visão têm a diminuição da capacidade visual e pode vir acompanhada também de alteração do campo visual. Pedagogicamente, diz-se que uma pessoa tem visão subnormal quando ela lê tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos ou não ópticos

Algumas pessoas vêem apenas o que está diretamente na sua frente e nada do que está ao lado. Outras enxergam os objetos como um quebra-cabeça em que faltasse uma ou duas peças.

Deficiência auditiva: É a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo.

A deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor que 50 decibéis e costuma ser compensada com a ajuda de aparelhos e acompanhamento terapêutico.

Em graus mais avançados, como na perda auditiva severa (quando a pessoa não consegue ouvir sons abaixo dos 80 decibéis, em média)

Surdos: São considerados surdos às pessoas com perda auditiva profunda (quando não escuta sons emitidos com intensidade menor que 91 decibéis), aparelhos auditivos ajudam parcialmente, neste caso é recomendado o aprendizado de LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais como língua materna ou primeira língua. Quando se compreende o processo de diferenciação pela deficiência ou por outras características, compreende-se que a escola comum se torna inclusiva quando ela reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Adotar estas novas práticas não é um processo fácil nem imediato, elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. É, portanto, necessária a atualização, o desenvolvimento e a internalização destes novos conceitos e principalmente a redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas compatíveis com uma escola inclusiva.

Este desafio é uma tarefa a ser assumida por todos que compõe o sistema educacional, pois uma educação para todos se distingue pela qualidade e um ensino de qualidade provenha de iniciativas que envolvam professores, gestores, especialistas pais e alunos e outros profissionais, todos que, de uma maneira ou outra, compõem o processo educacional. (MEC, 2009 vls. 02 a 10)

Desta forma, as respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais, estas respostas são demonizadas de Adaptações Curriculares.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares propostas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. São, portanto, indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando estão aptos a aprender, das distintas formas de organização do ensino e da avaliação da aprendizagem. Deve ficar claro, porém, que não é um currículo novo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de aplicação, para que realmente contemple todos os alunos, apresentando categorias diferenciadas, resultando em adaptações curriculares de grande e pequeno porte.

As Adaptações Curriculares de Grande Porte

“Compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL-2000).

Adaptação de acesso ao currículo – de responsabilidade da instância político-administrativa:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade.

Adaptação de Objetivos: se refere à possibilidade de se eliminar objetivos básicos, ou de se introduzir objetivos específicos complementares e ou alternativos, como forma desfavorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente em sua vida escolar. (BEYER, 2005, p.21)

Adaptação de conteúdos: refere-se à possibilidade de eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas. O professor da sala regular pode trabalhar com um plano de ensino para a classe, e versões modificadas desse plano destinadas atender as necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação da equipe de apoio.

Adaptações método de ensino e organização didática: nesta categoria encontra-se a organização diferenciada em sala de aula, necessária para garantir o atendimento das necessidades de determinado aluno, que demanda decisão política, ações executivas e gastos administrativos, como por exemplo: o serviço do professor especializado e do professor interprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Adaptação de sistema de avaliação: estas adaptações estão vinculadas as alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados, as quais influenciam diretamente no resultado que levam, ou não, a cobrança ou avanço do aluno. Neste sentido, o principal papel da avaliação é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno, esta avaliação deve ser contínua, se necessário, reajustada constantemente, de forma a atender as necessidades individuais do aluno com deficiência, mas também deve ficar que não é uma manobra para a aprovação inconsequente de alunos, mas uma ação responsável que abra a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades especiais.

Adaptações na temporalidade: consiste no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos. São ajustes na caminhada do aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte

As adaptações curriculares de pequeno porte são modificações promovidas no currículo pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, junto com seus parceiros.

São denominadas de Pequeno Porte porque sua implementação se encontra no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior nas áreas política, administrativa e/ou técnica (BRASIL, 2000, p.18)

Ou seja, são ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais, em detrimento de outros, menos necessários, numa escala de prioridade estabelecida a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno e do grau de importância do referido objetivo para o seu desenvolvimento e a aprendizagem significativa do aluno.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor:

Adaptações Organizativas

Tipo de agrupamento de alunos na sala de aula;

- Disposição física de mobiliários;
- Uso de materiais didáticos.

Adaptações nos conteúdos e objetivos

- Priorização de áreas que sejam essenciais para aprendizagem posteriores. Ex.: habilidades de leitura e escrita, cálculos, etc.;
- Priorização de objetivos que enfatizam capacidades de habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade. Ex.: habilidades sociais, de trabalho em equipe, etc.;
- Sequenciação de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas;
- Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados essenciais ao currículo;

- Reforço de aprendizagem, retomada de conteúdos para garantir sua consolidação da aprendizagem.

Adaptação nos procedimentos didáticos

- Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes para consolidação da aprendizagem dos conteúdos já ministrados;
- Introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, indicado nas atividades mais complexas;
- Alteração do nível de abstração das atividades, oferecendo recursos de apoio visuais, auditivos, materiais de manipulação, etc.;
- Alteração do nível de abstração das atividades, eliminando partes de seus componentes. Ex.: simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos mais complexos;
- Oferecer apoio, especificando passo a passo sua realização. Alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais, uso de máquina braile para cegos, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados, etc.;
- Alteração do nível de abstração das atividades, oferecendo recursos de apoio visuais, auditivos, materiais de manipulação, etc.;
- Alteração do nível de abstração das atividades, eliminando partes de seus componentes. Ex.: simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos mais complexos;
- Oferecer apoio, especificando passo a passo sua realização;
- Alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais, uso de máquina braile para cegos, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados, etc.

Adaptação na temporalidade

Dizem respeito à alteração do tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e do tempo previsto para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Adaptação do Processo de Avaliação

Esta adaptação diz respeito às técnicas e aos instrumentos que serão utilizados para a avaliação dos alunos, público-alvo da Educação Especial. Deve partir das metas traçadas, sendo que devem ser utilizados diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. Saliente-se que o currículo foi adaptado (flexibilizado) para ele, com metas específicas, assim também será a avaliação.

Como instrumentos para esta avaliação da produção escolar, utilizam-se registros dos professores em diferentes momentos e quaisquer outros instrumentos que possibilitem a verificação qualitativa dos progressos alcançados pelo aluno.

A avaliação, assim, deve ser feita de forma contínua, permitindo que sejam realizados reajustes nas ações de ensino, de forma a atender às necessidades dos alunos no seu processo de aprender, mas não pode ser tomada como manobra para a aprovação inconsequente de alunos, nem aprovar indevidamente o aluno para as séries mais avançadas.

Portanto, deve ser uma ação que abra a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades especiais, e, assim, promover os ajustes necessários no processo de ensino para garantir a sua progressão educacional.

O professor deve considerar todos os avanços alcançados referentes ao desenvolvimento: **Cognitivo**— atenção, concentração, iniciativa, criatividade, percepção, memória, análise e síntese ;**Linguagem**— interpretação, relato dos fatos/conhecimento, vocabulário; **Raciocínio lógico**— contexto da realidade e atualidade relacionadas aos conteúdos trabalhados;**Desenvolvimento psicomotor**— postura, locomoção no espaço, coordenação viso motora (copiar do quadro);**Socio-afetivo**— interação com seus pares e professores (atividade individual e em grupo),

respeito às regras de convivência, desajuste social, distúrbio emocional, ansiedade, isolamento e abstração dos conteúdos específicos da disciplina.

As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Diante deste contexto, a sala de aula dever ser um espaço coletivo, circular e não linear, em que o poder é de todos, todos tendo algo a ensinar, fazer ou compartilhar. Cabe ao professor da sala regular, juntamente com o professor especializado, conhecer e compreender as especificidades dos alunos com deficiência, até mesmo, se necessário, solicitar o auxílio de outros profissionais que trabalham com esses alunos.

A educação brasileira se caracteriza por um direito constitucional que garante o acesso, a permanência e o desenvolvimento da pessoa humana, como um ser capaz de transformar a realidade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Assim como a educação, a gestão democrática vem contribuir para que a comunidade escolar construa propostas para a formação de um educando criativo, participativas e crítico, que se aproprie de um saber universal.

Para Veiga, “Ensinar é um ato intencional” (2006, p. 21), porém organizar o trabalho pedagógico requer, além da intencionalidade, a participação coletiva, o planejamento, o respeito aos contratos sociais estabelecidos a partir do planejamento participativo. É nesse contexto que se reconfigura o papel do professor como sujeito ativo na organização do trabalho pedagógico escolar. O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico da realidade resultante da análise dos problemas e das possibilidades.

Quando os gestores e a comunidade escolar se propõem discutir e refletir sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico, a execução se dá de forma coletiva, sendo que a teoria e a prática estão juntas para que a transformação social do indivíduo ocorra. Considerando as diferenças e os diferentes, teremos uma escola inclusiva e democrática. Levando em conta as experiências trazidas pela coletividade, a democratização da escola tem e deve contemplar os aspectos sociais, culturais, políticos e religiosos; em contraponto, devem levar em consideração os três movimentos básicos: Ato Situacional, Ato Conceitual e Ato Operacional. O projeto político-pedagógico deverá permear todos esses aspectos, ou seja, da sua estruturação à participação coletiva. (VEIGA, 2006, p.28).

A gestão democrática participativa da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais da educação pública, segundo o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, também presente na LDB (BRASIL, 1996). Desta forma, a escola deverá propor mudanças, rever constantemente suas ações pedagógicas, avaliar e ser avaliada, retomar os pontos que precisam ser melhorados. Como, no caso da avaliação dos alunos, essa apenas mede o conhecimento ou todo o contexto da aprendizagem, deixa de considerar as habilidades e a compreensão do que foi assimilado. Para ter efetivamente uma participação democrática e de interação social, o gestor deverá chamar todos (pais, alunos, professores funcionário e comunidade) a participar na construção do seu projeto político-pedagógico, de forma ampla e democrática, e construir um saber coletivo para transformar a realidade em que está inserida de forma simples e viável a todos.

A Educação, na perspectiva da Educação Especial, assim como o processo de avaliação, também são responsabilidades coletivas, sendo parte integrante do processo de construção do projeto político-pedagógico da escola para verificar a prática pedagógica coerente, qualidade e a eficiência do ensino-aprendizagem.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-

pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas (Pacto, caderno VI, 2015:07). Nesse sentido, afirma Gandin (2001):

A avaliação é uma perspectiva de crescimento e conhecimento pedagógico que, na escola, tem o papel importante de promover a participação do coletivo, a partir de qual se deve considerar a construção desse processo avaliativo da aprendizagem, com critérios bem definidos das estratégias de ensino de sala de aula (GANDIN, 2001, p. 81-95).

Quando definimos objetivos concretos do que avaliar e para que avaliar, temos que considerar o todo, ou seja, o trabalho pedagógico em sala de aula, a metodologia empregada, inclusive a participação dos alunos individualmente e o seu grupo constituído. Torna-se de grande relevância a percepção do professor no processo de aprendizagem do aluno, não podendo ser a avaliação um fato isolado, mas uma construção contínua, em que será possível diagnosticar o que foi compreendido pelo aluno.

A avaliação também deve ser bem planejada e articulada com os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, deve ser coerente com os resultados que se pretende alcançar. Por outro lado, vários aspectos devem ser considerados na avaliação, não apenas os cognitivos, mas também os afetivos e os psicomotores, ou seja, deve-se contemplar o aluno e o processo de aprendizagem na sua integralidade.

Para a eficiência do projeto político-pedagógico numa perspectiva de gestão democrática, é necessária a auto avaliação, pois quando o aluno é o protagonista da sua própria avaliação consegue perceber seu desempenho e refletir sobre a sua aprendizagem.

METODOLOGIA

A partir do Projeto de Intervenção posto no papel, iniciou-se o trabalho propriamente dito. Com o foco principal já delimitado, a metodologia oportunizou o

estudo bibliográfico contínuo sobre alunos com necessidades especiais enquanto eram aplicados instrumentos junto à comunidade escolar para que aconteça o paralelo estudo *versus* prática. Desta forma para embasar a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem é necessário que todos sejam envolvidos numa prática educativa comum.

1. No primeiro momento, reunião entre a direção e coordenadores pedagógicos para preparar os encontros com a comunidade escolar.
2. Aplicação de instrumento de coleta de dados aos professores, alunos e Pais da turma 1.ºC da Escola Estadual de Ensino Médio Uruguaiana, turno da noite. Após a realização da aplicação dos instrumentos, serão analisados e interpretados para verificar como está avaliação atualmente na escola e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais.
3. Aplicação de questionário a todos os educadores da escola.
4. Entrevistas com os educadores de Atendimento Educacional Especializado e pai de aluno com necessidades especiais.
5. Diário de campo (documentar entrevistas com pessoas que já possuem experiências com alunos com necessidades especiais para saber como se dá o processo ensino-aprendizagem dos mesmos e como acontecem as avaliações).
6. Organização de reuniões com os educadores da escola para discutir os principais focos que envolvem a inclusão.
7. Reunião entre a direção e coordenadores pedagógicos para preparar os encontros com a comunidade escolar.
8. Após análise dos resultados, os dados serão divulgados em reunião com os segmentos (professores, pais e alunos) em que também serão redefinidas as propostas a serem implementadas no PPP.
9. Aplicação do projeto de intervenção (PI)

Procedimentos

Nos dias 24/02/15 e 25/02/15, a formação de professores teve como foco o projeto político-pedagógico da escola para a inserção da Sala de Recursos e do Atendimento Educacional Especializado. Nesse encontro, foram debatidos dois temas: a gestão democrática e o processo de avaliação interno e externo da Escola Estadual de Ensino Médio Uruguaiana, para a construção do projeto de intervenção. Foi aplicado um questionário com cinco questões referentes ao processo de avaliação, sendo que cada professor respondeu individualmente.

No dia 28/02/15, o mesmo trabalho foi realizado com o segmento alunos, turma 1.º C, que respondeu ao questionário contendo cinco questões.

No dia 01/02/15, foi realizada a reunião com os pais dos alunos da turma 1.º C, juntamente com os gestores e coordenadores pedagógicos, para explicação do foco do projeto de intervenção e aplicação do questionário.

Após análise dos dados coletados, o resultado foi divulgado para o professor na reunião pedagógica semanal e para os alunos em sala de aula. Aos pais, em reunião de turma, sendo que no mesmo momento houve encontro com os professores e alunos da turma 1.º C. Os gestores e coordenador pedagógico explicaram como funcionaria o projeto de intervenção na turma, seu período de execução (1.º trimestre). Foi sugerido pelos professores o planejamento por área de conhecimento e interdisciplinar, com aprovação dos alunos e pais.

PI

A elaboração do projeto de intervenção pedagógica foi interdisciplinar na área de conhecimento, habilidades e competências, de acordo com a necessidade do aluno ou da turma. O professor, juntamente com a turma, realizou a análise da metodologia empregada no desenvolvimento da práxis pedagógica de sala de aula.

Quadro 1 - Ações construídas para a Execução do Plano de Intervenção

Segmento Professores	Segmento Alunos	Segmento Pais	Gestores e Coordenação Pedagógica
-----------------------------	------------------------	----------------------	--

<p>1.Planejamento a partir de habilidades e competência de cada área de conhecimento.</p> <p>2. Planejamento semanal das atividades que contemple as diversas áreas de conhecimento.</p> <p>3. Avaliação processual e diagnóstica para identificar as dificuldades encontradas pelos alunos.</p> <p>4. Rever pontos do planejamento metodológico para trabalhar as dificuldades dos alunos.</p> <p>5. Reunião semanal dos professores para auto avaliação das ações.</p> <p>6. Conselho de classe participativo.</p>	<p>1.Participar das atividades de intervenção pedagógica.</p> <p>2.Ter acesso e conhecer o resultado das avaliações realizadas.</p> <p>3.Receber assessoramento do professor quando apresentar dificuldades.</p> <p>4.Ser informado do aproveitamento escolar.</p>	<p>1. Envolvimento da família para que tenha participação mais efetiva nas atividades diária dos filhos.</p> <p>2.Acompanhar o resultado das avaliações.</p> <p>3.Incentivar e criar hábito de estudo para que o filho tenha comprometimento com as tarefas escolares.</p> <p>4.Reunião mensal para o relato do projeto de intervenção.</p>	<p>1.Dar suporte ao planejamento do projeto de intervenção.</p> <p>2.Garantir um ambiente adequado de trabalho.</p> <p>3. Promover a participação.</p> <p>4.Promover encontros para a divulgação dos resultados do projeto de intervenção.</p>
--	--	---	--

AÇÕES ANALISADAS

Após a realização da aplicação dos instrumentos, foram analisados e interpretados os dados para se entender o processo de introdução da Educação Especial na perspectiva de inclusão.

Nesses estudos, com já mencionado anteriormente, ficou bastante esclarecido que cada aluno tem sua forma e tempo para aprender. Alguns alunos, no entanto, de acordo com sua deficiência, não conseguirão atingir a mesma meta da turma, mas o professor da sala regular deve determinar uma meta específica para aquele aluno, de acordo com seu nível cognitivo, seu interesse e sua experiência de vida.

Para tanto, novas práticas de ensino, com vistas a atender às especificidades dos alunos da educação especial, devem ser aplicadas e fazer da sala de aula um espaço comum a todos. Este trabalho foi finalizado após análise das possíveis possibilidades de desenvolvimento de atividades para o ensino dos alunos com necessidades especiais.

Com os alunos com deficiência mental, observou-se a maior angústia dos professores. Mesmo com as trocas de experiências entre seus pares, todos foram unânimes em afirmar que receber um aluno com deficiência intelectual é a situação de sala de aula mais complexa, não minimizando um trabalho pedagógico para os alunos o surdo, que os primeiros passos são dados com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como os alunos cegos têm o braile como ferramenta básica e, para os estudantes com limitações físicas, adaptações no ambiente e nos materiais costumam resolver os entraves do dia a dia.

Mas foi a deficiência mental que gerou polêmica ao mesmo tempo em que houve uma conscientização de que melhor do que se prender a relatórios médicos, com laudo ou rótulos, os professores tanto da sala de recurso como da sala regular precisam entender que tais diagnósticos são uma pista para descobrir o que interessa: quais obstáculos o aluno enfrentará para aprender e os professores, para ensinar. Diante desta especificidade, são três as principais dificuldades enfrentadas: a falta de concentração, os entraves na comunicação e na interação, e uma menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado diferenciado.

Neste momento fazem eco as palavras de Anna Augusta de Oliveira: "Há alunos que reproduzem qualquer palavra escrita no quadro, mas não conseguem escrever sozinhas por não associar que aquelas letras representem o que ela diz". Mediante estas situações, tornou-se claro aos professores presentes que o conteúdo torna-se mais claro e acessível com alguns ajustes para favorecer a compreensão e apreensão do assunto trazido, favorecendo a formação da imagem mental tão necessária para alunos com deficiência intelectual.

Assim, no plano pedagógico, algumas recomendações sobre a prática pedagógica foram analisadas e firmadas, como: as orientações para os alunos com deficiência mental devem ser breves e precisas; procurar utilizar material atrativo enriquecidas com recursos visuais e sonoros; propor atividades de aprendizagem que mobilizem diferentes sentidos (percepção visual e auditiva); disponibilizar atividades de aprendizagem significativas e de interesse do aluno, partindo sempre das mais simples para as mais complexas, sempre que possível relacionada com a vida do aluno.

Outro ponto que foi bastante debatido foi em relação aos alunos com dificuldade de concentração, que precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras. Como a sala de aula tem muitos elementos que podem chamar a atenção dos alunos, como os colegas, o professor, o quadro-negro, os livros e materiais, pois focar o raciocínio fica ainda mais difícil, o ideal é que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado, pois esse aluno precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo.

Para os alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), (SCHWARTZAMAN, p, 07 a 10).

Outro item bastante debatido, devido ao aumento do número de alunos com esse perfil matriculados na escola, chega-se à conclusão que trabalhar com autista segue a mesma proposta usada para trabalhar com alunos com deficiência mental acrescida de informações sobre os interesses, as preferências e situações que causam desagrado ao aluno. É conveniente trabalhar por períodos curtos, em atividades de complexidade crescente, incorporando gradativamente mais materiais, pessoas ou objetivos. Outra estratégia é falar pouco e somente as palavras mais importantes (geralmente um autista não processa muita linguagem cada vez). Outro

aspecto recomendado é utilizar gestos simples e imagens para apoiar o que é falado, e permitir a compreensão (os autistas são mais visuais que verbais). Desenvolver rotinas que o aluno possa prever ou antecipar (pela repetição e com o apoio de imagens que mostram o que vai ser feito no dia) é interessante, como entregar objetos para desenvolver o canal visual. O adulto deve ter o objeto na mão diante dos olhos para que a criança possa pegar esse objeto, tendo o rosto do adulto dentro do seu campo de visão. É preciso respeitar a necessidade de estar um momento sozinho, de caminhar ou simplesmente perambular para se acalmar. Deve-se tentar conhecer as capacidades de cada aluno para utilizá-las como entrada para as atividades de ensino. Deve-se evitar falar muito, muito alto e toda situação que envolva muito estímulo. Por fim, é importante perguntar sempre como foi a tarde ou o dia anterior, sobre a qualidade do sono ou se houve alguma alteração da rotina para se antecipar a estados emocionais de ansiedade. Em caso de ansiedade, deve-se utilizar elementos de interesse e preferência do aluno, com menor exigência para não propagar a ansiedade no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem sempre o aluno com deficiência conseguirá acompanhar o mesmo currículo. Cabe ao professor elaborar a flexibilização desse currículo, adequando-o às possibilidades daquele aluno, bem como fazer a seleção dos melhores métodos, estratégias, técnicas de ensino, por meio de um trabalho conjunto com o professor do AEE. Essa flexibilização não se trata de remover conteúdos a serem trabalhados ou reduzi-los pura e simplesmente, mas sim de adequá-los, com pequenos ajustes, por meio de estratégias de ensino e procedimentos diferenciados, bem como pela utilização de instrumentos avaliativos diversificados.

Já para alunos que apresentam um nível mais severo de comprometimento cognitivo de comunicação ou de interação social, os conteúdos deverão ser alterados ou ampliados, de modo que sejam contextualizados ao seu nível cognitivo, ou seja, adequados ao seu nível de entendimento, à sua realidade social, e que atinjam as metas traçadas previamente pelo professor.

O importante da ação pedagógica do professor é aceitar o desafio de que não existem respostas prontas nem soluções únicas; é admitir também as incertezas, a flexibilidade e a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus protagonistas.

Na Formação Pedagógica, em julho de 2015, percebeu-se claramente a angústia de alguns colegas quando o assunto era inclusão. Nesse processo, a escola vem se adequando a este novo paradigma, e já se percebe um maior entendimento de como adequar os conteúdos para os alunos da educação especial. Os colegas também estão mais cientes de que cada aluno possui o seu modo e tempo para aprender, até mesmo que alguns alunos não aprenderam certos conteúdos relativos às metas do ano/série.

Nessas formações, procurou-se conscientizar a comunidade escolar de que a inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Significa também ajudar o aluno a vencer preconceitos e a substituir sentimentos como medo, pena ou até mesmo repulsa, por empatia, solidariedade e respeito.

A escola inclusiva é um desafio que não é fácil nem imediato. Ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula, pois é um processo que visa a um ver e rever constantes a prática pedagógica, que reconhece as diferenças dos alunos. O desafio maior é ensinar a todos com qualidade, pois esta tarefa provém de iniciativas que devem envolver professores, gestores, pais e outros profissionais em torno da mesma proposta.

Acredita-se que este é caminho certo, pois se percebe que os professores já estão conscientes de que a inclusão é uma realidade e um caminho sem volta, e ela só terá sentido quando tivermos a certeza de que acolher as diferenças é romper com o posicionamento sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos. Se tivermos percebido e compreendido por nós mesmo essas variações, ensinaremos a todos indistintamente.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: Incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria: Departamento de Educação Especial/CE/UFSM. 2003 N.2.

BEYER, Otto Hugo- Alternativas metodológicas para alunos com déficit cognitivo – 6º semestre – Pró-Reitoria de Graduação Centro de Educação da UFSM – Graduação em Educação Especial, 2005.

_____, Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com NEE. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil, 1988

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Base da Educação nº 9394/96

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2/10/2009.

CORREA, Maria Angela Monteiro Educação Especial, Modulos 1 a 4. Rio de Janeiro: fundação CECIERJ, 2004. V.1.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAZZOTA, Marcos Jose Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULON, Simone Mainieri – Documento subsidiário à política de inclusão/Simone MainierePaulon, Lia Beatris de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PROJETO ESCOLA VIDA – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial, C327 2000. V. 05 e 6

GUIA DE ORIENTAÇÃO A PROFESSORES – Manejo Comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condições de inclusão escolar, SP 2014.

