

# Educação Inclusiva: Diálogos e Fazeres Possíveis na Escola Regular. Um Compromisso da Supervisão Escolar?

Dalila Inês Maldaner Backes <sup>1</sup>  
Verônica Catarina Scheefer Pereira <sup>2</sup>

## RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 torna-se a principal iniciativa, **bem como** o instrumento de garantia à educação **a todos** os sujeitos. Define em seu artigo 58 – “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nesse sentido, a educação inclusiva passa a se constituir uma realidade, provocando uma mudança de paradigmas, pois a escola passa a ver a diferença como uma possibilidade de aprendizagem na qual todos os envolvidos - alunos, professores, pais, e equipe pedagógica - são co-responsáveis pela efetivação da proposta inclusiva. Torna-se, portanto, urgente o olhar sobre o currículo que atenda à especificidade de cada aluno com Necessidades Educacionais Especiais, individualizando o ensino, pois, conforme afirma Milmann, “[...] a questão é se todos podem aprender a mesma coisa, no mesmo tempo, na mesma profundidade. Se visto dessa forma, o currículo passa a funcionar como um obstáculo que exclui aqueles que não o cumprem”(2001, p. 108). Procuraremos problematizar, nesse artigo, os desafios do supervisor escolar na organização e planejamento das adaptações curriculares para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sem perder de vista os objetivos e fins da educação.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação Inclusiva. Adaptações Curriculares. Supervisor Escolar. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The educational Brazilian law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) number 9394/96 is the main initiative, as well as the instrument to guarantee education for all subjects. The article number 58 of the law previously quoted defines that the special education for students with Special Educational Needs (SEN) should be offered on regular schools. Considering the aspects of this article the inclusive education become a reality, causing a change on the paradigm already established, once the school begins to see the difference as a possibility of learning in which all subjects involved – students, teachers, parents and pedagogical team – are co-responsible for the inclusive proposal. Therefore, it's urgent to build a syllabus that takes into consideration the singularity of each student with SEN. Milmann (2001) refers that if everyone can learn the same thing, at the same time, by the same way, then the syllabus works as an obstacle which excludes those who cannot abide by it. In this study the authors approached the challenges of educational supervisors on planning and organizing the syllabus adaptation for students with SEN, without forgetting the objectives and the purposes of the education system.

## KEYWORDS

Inclusive Education. Syllabus Adaptation. Educational Supervisor. Learning Process.

<sup>1</sup> Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva e docente do curso de Pedagogia da Feevale. Especializada em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional. Mestranda em Educação pela UFRGS. E-mail: dalilai@feevale.br.

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar pela Feevale. Aluna do Pós Graduação em Educação Inclusiva. Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Samuel Dietschi. E-mail: veronicacspereira@yahoo.com.br.

## INCLUSÃO... APENAS UM COMPROMISSO SOCIAL?

Historicamente, vivemos, no século XX, profundas mudanças filosóficas no campo científico e educacional, cujo foco voltou-se à vida (energia) e à consciência (espírito), abrindo caminhos para reflexões sobre o sujeito como ser social, com habilidades e direitos. Surgem, então, os movimentos em prol dos Direitos Humanos, que abriram caminho para novas concepções acerca do desenvolvimento humano e que serviram de base para ressignificar a escola, levando em consideração o sujeito epistêmico, caracterizando o início das propostas de educação inclusiva.

Seguindo essas tendências e analisando as relações sociais em que vivemos, podemos dizer que mudanças necessitam ocorrer, pois ainda a sociedade encontra-se nitidamente marcada por valores materiais, na qual as relações são opressoras, autocráticas, feitas para uma minoria. Nesse sentido, o homem constitui-se culturalmente pobre, reproduzindo a cultura dominante, visto que não é preparado para compreender o processo de seu aculturação. A Educação e, especialmente, a escola, tendem a transmitir e reproduzir, sem critérios e discernimento de valores, a ideologia dominante que, por sua vez, nega a ascensão do homem como ser integral e atuante no exercício da cidadania, inserindo-o num contexto de exclusão social.

Nós, educadores, trabalhamos na perspectiva da mudança desse panorama social, cientes de que tais fatores independem somente da escola, mas acreditando que poderemos amenizar essa situação tão alarmante, buscando problematizar e compreender todas as dimensões de uma educação inclusiva.

Na declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social, a ONU refere que:

[...] a sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis a marginalizados, participação democrática e a vigência do direito. (1995, p. 9)

Nesse sentido, podemos dizer que a Inclusão é mais que apenas um compromisso social, é, sobretudo, uma mudança sócio-filosófica na maneira de pensar, de agir e de olhar o outro em sua alteridade e de envolver a sociedade e todos seus segmentos na busca de equidade e igualdade.

Segundo Sassaki,

[...] uma sociedade inclusiva vai bem mais além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da

convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (2003, p 164-165).

Ao falarmos em Inclusão Escolar, faz-se necessário analisarmos, primeiramente, o paradigma da Integração, a fim de que possamos entender o processo evolutivo pelo qual a sociedade vem passando. No Brasil, pensa-se em incluir os “diferentes” há bastante tempo. Em 1974, falava-se em Integração Escolar, cujo pressuposto era que o problema estava nas características da criança “excepcional”, sendo que a gravidade das mesmas determinava se a criança poderia ou não frequentar a escola regular. Nesse momento, acreditava-se que as escolas brasileiras davam conta de seus fins e que a dificuldade de “integrar” as crianças ditas excepcionais era causada pelas suas próprias características. Falava-se em Integração Escolar e nessa, conforme Carvalho (2004), os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola.

Na metade da década de 80, nasceu o movimento chamado *Regular Education Initiative* (REI), que defendia a adaptação da classe regular para tornar possível aos alunos “portadores de deficiência” a aprendizagem nesse ambiente. Esse movimento deu lugar ao princípio da Inclusão Escolar, sendo que ele passou a receber atenção especial após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em 1994. Gessinger (2001) refere que, com o conceito de Inclusão Social, surgiu a mudança de enfoque, em que se preconiza adaptar a sociedade às pessoas e não mais o inverso, visando a que essas possam desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida.

Analisando a história da Educação, podemos verificar que, por muito tempo, falou-se em *integrar* os alunos na escola, que significa, segundo nossa língua, tornar-se parte integrante, unir-se por inteiro, o que denota a participação de outros sujeitos interagindo entre si, ou seja, uma Interação entre as pessoas. O termo *inclusão*, segundo o dicionário consultado (Larousse, 1990), significa, por sua vez, inserir, fazer parte de. Portanto, analisando os dois termos, podemos dizer que, para a concretização de uma sociedade inclusiva, os dois termos devem coexistir e se complementar, pois não adianta *incluirmos* (inserir, colocar para dentro) sem pensar em *integrar* (interação em todos os níveis).

Nesse sentido, a ação educativa precisa estar comprometida com a cidadania na formação de uma sociedade democrática e não excludente, devendo, para tanto, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Aprender a conviver e relacionar-se com as pessoas que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, equidade e a solidariedade.

Conforme Carvalho (2004), ser diferente é uma condição humana; as pessoas pensam, sentem, agem de formas diferenciadas e, conseqüentemente, apreendem o mundo de maneira diferente. Então, segundo a mesma autora, pensar a prática da inclusão escolar significa tomar consciência e valorizar, e não apenas compreender e aceitar.

Considerando esses aspectos com a história da realidade brasileira, podemos observar um descompasso entre as propostas das políticas educacionais e a realidade do sistema educacional brasileiro. Dito de outra forma, há um grande distanciamento entre o que se quer em termos de educação inclusiva e os recursos humanos e materiais disponíveis para sua concretização. Por conseguinte, ocorre uma falta de sintonia entre o projeto de educação inclusiva com a política nacional, tendo em vista a precariedade na infra-estrutura do ensino brasileiro para que tal política saia do papel e se torne um projeto pedagógico viável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 58, define que - “*Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*”, sintonizada, portanto, com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades educativas especiais.

Durante muito tempo, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas, na realidade, constituía uma exceção. A maioria das crianças com Necessidades Educacionais Especiais realizava sua escolarização em instituições ou em classes especiais e somente uns poucos tinham acesso à rede regular de ensino. A nova legislação inverte esse quadro, pois a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular e, excepcionalmente, algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas que possuem classes especiais.

Já o artigo 59 da LDB 9394/96 estabelece que “*Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; assim como, III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*”.

Assim sendo, determina a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, para o atendimento das peculiaridades de cada criança. Dessa forma, a educação especial, como modalidade de atendimento especializado, converte-se em mais uma possibilidade de serviço de apoio ao ensino regular, em benefício de todos os alunos.

Prescreve para os sistemas de ensino uma organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Prevê um

quadro de professores qualitativamente preparados, com interesse, vontade e desejo de atuar junto a esses alunos, assim como prevê terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido, para concluir em menor tempo o programa escolar e programas especiais para os superdotados.

Acreditamos que todas essas mudanças somente ocorrerão de fato se existir a ousadia da inovação, acionada pelas forças coletivas na busca da reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de que a escola se torne inclusiva, ou seja, um espaço democrático e competente para trabalhar com *todos* os alunos.

### DESAFIOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR: REDIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O centro da atenção da escola deve ser a aprendizagem do aluno. Para que isso aconteça, é preciso romper com a concepção de transmissão de saberes, que subjaz relações de poder e uma prática autoritária. A escola precisa transformar-se em um espaço onde os saberes se colocam a serviço do aluno que aprende em busca da autoria de pensamento.

Então, se a escola é um espaço que tem por objetivo ensinar bem todos os seus alunos, “[...] a supervisão escolar tem por função fundamental mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola, para que a escola cumpra a sua função: que os alunos aprendam”. (ALVES, 1986, p. 14).

Quando falamos na aprendizagem como objeto de trabalho do supervisor escolar, estamos nos referindo a todos os envolvidos no processo educativo: pais, alunos, professores, funcionários, ou seja, a relação que ocorre entre quem ensina e aprende, ambos imbricados em processos simultâneos que gera a aprendizagem. Nesse sentido, a função do Supervisor Escolar é problematizar, ponderar, discutir e acompanhar, com o professor, a aprendizagem de seus alunos, assumindo junto com ele esse compromisso.

Para ilustrar essa inter-relação, segue um esquema.

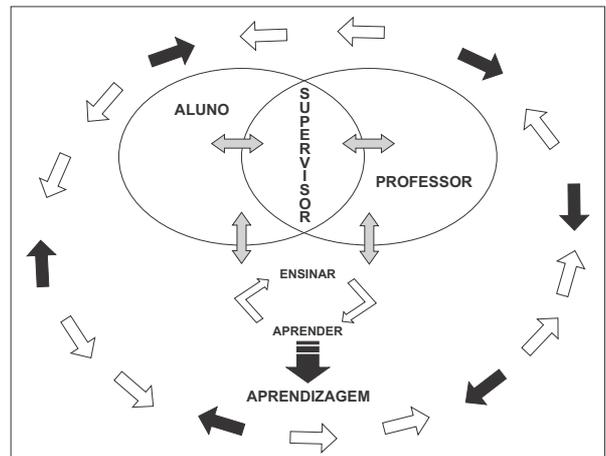


Figura 1: Supervisor Escolar e a aprendizagem.  
Fonte: Elaboração própria.

Podemos dizer, então, que é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor escolar, uma vez que, conforme aponta Medina:

O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento de uma ação supervisora. Impugna-se, portanto, a concepção de uma ação supervisora centrada no controle puro e simples do trabalho do professor e em seu lugar apresenta-se como uma possibilidade conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula como sujeito que ensina-aprende. (2003, p. 32).

Nessa problematização, está implícita a ação do supervisor escolar tramado na ação do professor e, portanto, a forma de encaminhar o trabalho do supervisor se diferenciará de escola para escola, considerando a história, suas necessidades, os valores e as crenças refletidos no Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

Nesse sentido, o pedagogo, como especialista da educação, possui um campo teórico específico que contribui efetivamente na construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola, pois é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar que atenda todos os alunos. Para que haja legitimidade, a construção e/ou reconstrução necessita da participação de todos os segmentos da comunidade escolar com o processo educativo da escola, requerendo ações contínuas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 representa um grande avanço, pois, pela primeira vez, “autonomia escolar” e “projeto político pedagógico” estão associados, conforme previsto no artigo 12, inciso I: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Isso não significa transferir o poder decisório apenas à equipe diretiva e aos professores, mas, sim, possibilita particularizar o ensino para cada realidade escolar, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

O Projeto Político Pedagógico estabelece “[...] um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 2001, p.13). É, necessário, então, submeter à avaliação externa e interna para que se tomem novas decisões, retome-se o rumo, corrijam-se os desvios. Essa é a contrapartida indispensável da autonomia pedagógica. Nessa assertiva, todo projeto pedagógico é inconcluso.

Assim entendido, o Projeto Político Pedagógico requer, conforme aponta Santiago, “[...] mudanças significativas na escola, que atinjam

desde a sua estrutura organizativa até as ações e relações necessárias à produção de conhecimento em sala de aula” (2001, p. 63). Logo, o currículo precisa ser repensado e reorientado, ultrapassando a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas para a compreensão e articulação das múltiplas relações possíveis entre as diferentes áreas do conhecimento. Tal concepção precisa ser incorporada à práxis pedagógica e contemplada no projeto da escola.

Visto dessa forma, a ação da supervisão escolar estará voltada também ao currículo. O currículo é entendido aqui como tudo o que acontece na escola e que interfere direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, quando falamos de educação inclusiva, deparamo-nos com a seguinte questão: a forma como concebemos o currículo passa a ser um obstáculo àqueles que não o cumprem, normatizando e igualando os alunos, ou como uma possibilidade de a singularidade emergir.

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações centradas na reestruturação do seu Projeto Político Pedagógico com vistas a remover as barreiras para a aprendizagem, priorizando a construção de conhecimentos, oportunizando interações entre os alunos, educadores, familiares e comunidade escolar em geral. Nesse sentido, o supervisor escolar torna-se “força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediador e intérprete da realidade escolar e de suas necessidades” (ALONSO, 2002 p.169).

A inclusão, por sua vez, causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso, pois, conforme Carvalho,

Especiais devem ser consideradas as alternativas educacionais que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras de aprendizagem. Com esse enfoque, temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado. (2000, p.17).

Cada ser humano é único, impar e inigualável; dentro do contexto escolar, a heterogeneidade é um fator cada vez mais inevitável e saudável, portanto, nem todos os alunos possuem as mesmas habilidades e capacidades. Assim, nem todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma. Nessa assertiva, cabe à escola reestruturar seu currículo escolar, fazendo com que TODOS os alunos, em suas especificidades, tenham sucesso na aprendizagem em função de suas possibilidades.

Para a efetivação da proposta inclusiva, além da

reestruturação curricular, deverá a escola contar com apoio especializado, qualificação de pessoal docente, o que supõe investimentos na formação inicial e continuada. Nesse processo, está implícito o envolvimento e o comprometimento do supervisor escolar.

As adaptações curriculares são entendidas aqui como todas alterações, modificações, considerando o cotidiano escolar e todos os alunos que dele fazem parte, tanto aqueles alunos que apresentam algum *déficit* de aprendizagem em função de fatores de ordem emocional, social, cultural e de desenvolvimento, quanto impedimentos físico-motores ou superdotação. Então a “[...] idéia é a de que TODAS AS CRIANÇAS se beneficiam com a implantação curricular mesmo quando ela é pensada *a partir de* - que não é o mesmo *que para* - uma criança com nome e sobrenome” (FILIDORO, 2001, p.111).

A possibilidade de realizar as adaptações curriculares está implicitamente relacionada, conforme aponta Páez:

[...] a um currículo aberto e flexível, que constitua alinhamentos gerais, mas com plasticidade necessária para que cada instituição possa montar seu próprio projeto, cada docente o seu planejamento depois de haver conhecido os seus alunos e, finalmente, preparar as adaptações individuais que atendam às NEEs detectadas. (2003, p.19)

Quando nos referimos às adaptações curriculares, não estamos querendo desconstruir ou construir um currículo paralelo, mas garantir que todos os alunos realizem a sua aprendizagem dentro das suas possibilidades através de currículos que se adaptem a cada sujeito, sustentados nos conhecimentos prévios do aluno, tendo em vista a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, podemos elaborar currículos regulares, com algumas modificações, com reduções significativas, alternativos e especiais. Isso significa dizer que pequenas alterações podem e devem ser feitas nos objetivos, no conteúdo, em termos de quantidade, temporalidade, seqüenciação, nível de complexidade, modificações e alterações nos critérios avaliativos, organizando atividades suplementares ou alternativas.

As adaptações curriculares são instrumentos para implementar uma ação educativa para a diversidade, buscando maneiras diferenciadas de ensinar que favoreçam o desenvolvimento afetivo, social e perceptivo-motor dos alunos no contexto de uma educação para todos.

De acordo com Filidoro,

Se pensarmos que as adaptações se referem a um contexto - e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro

que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros, - então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. (2001, p. 112).

Nesse sentido, na entrada de um aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola, o supervisor, juntamente com sua equipe, poderá realizar uma avaliação para identificar fatores indicativos das possibilidades desse aluno, assim como suas necessidades específicas. Se necessário, uma avaliação mais aprofundada, com o apoio de especialista, pode ser requerida. Entretanto, essa avaliação inicial não deve interferir ou adiar o atendimento a esse sujeito.

O objetivo dessa avaliação seria definir como a escola poderá se mobilizar para realizar as adaptações necessárias tanto de materiais e recursos específicos como modificações estruturais no espaço escolar e de sala de aula, assim como a disponibilização de redes de apoio multidisciplinar de acompanhamento, verificando, então, quais as alterações curriculares necessárias em função da necessidade apresentada pelo aluno.

A questão que se apresenta à escola é de pensar num currículo aberto, flexível, funcional, favorável a adaptações que atendam às características de aprendizagem desses alunos, sem perder de vista os objetivos e as finalidades da educação, que são para todos, assim como os propósitos expressos no Projeto Pedagógico da instituição com a educação inclusiva.

O currículo assim descrito é um caminho para a concretização de uma Educação para Todos, ou seja, um currículo que produza novas posições de sujeitos, que multiplique as experiências pessoais a partir da deficiência, no qual o atendimento às diferenças aconteça através de uma dinâmica curricular embasada em diferentes estratégias metodológicas, didáticas e avaliativas.

Dinâmicas essas, inseridas em um contexto de adaptações curriculares de uma pedagogia diferenciada, que *a priori* deveria garantir aos sujeitos uma aprendizagem dentro de suas possibilidades. Dito de outra forma, uma escola na qual as diferenças sejam aceitas e valorizadas, onde a diversidade seja respeitada com base na solidariedade humana, no direito de pertencer, no direito de conviver e interagir e, principalmente, como garantia de mais um espaço de aprendizagem.

Somente dentro desse contexto interativo é possível tornar produtivas as políticas sociais que facilitam o desenvolvimento de potencialidades capazes de habilitar as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais para enfrentar o mundo contemporâneo.

Tudo isso justifica a implantação de políticas públicas, os esforços dos educadores e a luta por uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, por uma

educação de qualidade para todos. Entretanto, a inclusão escolar só acontecerá de fato quando houver uma responsabilidade conjugada entre os próprios alunos, os professores, pais, os funcionários, as equipes diretivas e pedagógicas, na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a formação continuada subsidiará a ação educativa estabelecendo uma relação de interdependência, de co-participação e co-responsabilização pela proposta inclusiva, desafios que se impõem à Supervisão Escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite(org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Brasília: MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: 4 – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, 2003.
- CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.
- FILIDORO, Norma Susana. Adaptações curriculares. IN: **Escritos da criança**. Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2001, nº 6.
- LAROUSSE Cultural. Dicionário nº 13. Victor Civita. 1990.
- MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor Escolar: Parceiro Político Pedagógico do professor. In: SILVA JR, Celestino Alves da, RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 2003, 9ª edição.
- MILMANN, Elaine. Sociedade inclusiva e globalização: alguns paradoxos na educação. IN: **Escritos da criança**. Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2001, nº 6.
- NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social**. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1995.
- PÁEZ, Stella Caniza de. A diversidade como valor: uma estratégia para a integração escolar. IN: **Projeto - Revista de educação Inclusão**. Porto Alegre: projeto, v.5, nº 7, 2003.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Escola Básica, Projeto Pedagógico e a crise de paradigmas. In: PORTO, Yeda da Silva. **Projeto Político Pedagógico: construindo Identidades**. Pelotas, RS: Série Institucional, 2001.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- VEIGA, I.P.A(org.). Perspectivas para a Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A; RESENDE, Lucia M. G.de. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001, 5ª edição.