

# INSTRUÇÃO NORMATIVA: AVALIAÇÃO DAS PRESCRIÇÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*Lúcia Pereira Leite*

(Profa. Depto. Psicologia e Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento  
e da Aprendizagem, Unesp/Bauru);

*Sandra Eli Sartoreto Martins*

(Profa Depto Educação Especial, Unesp/Marília);

*Ana Paula Pacheco Moraes; Helena F. Vander Velden; Lilia Guerrero*

*Franceschini.*

(Alunas do Curso de Psicologia – Unesp/bauru)

**Apoio:** Núcleo de Ensino/Prograd- Unesp

**Eixo temático:** 2 - Políticas e Gestão Educacional

## **Introdução**

A declaração universal dos Direitos Humanos (1948) introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, que se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos. Esta declaração não separa o valor de liberdade do valor de igualdade, uma vez que admite que a liberdade presuma igualdade e o contrário também é verdadeiro.

Assim, a diversidade surge como condição para o alcance da universalidade e da indivisibilidade dos direitos humanos, sendo que o respeito à mesma – que é efetivado no respeito às diferenças – favorece as ações de cidadania que possibilitam o reconhecimento de todo ser humano como um sujeito de direitos. Todavia, suas especificidades não devem propiciar desigualdade, discriminação e/ou exclusão, e sim reafirmar o valor e o respeito às diferenças (MEC/SEESP, 1998).

Considerando que a identidade pessoal e social é necessária para o desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos e cidadãos, e que sua construção acontece nas relações sociais cotidianas, é fundamental que as interações entre os indivíduos sejam baseadas na reciprocidade do respeito e na valorização dos sujeitos em suas singularidades (MEC/SEESP, 2004).

Percorrendo-se a história, é possível constatar que desde os tempos mais remotos, teorias e práticas sociais segregadoras vem sendo evidenciadas, no trato com

as pessoas, inclusive no que diz respeito ao acesso ao saber, ou seja, eram poucos os que podiam criar e participar dos espaços sociais em que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade era compartilhado, principalmente quando se tratavam de pessoas com deficiência.

A literatura específica, mostra que a luta pela integração das pessoas com deficiências iniciou-se no Brasil, na década de 70, com o desenvolvimento da educação especial e com o crescimento dos movimentos de direitos humanos (GLAT, MAGALHÃES & CARNEIRO, 1998). Porém, somente partir da década de 80 tem-se o conhecimento que a sociedade começa a mudar radicalmente a sua maneira de enxergar e lutar para que as pessoas com deficiências pudessem participar do espaço escolar comum. É possível afirmar, então, que o início deste movimento foi marcado pela ampla utilização das classes especiais, que tinham a finalidade de ‘preparar’ o aluno para ‘integrá-lo’ à classe comum. A educação das pessoas com deficiência foi organizada, ao longo da história, como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, o que denota uma interpretação equivocada (e perigosa) dos dispositivos legais, que permitiu – e justificou - a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais como único local de acesso ao ensino, dessas pessoas (BRASIL/MEC/SEESP, 2001).

Neste cenário que toma vulto a inclusão social – e em seu bojo a inclusão educacional - como um processo que contribui para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático, uma vez que visa garantir a todos o acesso irrestrito aos espaços sociais, nos quais prevalecem as relações de acolhimento à diversidade e aceitação das diferenças, bem como os esforços no sentido de garantir a equiparação de oportunidades a todos os cidadãos (BRASIL/MEC/SEESP, 2001).

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças. Porém, o ensino que a maioria das escolas oferece hoje não favorece tal revisão conceitual e pedagógica uma vez que velhos modelos de ensino corroboram para manutenção de medidas excludentes (BRASIL/MPF/PFDC, 2003).

Ao fazer alusão à terminologia da escola inclusiva, Oliveira (2006) relata que tal posicionamento exige da comunidade escolar reflexão crítica de seu papel e o repensar em oportunidades educacionais que propiciem a aprendizagem dos componentes curriculares por todos os alunos, também enfatiza que essa tarefa não é fácil e nem se dá num curto período de tempo.

Ainda, segundo a autora, no mesmo texto, para que a escola se torne inclusiva, de fato, é necessário que sofra transformações de grandes proporções e em todas as

direções (pedagógicas, administrativas, de formação em serviço e entre outras) que busque vencer antigos e atuais preconceitos existentes dentro dela.

Para a autora (2006) uma sala de aula inclusiva deve ser constituída embasada nos princípios que consideram que todas as crianças são capazes de aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Nessa concepção a diversidade não somente é valorizada como deve ser também considerada um potencializador da união entre os membros de um grupo que favoreça a aprendizagem conjunta de todos os alunos.

Além disso, os conteúdos escolares que o aluno com necessidades educacionais especiais não aprender em uma escola onde encontre um ambiente desafiador e que adéqüe suas práticas de ensino à heterogeneidade, provavelmente não serão aprendidos em um ambiente com características opostas, ou seja, que preze pela segregação. Entretanto tal premissa não desconsidera que esse aluno com deficiência, que se encontra na sala de aula comum, que ele receba atendimento educacional especializado, como complemento e apoio ao seu processo escolar naquela sala (BRASIL /MPF/PFDC, 2004).

Para Castaman (2006) o contexto escolar deve propiciar a inserção de todos os alunos, seja em ambiente público ou privado, de modo acolher, com respeito e ofertar qualidade de ensino, independentemente da necessidade educacional especial que vier apresentar.

Destarte, a inclusão educacional se assenta numa proposta que reúne importantes valores simbólicos, compatíveis com a igualdade de oportunidades e direitos, que são oferecidos para todos os alunos, em um ambiente educacional adequado (BRASIL/MEC/SEF/SEESP, 1998).

Todavia, qualquer aluno, em algum momento de sua vida acadêmica, está sujeito a apresentar dificuldades, que podem ser traduzidas em necessidades educacionais. Caso isso aconteça, espera-se que seus professores, em geral, conheçam estratégias para contornar a situação, ajudando o aluno a superar aquela dificuldade. Porém, existem necessidades educacionais que requerem da equipe escolar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para que ele acesse o currículo – chamadas de necessidades educacionais especiais.

Esta denominação traz consigo um novo conceito, que ao invés de voltar o olhar apenas para a deficiência do indivíduo, enfatiza o ensino e a escola, assim como as formas e condições de aprendizagem; ao invés de definir no sujeito a origem do problema, olha para o tipo de resposta educativa, recursos e apoios que devem ser providenciados pela escola para que esse aluno avance em seus estudos; *“por fim, em*

*vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.”* (Brasil, CNE/CEB nº17/2001, p. 20).

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica e resolve, em seu artigo 5º:

“art. 5º consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p.70)

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica admitir que essas dificuldades se apresentam significativamente diferentes do que as do restante de seus colegas, após inúmeros esforços da equipe escolar para auxiliar o aluno a superá-las, por meio dos recursos e procedimentos comuns adotados pela escola. Nestes casos, especificamente, a concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola, ou seja, decorre de uma elevada capacidade ou de dificuldades para aprender, não necessariamente vinculadas a uma (ou mais) deficiência(s) (BRASIL/MEC/SEF/SEESP, 1998).

### **Caracterização e desenvolvimento da pesquisa**

Através da lei nº 3472/05 e do decreto nº 056/2005, a prefeitura de um município do interior do estado de SP regulamentou a educação especial na rede municipal de ensino, criando o S.A.P.E. – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – como responsável pela prática pedagógica da educação inclusiva, amparado na legislação nacional. Na ocasião, o serviço foi constituído por uma equipe de 20 professores, com formação acadêmica e experiência profissional na área de educação especial, além de assessoria técnico-científica de docentes da Unesp de bauru e Marília (LEITE e

MARTINS, 2008).

O S.A.P.E. Caracterizava-se pela a melhoria da qualidade da educação especial, na rede municipal de ensino, propiciando o acesso e a permanência do aluno com NEEs no ensino regular, independente da série, etapa ou modalidade do ensino freqüentada. Também promovia o atendimento aos alunos com NEEs, através de ações que proporcionassem situações educacionais favoráveis à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, perpassando a educação infantil e o ensino fundamental (básico) que ocorria por meio de salas de recursos, ensino itinerante e o ensino da língua de sinais (LEITE e MARTINS, 2008).

Segundo Leite e Martins (2008), esta diretoria desde 2004, tem procurado modificar sua práxis pedagógica, no que se refere ao atendimento do aluno com NEEs com base na materialização de diferentes ações, no que tange à: discussão do processo de avaliação e do diagnóstico pedagógico; definição dos procedimentos de encaminhamento dos alunos ao SAPE; propostas diferenciadas de intervenção pedagógica – sala de recursos, ensino itinerante e ensino da língua brasileira de sinais; implementação das adequações curriculares.

Oliveira e Leite (2007) ressaltam que tais ações justificam-se pelo fato de que as especificidades regionais e culturais que caracterizam sistema educacional brasileiro somadas ao conjunto das necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar apontam para a necessidade de que decisões sejam tomadas local e/ou regionalmente, tendo por parâmetros as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira, além da legislação específica da área.

Na tentativa de regulamentar e organizar procedimentos mais eficazes na busca de um sistema educacional inclusivo foi elaborado um documento, Instrução Normativa (nº 1, 09/05/08), no âmbito da Educação Especial da referida Diretoria de Educação. Com base nos paradigmas escola inclusiva tal instrução delibera, em seus preceitos legais, ações sobre os serviços de apoio especializado, função do corpo docente, adoção de projetos e metodologias inovadoras, entre outros.

Com o objetivo de avaliar o conhecimento de 28 gestores de ensino - diretores e coordenadores pedagógicos - das unidades escolares municipais sobre os temas abordados no referido documento, aplicou-se um questionário com 18 questões de múltipla escolha, tipo Likert, com cinco pontuações (não concordo totalmente, não concordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente) cujos resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

## **Percurso metodológico**

### *Amostra*

A população participante desta pesquisa foi formada por 28 educadores, variando entre coordenadores pedagógicos, diretores das escolas da rede municipal de ensino e professores do serviço de apoio especializado (SAPE).

### *Coleta de dados*

A coleta foi realizada a partir da aplicação de um questionário. Os questionários foram compostos por 18 perguntas, elaboradas de acordo com a escala Likert, de cinco pontos, na qual o participante deveria optar pelas respostas “não concordo” “não concordo parcialmente”, “indiferente”, “concordo” ou “concordo totalmente”.

Informa-se que esta escala baseou-se na premissa de que os respondentes não apenas concordaram ou discordaram de determinada afirmação, mas também deveriam informar o grau de concordância ou discordância do temas investigados.

Assim, através questões disponíveis no questionário, procurou-se verificar o conhecimento acerca das seguintes variáveis relacionadas a temática da educação especial: definição de necessidades educacionais especiais (NEEs), utilização da sala de recursos e do ensino itinerante, implementação das adequações curriculares individuais e flexibilizações no ensino regular e identificação e encaminhamento de alunos com NEEs.

### *Análise dos dados*

A pontuação individual dos participantes foi atribuída de acordo com a pontuação dos seguintes valores: negativo, nulo ou positivo. Sendo que o item negativo não corresponde, necessariamente, ao “não concordo” nem o positivo ao “concordo totalmente”.

As questões de números: 1, 3, 4, 8, 9, 11 e 18 apresentavam valor negativo (-1) para as respostas “concordo” ou “concordo totalmente” e valor positivo (1) para “não concordo” e “não concordo parcialmente”. Já as questões 2, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15,16 e 17 indicavam valor negativo (-1) para as respostas “não concordo” e “não concordo parcialmente” e valor positivo (1) para “concordo” ou “concordo totalmente”.

O valor positivo foi atribuído a resposta dada pelo participante quando este demonstrou boa compreensão acerca do conteúdo apresentado nas questões, ou seja, independente da resposta ser afirmativa ou negativa. Por exemplo, diante da afirmativa correta o sujeito deveria responder “concordo” ou “concordo totalmente” e sendo a

afirmativa incorreta a resposta deveria ser “não concordo” e “não concordo parcialmente”.

## Resultados

Todas as questões presentes no questionário, acerca da instrução normativa, versavam sobre nove temas relacionados à educação inclusiva. Cada tema era apresentado em duas questões, como pode ser visto no quadro abaixo, uma de maneira adequada e outra de forma inadequada.

Questões	Tema
1 e 13	Características da Educação Especial em geral
2 e 10	Caracterização dos alunos com NEEs definição de NEEs
3 e 11	Formas de atendimento ao aluno com NEEs
4 e 16	A utilização da sala de recursos
5 e 18	Características do SAPE
6 e 12	Ensino Itinerante
7 e 15	O que são adequações curriculares individuais e seu objetivo
8 e 14	Procedimentos de encaminhamento dos alunos ao sape
9 e 17	Flexibilização curricular

As repostas obtidas no questionário foram tabuladas, considerando o nível do valor de comparação das mesmas, pelo uso do gabarito de valor.

Questões	Respostas positivas	Respostas nulas	Respostas negativas	Não responderam
1	15	0	12	1
2	24	1	02	1
3	21	0	05	2
4	10	0	18	0
5	25	0	03	0
6	24	0	02	2
7	07	0	20	1
8	09	0	18	1

9	10	0	17	1
10	22	0	06	0
11	09	0	18	1
12	24	0	04	0
13	22	0	05	1
14	25	0	03	0
15	18	1	05	4
16	23	0	05	0
17	26	1	0	1
18	06	1	19	2

*Tabela 1 – Tabela com os resultados já classificados com julgamento de valor*

No exame dos dados da tabela, nota-se que nas questões 2, 3, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 a maioria dos participantes respondeu positivamente, isto é, concordaram com uma afirmação correta ou discordaram de uma incorreta ou inadequada.

Sobre as questões que investigavam as “características da educação especial em geral”, número 1, 15 pessoas discordaram de uma afirmativa incorreta e na 13, 22 concordaram com a afirmativa correta.

No tema “caracterização dos alunos com NEEs e definição de NEEs” na questão de número 2, 24 participantes concordaram com uma afirmativa correta e na de número 10, 22 discordaram de uma afirmação incorreta.

Na referência do “ensino itinerante”, tanto na afirmação 6 como na 12 os participantes responderam corretamente, demonstrando entendimento sobre a temática investigada

Contudo, nas questões 4, 7, 8, 9, 11 e 18 a maioria dos participantes respondeu negativamente, isto é, não concordaram com uma afirmação verdadeira ou concordaram com uma questão errada ou incompleta.

Nas afirmações sobre o tema “formas de atendimento ao aluno com NEEs”, na afirmação de número 3, 21 participantes concordaram com a afirmativa correta, porém na de número 11, 19 deles concordaram com a afirmativa incorreta.

Sobre a utilização da sala de recursos, 18 pessoas concordaram, na afirmativa de número 4, com uma afirmação incorreta. Enquanto 23 pessoas responderam corretamente em relação ao tema na afirmação 16.

Ambas as afirmativas 7 e 15 abordaram o tema “o que são adequações



curriculares individuais e seu objetivo”. Na primeira, 20 participantes responderam erroneamente, concordando com uma afirmação incorreta. Já na segunda, 15 participantes responderam corretamente concordando com um dado verdadeiro, indicando que ainda não há domínio sobre o tema.

Nas afirmações 8 e 14, sobre “procedimentos de encaminhamento dos alunos ao sape”, primeiramente 18 pessoas responderam de forma incorreta. Na segunda vez que afirmativa sobre o tema apareceu, 25 participantes assinalaram a alternativa correta.

A questão 9, por exemplo, aborda características da flexibilização curricular, assunto discutido com frequência nas reuniões com a equipe de professores, todavia a maioria dos participantes concordou com uma afirmação errada, acerca do profissional que realiza esta flexibilização. A questão 17 também tem como tema a flexibilização curricular, tendo 26 pessoas, de 28, respondido corretamente.

Outra questão em que algo semelhante ocorreu foi a de número 18, que aborda características do sape, como objetivo e estratégias de trabalho do mesmo. Os participantes concordaram, em grande parte, com uma afirmação incompleta, sendo que na questão de número 5, correspondente a 18, a grande maioria, concordou com a afirmação correta sobre o sape.

Portanto, esses resultados demonstram dúvida em alguns temas, já que no mesmo tema os participantes apresentaram resultados distintos, ao mesmo tempo em que respondiam corretamente em uma das afirmações, na outra assinalavam a alternativa incorreta.

Os temas de maior discrepância de respostas foram os relacionados as adequações curriculares individuais, a população de alunos com NEES e características e procedimentos do SAPE.

## **Discussão e considerações**

Considerando que cada afirmação era apresentada duas vezes, uma de forma correta e outra de forma errada ou incompleta, os resultados demonstraram dificuldade, por parte dos profissionais, em distinguir detalhes importantes que diferenciam a educação inclusiva de uma prática integradora, em que o aluno com necessidade especial frequenta o espaço comum, porém ainda é visto como o diferente, tendo que os serviços proverem mudanças no indivíduo e não o ambiente entender que a diversidade é inerente à natureza humana, e que as instâncias sociais devem promover os ajustes necessários para que toda e qualquer pessoa possa usufruir das mesmas

oportunidades.

Após quatro anos de intervenção com esses profissionais, por meio de reuniões, entrega de materiais e visitas às escolas, a maioria das respostas revela que os participantes, gestores educacionais, apresentam conceitos teórico-operacionais condizentes nos apontados pelas políticas públicas e referências teóricas atuais.

Porém, num outro ponto percebe-se que, na análise de seis questões, que versavam principalmente sobre flexibilização e adequação curricular, estas temáticas ainda não se encontram de domínio por estes educadores, uma vez que demonstraram concepção enviesada a respeito.

Outra conclusão que se pode obter através dos dados é que a maioria, dos professores e profissionais da educação, apresentou, em vários momentos, uma concepção dúbia dos preceitos da educação inclusiva. Em outras palavras, a dificuldade em perceber a diferença da atuação da escola inclusiva para a escola integradora, pode ser entendida por que muito desses profissionais ainda podem apresentar concepções calcadas em aspectos históricos, relacionados a formas de atuação com alunos com NEEs, que advém de práticas centenárias de segregação e que permanecem na prática das comunidades escolares.

Contudo, cabe ressaltar que essas concepções não são individuais ou pertencentes apenas aos participantes dessa pesquisa, mas, como dito acima, é resultado de uma construção histórica acerca de questões relacionadas à educação, em que a prática segregacionista apresentava-se como forma adequada de ensino. A mudança de paradigmas acontece de forma lenta, por isso somente o surgimento de leis que amparem uma política inclusiva, por si só não garantem uma prática na mesma proporcionalidade, num curto período de tempo.

A diferença entre integrar e incluir o aluno exige conhecimento e reflexão. De acordo com Aranha (2001): *“(...) A grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no ‘aprontamento’ do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária (...)”* (p. 20).

Por essa razão, a instrução normativa apresentou-se como um importante instrumento, enquanto facilitador do entendimento da nova política educacional, esclarecendo conteúdos ainda nebulosos para os educadores, comprovados pela aplicação do questionário que versou sobre temas importantes como a flexibilização e

adequação curricular e a população que constitui os alunos com NEEs. Dessa forma, a instrução normativa parece cumprir com o seu papel na medida em que visa prescrições normativas sejam de fato orientadoras do processo educacional de alunos, que por décadas viveram a margem do ensino comum, na realidade brasileira.

Por fim, os resultados aqui explicitados reafirmam a necessidade do trabalho colaborativo que permita aos educadores a elaboração de novos conceitos teórico-pedagógicos do um discurso aprendido para um conteúdo internalizado, principalmente no que refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

## **Bibliografia**

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, v. 9, mar. 2001. São Paulo: Editora LTR.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério Público Federal. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão. *Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência*. São Paulo: MPF/PRDC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

BRASIL, Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília: MPF/PFDC, 2003.

BRASIL, Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*/2ª ed.

rev. e atualiz. Brasília: MPF/PFDC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&Itemid=456>>

CASTAMAN, A. S. *Percursos e Discursos de Normalização na Educação Especial*. Revista Divisa, v. 4, p. 23-30, 2006. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos.php>

CAMPOS T., SANTOS M., HANORATO L. *A inserção dos alunos com necessidades especiais no meio público de ensino frente aos dispositivos legais vigentes*. 2007. Disponível: [www.isal.com.br/site/script/artmono/srcdownload.asp?arquivo=A%20insercao%20dos%20Alunos.pdf](http://www.isal.com.br/site/script/artmono/srcdownload.asp?arquivo=A%20insercao%20dos%20Alunos.pdf)

GLAT R., MAGALHÃES E. F. C. B., CARNEIRO R. *Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva*. In: MARQUEZINE M. C., Almeida M. A. E., Tanaka D. O., Mori N. N. R. & Shimazaki E. M. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. 1 ed./v.1 Londrina: Editora UEL, 1998.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Adequações curriculares: um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas*. Bauru: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. *Flexibilizações e Adequações Curriculares para atendimento às Necessidades Educacionais Especiais*. SINOP-MT: CEACD/UNEMAT. Editora Unemat, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. e LEITE L. P. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

STAINBACK, W. e STAINBACK, S. *Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

