

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE CRISTINA D ANTONIO



**A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADA NO
DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS DE
APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO
COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO – IGUAÇU- PARANÁ**

ITAMBÉ

2016

SOLANGE CRISTINA D' ANTONIO

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADA NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO – IGUARAÇU-PARANÁ

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Prof^a. Liliam Maria Orquiza

ITAMBÉ

2016

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO – IGUARAÇU-PARANÁ

Solange Cristina D' Antonio¹; Lilliam Maria Orquiza²

¹Graduada Matemática pela (UEM) e Pedagogia pela (UNIMES); Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Paranaense de Ensino, Educação Especial pela Faculdades do Centro do Paraná, Educação Matemática pela (UEPG) e em Educação para o Campo pela (UFPR); Mestre em Educação para Ciências e o Ensino da Matemática pela (UEM). E-mail: solangedeantonio@hotmail.com

Bibliotecária, mestre em Ciência da Informação pela PUCCampinas, UFPR. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br

Resumo: A educação inclusiva no Brasil tem ganhado destaque nas novas diretrizes e leis da educação e também nas discussões presentes nos bancos de nossas universidades. Os apontamentos vindos dessas discussões e das leis que regem o ensino sugerem mudanças nas metodologias aplicadas em sala de aula e no modo de avaliação presentes em nossos estabelecimentos de ensino. Porém, é possível observar que essas discussões ainda parecem não ter atravessado os muros de nossas universidades, uma vez que, ao adentrarmos uma escola pública ou privada, conseguimos notar as dificuldades metodológicas e até mesmo de aceitação que educadores de todo o país apresentam ao trabalharem com alunos que possuem alguma deficiência, distúrbios ou transtornos globais de desenvolvimento em salas regulares. Nesse sentido, esse trabalho busca contribuir por meio de uma experiência diferenciada com alunos que apresentam deficiências ou transtornos do desenvolvimento que fazem parte de nossas salas de aula e que possuem o mesmo direito que todos os outros alunos: o direito a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino-Aprendizagem; Inclusão.

Abstract: Inclusive education in Brazil has gained prominence in the new guidelines and laws of education and also in the present discussions on the database of our universities. The notes come of these discussions and the laws governing education suggest changes in the methodologies applied in the classroom and in evaluation mode present in our schools, but you can see that these discussions still do not seem to have crossed the wall of our universities since when we enter into a public or private school managed to notice the methodological difficulties and even acceptance that educators across the country have to work with students who have a disability, pervasive developmental disorders or disorder in regular rooms. In this sense this paper seeks to contribute a differentiated experience working with students who have disabilities or developmental disorders and are part of our classrooms, having the same right as all other students the right to learning.

Key words: Evaluation, teaching-learning, inclusion

INTRODUÇÃO

Inclusão como Direito

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, garantindo a todos as mesmas oportunidades, independentemente de suas peculiaridades ou grupo social em que se inserem. (MENDES, 2001, p. 28). Incluir significa, antes de qualquer coisa, aceitar a diferença e respeitá-la de acordo com as características que a evidenciam. Para isso tornar-se uma realidade, necessário se faz uma educação que possibilite os mesmos direitos de aprendizagem a todos. Segundo Mendes (2004, p. 277), isto só será possível caso exista:

Uma política de formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 277).

Nas palavras de Freitas (2005), esse é o primeiro passo para conseguirmos quebrar o paradigma da inclusão social na vida educacional de alunos com deficiências, distúrbios ou transtornos globais do desenvolvimento, redefinindo e reestruturando a prática educativa de tal forma que ela seja capaz de acolher e trabalhar com todos os aspectos da diversidade humana representados pelos alunos.

Ao incluir os professores e a equipe pedagógica de nossos estabelecimentos nos campos de discussões ocorridos em nossas instituições de ensino superiores mais renomadas, formaremos novas concepções de ensino e direito desse ensino a todos, e faremos com que a escola deixe de ser um lugar onde todos são tratados e considerados como iguais, fato esse que diminuirá a desigualdade encontrada hoje em nossos ambientes escolares.

Conhecer os princípios que norteiam o ensino, sejam eles para alunos ditos normais ou para alunos com alguma deficiência, distúrbio e/ou transtorno de aprendizagem é o começo de uma mudança significativa de ideias e concepções de ensino, aprendizagem, avaliação. É reconhecendo em cada aluno o sucesso no processo de aprendizagem por meio do respeito e do olhar focado nas diferenças, no sentido de promover, e não de excluir, que faremos

da escola um espaço realmente inclusivo a todos. Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca; Convenção de Guatemala; Declaração Internacional de Montreal; e, nacionais, como a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente; confirmam esse pensamento.

Em nosso país a necessidade de desenvolver um currículo que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência na escola regular, e o sucesso do aluno com deficiência estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. É necessário que as escolas tenham pleno conhecimento desse documento e percebam que não é o aluno que deve se adaptar ao currículo oferecido e sim o estabelecimento de ensino que deve oferecer a eles condições para esse acesso. (ARANHA, 2003). Para que isso aconteça é necessário que equipe pedagógica, professores e funcionários em conjunto entendam cada uma das limitações apresentadas por seus alunos, a fim de atendê-los em suas dificuldades, fazendo com que avancem em cada uma das disciplinas a eles oferecidas. Ao potencializar o conhecimento que o aluno possui, mostramos a ele sua capacidade e lhe permitimos a continuidade do processo escolar, uma vez que passa a se reconhecer como um cidadão igual a qualquer outro.

Além de todos os esforços já citados, é importante também que a escola busque oferecer formações que levem os professores e funcionários a entenderem o que são e quais são os distúrbios de aprendizagem, transtornos globais de desenvolvimento e as deficiências existentes, bem como conhecer as metodologias mais adequadas para promover e atender de forma inclusiva os alunos com esses problemas, respeitando seus limites e elevando o seu potencial de aprendizagem.

O artigo aqui apresentado tem como objetivo principal pesquisar quais as principais dificuldades apresentadas pelos professores do Colégio Estadual Cyro Pereira de Camargo Ensino Fundamental e Médio, com relação ao trabalho com os alunos que possuem alguma deficiência, distúrbio e/ou transtorno de aprendizagem no ensino regular, buscando identificar os conhecimentos que cada docente possui em relação à educação inclusiva e aos problemas de aprendizagens apresentadas por seus alunos, bem como

oferecer a eles uma formação que possa contribuir com o que sabem e auxiliá-los a utilizar metodologias de aula e avaliação que possam realmente promover o aprendizado desses alunos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolver o projeto será uma pesquisa mista, ou seja, temos parte da pesquisa qualitativa e parte quantitativa, tendo em vista que foram entrevistados aproximadamente 30 professores/as por meio de questionários, o que permitiu identificar suas visões a respeito da educação inclusiva. Esse questionário teve como objetivo levantar as principais queixas e dificuldades relacionadas ao atendimento dos alunos de inclusão nas salas regulares.

Após a aplicação, os questionários foram analisados, visando identificar quais as dificuldades do professores/as e levantar dados suficientes para subsidiar o planejamento de uma oficina que foi desenvolvida sobre o tema: como trabalhar e como avaliar alunos de inclusão. Após a realização da oficina, a pesquisadora acompanhou o andamento de dois bimestres seguintes, buscando verificar o que cada professor descreve de melhorias em seu trabalho e como os alunos passaram a observar as aulas, bem como o atendimento após as mudanças realizadas.

Com todos os dados coletados foi feita uma análise crítica e interpretativa dos resultados, estabelecendo uma relação entre as informações dadas antes da oficina e após a oficina, buscando verificar se as discussões de textos e práticas diferenciadas trouxeram mudanças na relação professor/aluno/aprendizagem.

A escolha pelo método de pesquisa mista ocorreu pela vantagem que ela oferece, uma vez que os dados não apenas revelaram o contingente numérico, mas também a qualidade desses dados que serão de suma importância ao trabalho desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com um total de 30 professores/as que atuam no Colégio Estadual Cyro Pereira de Camargo, em Iguaraçu - Paraná. No primeiro momento da pesquisa procuramos identificar quantos/as professores/as pesquisados possuíam formação para trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência, distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Dos 30 professores, apenas cinco professoras disseram possuir formação adequada. Duas professoras que atendem a sala de recurso, duas que atendem a sala de apoio e mais uma professora da disciplina de matemática, que realizou mais de uma pós-graduação na área, por possuir na família uma sobrinha com autismo e perceber que ela sofre muito na escola onde estuda.

Em um segundo momento da pesquisa, procuramos identificar se os/as professores/as tinham conhecimento de quais alunos eram da sala de recurso, quais da sala de apoio e qual a diferença entre esses dois atendimentos. Ao tabularmos os dados, ficamos surpresos ao detectarmos que os professores não identificavam em sua sala, alunos com algum tipo de deficiência, distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Revelaram que não sabiam a diferenciação dessas terminologias e identificavam na escola apenas duas alunas, uma surda e uma cadeirante, que são visivelmente identificáveis.

Na pesquisa foi possível perceber, ainda, que os professores/as não entendiam o que era feito na sala de recurso, uma vez que, apenas enviavam para lá as provas e trabalhos para que os professores do reforço as realizassem junto com os alunos. As avaliações eram as mesmas aplicadas em sala e ao questionarmos os professores de sala de aula do ensino regular quais daqueles conteúdos os alunos tinham aprendido e quais não, eles não conseguiam dizer. O que nos afirmavam era que, na sala de recurso, as professoras resolviam novamente a prova que o aluno já havia feito em sala e, após, era calculada uma média entre as duas. Desta forma, questiona-se como é possível garantir condições de “acesso e participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais”? (ARANHA, 2003).

De acordo com Góes e Laplane (2004), a inclusão educacional ainda se resume, equivocadamente, na inserção dos alunos com deficiência nos bancos escolares, com falta de adoção uma proposta de ensino flexibilizado e heterogêneo.

Ao observarmos os livros de chamada da sala de recurso, só conseguimos identificar a resolução de provas e trabalhos e não um trabalho diferenciado que levasse os alunos a progredirem em suas reais dificuldades. A sala de apoio, então, foi descrita como o lugar de resolver o que não estava funcionando em sala. Ou seja, um lugar de reforço do conteúdo dado em sala e não da recuperação de fatos básicos do ensino não apreendidos pelos alunos até então.

Diante das respostas obtidas pelos questionários, decidimos participar do Conselho da escola, que seria realizado em julho de 2015, para averiguar os dados levantados, confirmando as informações repassadas. A participação no Conselho permitiu identificar um problema de comunicação entre o/a professor/a da sala de aula e o/a professor/a da sala de recurso.

Os/as professores/as da sala de recurso iam com um relatório dos alunos que atendiam, e quando percebiam que alguns deles estavam com nota abaixo da média, liam o relatório e discutiam com o professor da disciplina, que por sua vez, ficava perdido sem saber o que dizer, pois alguns desses/as professores/as não tinham conhecimento de que atendiam alunos que frequentavam também a sala de recurso. Por ignorarem este fato, não mandavam as provas e trabalhos e, então, eram questionados pelos professores da sala de recurso, não se chegando a nenhum consenso a respeito do ocorrido.

Todos esses problemas foram importantes e relevantes para a elaboração e planejamento da oficina, já que a escola ainda estava no final do primeiro bimestre. A oficina foi organizada da seguinte maneira: em um primeiro momento, explanamos por meio de uma palestra sobre as diferenças existentes entre deficiência, transtorno e distúrbio de aprendizagem e quais deficiências, transtornos e distúrbios existem. Apresentamos, também, suas características e como podemos, enquanto professores/as, lidar com alunos que possuem essas características em sala. Nesse momento, começamos a

perceber que os professores já identificavam em sala de aula, os alunos que conseguiam buscar na memória e acertavam o problema que possuíam, apenas com base nas características explanadas. Tal momento nos fez repensar que a escola peca muitas vezes em não discutir assuntos relevantes e de não fazer com que os professores/as possam conhecer de fato os alunos para quem lecionam. De acordo com Freitas (2006), considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino a todos.

No segundo momento da oficina, distribuímos aos grupos alguns textos e cálculos matemáticos para que os professores conseguissem identificar o que era um problema fácil de ser resolvido em curto prazo, e o que estava além da dificuldade trazida das séries anteriores, e que somente a retomada de alguns conteúdos não daria conta. Nesse momento, os participantes identificaram diferenças significativas e conseguiram perceber que a sala de apoio trabalharia com as dificuldades simples de serem resolvidas e a sala de recurso com os outros casos. Na sequência, fizemos ao grupo o seguinte questionamento: Como a sala de recurso poderá trabalhar com tais problemas se só há tempo para resolver com os alunos as provas e os trabalhos enviados pelos professores? Este questionamento gerou inquietação no grupo. Todos ficaram pensativos e, então, foi possível lançar a proposta de que, conhecendo cada um dos alunos com distúrbios, transtornos e deficiências, elaborassem avaliações, trabalhos e metodologias necessárias que garantissem o aprendizado desses alunos. Isto permitiria, também, o acompanhamento do seu real desenvolvimento, possibilitando identificar os avanços obtidos por eles e as dificuldades e limitações reais que cada um possui.

Os professores aceitaram a ideia e nosso terceiro momento da oficina foi exatamente o de fornecer a eles todas as informações sobre cada um dos alunos que atendiam e discutir o que poderia ser feito metodologicamente para que o sucesso do aprendizado daquelas crianças fosse alcançado. Conversamos individualmente com cada um e elaboramos um quadro com o nome dos alunos, a descrição de sua deficiência, transtorno e/ou distúrbio de aprendizagem e sugestões de metodologias. A seguir, nos colocamos a

disposição para discutirmos com cada um, as dificuldades surgidas no encaminhamento das atividades.

Essas ações estão descritas nas palavras de Aranha (2002, p. 5) quando afirma que:

as Adaptações Curriculares, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (ARANHA 2002, p. 5)

Acompanhamos os trabalhos dos professores que atendiam esses alunos durante dois bimestres e ficamos surpresos com o avanço que apresentaram enquanto profissionais e pessoas, já que, com entusiasmo acompanhavam o progresso de cada aluno e o que isso representava na vida pessoal das crianças. Alunos que tinham indicativo de discalculia e que ficaram com média três no primeiro bimestre, odiando a disciplina de matemática, passaram a adorá-la e alcançaram média nove no terceiro bimestre. Alunos do primeiro ano do ensino médio que possuem deficiência intelectual e eram avaliados de forma severa apenas pela a escrita, começaram a ser avaliados por meio de discussões orais em sala, fato esse que lhes proporcionou um crescimento muito grande em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. Crianças com problemas na escrita, por questões de distúrbios como a dislexia, avançaram no processo da escrita, pois a sala de recurso conseguiu, enfim, desempenhar o seu papel. Nossa aluna com deficiência auditiva, que passou a ser avaliada com questões que possuem imagens, conseguiu demonstrar o quanto tem conhecimento e os professores que sempre a avaliaram como uma aluna de baixo rendimento escolar, passaram a perceber o quanto atitudes pequenas mudam a vida de um aluno na escola. Nossa aluna com deficiência física passou a participar de forma efetiva de algumas atividades nas aulas de educação física pensadas especialmente para que pudesse interagir com o grupo.

Durante todo o processo de mudanças, ouvimos reclamações, dúvidas e resistência de professores que ainda não aceitavam ter que elaborar mais de uma avaliação. Mas, com o sucesso e os comentários de colegas na sala dos

professores, esses foram se rendendo ao processo e buscando também formas de ajudar os alunos, passando a perceber que as notas evoluíram, as crianças avançaram no processo de aprendizagem por se sentirem incluídas em sala e, no final do trabalho, puderam concluir que uma pequena mudança, uma adequação, faz a diferença na vida das pessoas e que realmente a escola é um lugar para todos, não importando sua condição física ou intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho significou muito para a escola, para os/as professores/as, para os alunos e para nós, de maneira especial. Ao lermos o relato dos professores e dos alunos, percebemos que a mudança de atitudes, por menores que sejam, geram mudanças muito grandes na vida de todos. “Eu odiava vir para a escola, não conseguia fazer nada, só tirava notas baixas, agora tirei até 100 em matemática, vou me dedicar e estudar bastante, eu estou melhorando, isso me deixa feliz”. Os professores estão mais próximos da equipe pedagógica e afirmaram conseguir entender como lidar com as diferenças. Um aluno nos relatou que agora consegue participar das aulas e que os professores estão felizes com seu rendimento. Outros depoimentos de alunos e professores nos revelaram o seguinte: “Não conseguia entender as avaliações, hoje os desenhos me ajudam e eu nem preciso do intérprete para conseguir resolvê-las”. “Fiquei espantada com o crescimento dos alunos e percebi que já errei muito, ainda erro, mas vou tentar ajudar e me dedicar mais, é muito bom ver a alegria deles”. “Nossa, os alunos do primeiro ano dão um show nos alunos ditos “normais”, como eles participam e discutem na sala com a gente, estou muito satisfeito”. “Eu percebi o quanto trazer a realidade para as aulas de matemática fez diferença, os alunos adoram e percebem que utilizamos a matemática em tudo, eles se interessam mais, isso é muito bom”.

Os trechos de relatos aqui descritos refletem um pouco a mudança ocorrida em nossa escola, mudança essa que será sempre lembrada pelos professores que aqui trabalham e pelos alunos que perceberam que não são diferentes por possuírem uma deficiência, um distúrbio, ou um transtorno de aprendizagem, muito pelo contrário, eles são muito mais, basta se encantarem

e serem encantados pelo processo de ensino. Os estigmas e a discriminação sentida por cada um deles e pelos próprios professores foram superados e todos puderam constatar a afirmação de que somos todos iguais, independente da cor, raça, credo, opção sexual, religião, ou formação física e intelectual. Já que, de acordo com Freitas (2006), a inclusão acontece de fato, quando a escola transforma sua estrutura organizativa, desconstruindo práticas que promovem a segregação, questionando concepções e valores de modo a abandonar atitudes que discriminam não apenas as pessoas com necessidades especiais, mas todos os alunos.

Porém, podemos de forma relevante, concluir que as mudanças só foram alcançadas após um trabalho muito intenso de formação, pois não é possível modificar o que não conhecemos. Além da formação é necessária a ajuda de um profissional que realize um acompanhamento constante do trabalho e o incentivo a cada prática diferenciada e de cada resultado alcançado. Oliveira e Leite (2007) concordam com esta afirmação quando relatam que o êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.

Sendo assim, não é possível admitir que a responsabilidade pela mudança fique apenas ao encargo dos professores, da equipe da escola ou do próprio órgão responsável. As secretarias da educação devem propiciar momentos de formação, acompanhamento e discussão dessa temática para que, de fato, possamos fazer com que a inclusão se torne real em nossos estabelecimentos de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a equipe do colégio Cyro Pereira de Camargo, em Iguaraçu- PR, que aceitou a proposta do trabalho apresentado e que de forma muito especial aplicou o que aprendeu e buscou novas informações, tendo em vista, a melhoraria efetiva do trabalho pedagógico, chegando a conclusão de que, mudanças significam trabalho, mas que também significam crescimento. Parabéns a todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm. Acesso em: 20 abr. 2007.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p. 1-13, Sem II. 2008.

deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos** – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Artigo 205.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [Convenção da Guatemala]. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 135, n. 194, p. 1-2, 9 out. 2001. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/10/2001&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=176>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: [lei numero 8.069, de 13 de julho de 1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atualizada em 25/10/2011. 6. ed. Brasília, DF: CDI / Edições Câmara, 2011. 43 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS R. Z. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: realidade ou utopia?** Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas. Americana: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 44p.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. da. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p.109-128. (Educação em Pauta – Escola & Democracia).
MEC Ministério da Educação e Cultura **declaração dos Direitos de Todos**, 1990.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 221-230.

_____. Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, a.14, v. 24, p. 12-17. 2002.

_____. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3., Maringá, 2001. **Anais.....**Maringá, v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

OHIRA, M. L. B.; DAVOK, D. F. Caminhos do TCC... Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cursos.nead.ufpr.br/mod/resource/view.php?id=172855>. Acesso em: 22 jul. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIETRO, R.G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação**, Apeoesp, n. 16, mar. 2003.

SASSAKI, R. **A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.** Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, n. 343, fev. 2003.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva.** Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.