



O SUPERVISOR EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO NA INCLUSÃO

THE EDUCATIONAL SUPERVISOR AND MEDIATION INCLUSION

Edison Aran Nunes Krusser¹, Alessandro Vasques Boer², Heleontino Ubiraci Leite Caceres³, Juliane Beatriz Lissner⁴, Thais Danzmann Chaves⁵, Euzébia Krusser Ferrari⁶

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir os resultados finais de uma pesquisa, que analisou a fala de professoras do ensino regular comum, acerca do tema: Atendimento Educacional Especializado. Elas recebem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas, em uma escola municipal da Região da Campanha/RS. As discussões deste texto apoiam-se na seguinte consideração: Para uma escola que não conte com um profissional especialista nesse atendimento e, aferindo-se que essas profissionais não tiveram amplo acesso a esse conhecimento especializado, em suas formações iniciais, visto que a demanda da Inclusão Escolar, total e irrestrita, é uma imposição recente, questiona-se: Quem poderá desempenhar tecnicamente essa conversa entre ensino especial e ensino regular inclusivo, junto a essas profissionais? A parte empírica da pesquisa foi realizada em escola que conta com 10 professoras que se enquadram tanto nesse perfil, como nessa demanda. O material de pesquisa foi produzido a partir de entrevistas semi-estruturadas, que trazem também uma suposição, alternativa a esta questão: O Supervisor Educacional como mediador e interlocutor desse processo. Os resultados aferidos, dessa pesquisa de campo, nos permitiram pensar a importância da interlocução supervisor/professor, através de suporte constante, para melhoria no desempenho dessas tarefas, junto a tal clientela.

Palavras-chave: Supervisor. Mediador. Inclusão.

ABSTRACT: *The purpose of this article is to discuss the final results of a research, which analyzed the speech of teachers of ordinary regular education, on the theme: Specialized Educational Attendance. They receive students with special educational needs in their classrooms at a municipal school in the Region of Campaign / RS. The discussions in this text are based on the following considerations: For a school that does not have a professional that specializes in this service, and taking into account that these professionals did not have broad access to this specialized knowledge in their initial training, since the demand for total and unrestricted School Inclusion, is a*

¹Mestre em Educação.

²Especialista em Educação Física pela UERGS.

³Especialista em Educação Física pela UERGS.

⁴Mestre em Geografia pela UFSM.

⁵Especialista em Educação pela UERGS

⁶Mestre em Direito pela UniRitter.

recent imposition, it is questioned: Who can technically perform this conversation between special education and inclusive regular education, with these professionals? The empirical part of the research was carried out in a school that has 10 female teachers that fit both this profile and this demand. The research material was produced from semi-structured interviews, which also bring an assumption, alternative to this question: The Educational Supervisor as mediator and interlocutor of this process. The results of this field research allowed us to think about the importance of supervisor / teacher interlocution, through constant support, to improve the performance of these tasks, along with such clientele.

Keywords: Supervisor. Mediator. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nos coloca além da pesquisa em si. Ela nos aloca frente a questões que desafiam e levam a caminhos diversos aos pensados no início da caminhada. Além de servir como quesito parcial para conclusão de curso de especialização em um campus da URCAMP, nos ajudou a pensar sobre isso. Portanto, não é só discutir inclusão, sua importância ou não, mas como preparar-se para ela.

Tão importante quanto o embasamento científico, através de autores historicamente pesquisadores sobre o tema, é a fala das professoras que nos colocam no núcleo de preocupação acerca das incertezas que lhes desacomodam e que precisam ser vistas por todos os ângulos possíveis, com o objetivo de entendermos como se dá certas situações de dificuldade e como enfrentá-las. Os professores querem saber como trabalhar e não simplesmente ficar à margem da dificuldade.

A evolução do mundo de hoje, as transformações em todos os campos do conhecimento, o aprimoramento de métodos e técnicas, os progressos alcançados no campo da psicologia evolutiva e da aprendizagem, tornam indispensável a atualização permanente do professor, tanto em conteúdos de sua disciplina, como na forma de desenvolver seu trabalho (PRZYBYLSKI, 1991, p.81).

Este trabalho quer também jogar luz sobre a questão da inclusão irrestrita, que apresenta a diversidade especial do aluno ao professor, que precisa para isso, da amplitude de conhecimentos técnicos que toquem esse aluno. Pois, segundo Delors:

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. (1999, p. 54)

Queremos enfatizar neste trabalho, questões que tradicionalmente são preconizadas há várias décadas em nosso país, que se mostram com características segregacionais e seletivas, e por vezes refletem no mais amplo fracasso escolar.

O professor, para trabalhar junto ao aluno com necessidades especiais, precisa de embasamento pedagógico e didático, para que assim pratique com técnica adequada sua função junto ao desafio. Buscando a formação continuada e de qualidade, pois conforme Mantoan:

[...] conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. (2003, p. 50).

Assim, os professores precisam conhecer em seus cursos de formação estas novas perspectivas de adequação ao novo, pelo viés da diferença, com esse aluno que logicamente tem suas limitações e hábitos arraigados ao longo de sua convivência familiar; que serão na escola, associados às dificuldades de aprendizagem e ao seu comportamento em sociedade.

Para Mantoan (2003, p. 81), “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

2 ALGUNS ASPECTOS LEGAIS

Nossa Lei Maior, a Constituição Federal de 1988 preconiza como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, Inciso IV).

O professor precisa estar atento a esses conceitos atuais de diversidade na educação e suas conseqüentes problematizações nas escolas.

É preconizada também, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e com a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso1), e garante além desse princípio também o dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Há a citação que reforça os dispositivos legais também pelo estatuto da criança e do adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, onde determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades, assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, Inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

A Educação Especial está embasada na [Resolução CNE/CEB nº 4 /2009](#), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

A convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa

impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Falamos de uma inclusão escolar, revelada por Mantoan (2003, p.28), onde se refere à facilidade de se receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio destas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.

A ação supervisora está subsidiada pela ajuda técnica a professores ricamente elaborada por Przybylski (1991, p.75), onde diz que dentre as “funções da supervisão em unidades escolares está, ou poderá estar, a de ser uma pessoa-recurso, com o propósito de prestar assistência especializada aos professores, na solução de seus problemas cotidianos”.

Enfatiza também a ligação da necessidade do supervisor educacional estar sintonizado com as evoluções do mundo moderno e apto a adequar-se a função de orientador às escolas e corpos docentes, tanto em nível de sistema como de unidade, com vistas a coordenar as ações e dirigir as atividades decorrentes do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em níveis de sistema ou unidades educacionais, tendo em vista a unidade das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido no processo ensino-aprendizagem. (PRZYBYLSKI, 1991, p. 18).

A dicotomia existente entre a identificação de alunos ditos “normais” e alunos denominados como “especiais” é a mais pura aceitação da caracterização e garantia da existência das diferenças e de que a pedagogia praticada nessas escolas se fortalece como excludente.

[...] os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade – as escolas comuns – e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo – as escolas especiais. Ambas são *escolas dos diferentes*, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos. (ROPOLI, 2010, p. 9).

Há a necessidade de adoção de uma escola que seja questionadora, que coloque em dúvida, se contraponha às práticas pedagógicas que têm se firmado sob o aspecto da exclusão por direcionarem os diferentes a ambientes educacionais que estão à parte do sistema como um todo.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Caracteriza-se por ser um serviço da educação especial que tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras e dificuldades que influenciem na plena participação dos alunos, considerando suas necessidades e demandas específicas, tendo através dele a complementação e/ou suplementação da formação que implique em plena autonomia desse aluno, tanto dentro como fora da instituição escolar.

O atendimento educacional especializado, de matrícula condicionada à do ensino regular, é fornecido preferencialmente em ambientes escolares denominados de Sala de Recursos Multifuncionais, onde são recebidos alunos com deficiência, que são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

4 ENSINO ESPECIAL E ENSINO REGULAR INCLUSIVO

Para este trabalho consideramos que a grande maioria das escolas não conta com profissional especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem possuem salas com recursos para tal fim.

Assim propomos esta conversa, visto que, quando acontece a articulação da educação/ensino especial com a educação/ensino regular ou comum, essa educação especial reorganiza seus rumos e a caracteriza como escola das diferenças.

[..] o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (INCLUSÃO, p. 24).

Quando há essa aproximação se dá a concepção inclusiva por conta de os alunos estarem juntos em uma mesma sala de aula e contribuindo para um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre os professores da classe comum e os da educação especial que são os que trabalham para a complementação e/ou suplementação da formação do aluno com necessidades educacionais especiais.

É preciso que se atente para as questões que levam à articulação entre os serviços de educação especial e escola comum:

Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a educação especial e o ensino comum. A efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no projeto político pedagógico das escolas. Uma vez considerado esse serviço... o ensino comum e especial terão seus propósitos fundidos em uma visão inclusiva de educação. (ROPOLI, 2010, p.20).

É conciso então, planejamento, organização, para que haja a democrática e efetiva execução e acompanhamento dos objetivos, metas, ações e respectivas avaliações, tanto do trabalho como do desempenho da clientela que recebe esse serviço especializado, a serem trabalhadas em consonância com as propostas

delineadas da escola comum, que se coloque como aberta e preparada técnica e estruturalmente à inclusão.

A organização do atendimento educacional especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. (ROPOLI, 2010, p. 22).

Portanto cada aluno poderá ser atendido de acordo com seu ritmo, suas necessidades únicas e individuais como, aliás, deve acontecer com todo aluno independentemente de ter ou não necessidades que demandem atendimento educacional especializado.

O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais da área da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da Arquitetura, Engenharia, Informática. (ROPOLI, 2010, p. 27).

No que concerne à formação dos professores de AEE, é preciso salientar a necessária existência da formação específica para este exercício ligada à educação especial na expectativa da educação inclusiva, seja em formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização com direcionamento característico para esta especificidade.

Se, toda esta gama de conhecimentos é curricular ao professor de AEE, direcionamos nosso olhar de maneira importante para aquele professor da classe comum. Vimos até então as possibilidades e entrelaçamentos das questões que envolvem os aspectos educacionais referentes ao trato interativo entre educação especial e ensino regular comum com vistas à inclusão.

Ao professor cabe desafiar o aluno, provocando, incitando, contrapondo situações e ideias, estimulando a inteligência para que haja a esperada evolução, o desenvolvimento, pois:

Algumas escolas ainda não se atentaram para o fato de que o tipo de pedagogia praticada é um fator determinante na evolução dos alunos, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. A pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nega o que está garantido constitucionalmente a eles que é o direito à educação e à apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade e transcritos em forma de conteúdos escolares. (GOMES, 2010, p. 26).

Buscamos elencar as principais habilidades e competências das quais se fazem imprescindíveis na formação de um profissional que queira apresentar-se como apto para trabalhar com uma clientela que chega à escola inclusiva.

5 METODOLOGIA

Interessou-nos saber junto ao rol de informantes constituído por 10(dez) professoras, sob o critério de serem todas regentes de turma de séries iniciais da referida escola (com ou sem conhecimento específico de AEE), participantes desta pesquisa, se com o recebimento de aluno com necessidades educacionais especiais, em sua sala de ensino regular, a quem recorreria em caso de dúvidas quanto ao procedimento didático (no caso de não haver na escola, um especialista em AEE) e se esse profissional seria o supervisor educacional e por quê?

Para a efetivação deste estudo lançamos mão de metodologia científica através de uma pesquisa de campo, lastreada em uma abordagem qualitativa, buscando a propriedade, os atributos ou condições desse objetivo relativo ao trato com alunos com necessidades especiais e sua efetiva inclusão nas escolas regulares e depoimentos dos profissionais responsáveis por esse acolhimento.

Usamos entrevistas semi-estruturadas (com roteiro organizado e planejado com antecedência, embora não estanque) como instrumento aplicado para a coleta

de dados, baseados no método de estudo de caso (estudamos situações, opiniões em uma determinada gama de agentes e uma limitada área física, como amostra), estudo este que se mostrou apropriado para a abordagem deste problema, com geração de hipóteses e construção de teorias.

6 ANÁLISE DE DADOS

O assunto que ora abordamos tem sido bastante debatido por conta da maior divulgação acerca do entendimento amplo sobre a efetivação de políticas públicas de acesso universal à educação.

Ao analisarmos os dados coletados, obtivemos das dez professoras de séries iniciais questionadas, as seguintes estatísticas e citações: setenta por cento dizem não estar preparados e utilizam os seguintes argumentos para ratificar suas afirmações; a professora 1 diz:

Não estou preparada, porque nunca fiz uma especialização nesta área, ou algum curso. Acredito ser possível trabalhar com estes alunos, tendo o auxílio e acompanhamento de profissionais especializados.

Quando contamos com um profissional especializado em determinada área, estaria ele isentando os demais de terem a mesma habilitação já que ele poderia fornecer o suporte para os demais colegas da equipe escolar ?

Em relação ao preparo, a professora 2 diz:

Não fui preparada para trabalhar junto com alunos com necessidades especiais, porém, acredito que quem nos prepara somos nós mesmos diante das necessidades. Acho que enquanto ficarmos esperando o preparo do governo, mais crianças perderão a oportunidade de aprender, mais deficiências surgirão e mais profissionais se rotularão de incapazes. A inclusão pode fazer diferença sim, na vida de cada um que tem necessidade especial e na vida profissional, pois esse trabalho fará com que ele supere obstáculos, ganhe experiência e o reconhecimento e gratidão desses alunos com necessidades especiais.

Esta professora notadamente está ciente de sua responsabilidade em preparar-se para o novo, bem como para a adaptação e à busca de soluções.

As demais professoras que compõem o rol das que tem a opinião de não estarem preparadas; da professora 3 à professora 7, aqui agrupadas destacamos a justificativa da professora 5 que diz:

Não, nas experiências com aluno com algum tipo de necessidade especial procurei dentro das minhas limitações fazer um “bom trabalho” mas sei que faltou o conhecimento base para desenvolver uma inclusão mais efetiva o qual resulta em um sentimento de frustração ou “fazer pela metade”.

Diz ainda:

Para o trabalho ser bem feito é necessário que os professores recebam conhecimentos lá na sua formação acadêmica ... que o curso de pedagogia assuma de maneira mais consistente a formação inicial dos professores para a educação inclusiva.

Foi aí, a nosso ver, enfatizada mais positivamente a dependência lógica da teoria especializada para termos uma prática tecnicamente adequada e embasada cientificamente.

Dentre as professoras que afirmam que apenas “em parte” não estariam preparadas para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, o que nos leva a concluir que as mesmas tem algum conhecimento teórico e prático sobre o assunto, segundo seus depoimentos, podemos enfatizar dentre trinta por cento desse segmento, o que a professora 8 fala corroborando o que as outras duas sinteticamente dizem:

Em parte, pois o desafio diário está presente nas ações das pessoas e o trabalho não é único numa escola... acredito na união e cooperação na educação, com isso vai ficando mais fácil e menos temeroso o diferente.

Este depoimento traz um termo muito importante e usual como definidor do sentimento dos profissionais suscetíveis a trabalhar com o desconhecido: “Temeroso”, pode ser o enfoque para uma distinta pesquisa. É possível afirmar que cada depoimento toca um delicado e importante problema. Focos de pesquisa.

No que concerne à hipótese de ser o supervisor educacional mediador da interação entre o ensino especial e o ensino regular inclusivo, constatamos, como diz a professora 2:

Sim, ajudando o professor em pesquisas e meios que venham a favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, apoiando-o para que se ajude a estabelecer um ambiente sem discriminações, promovendo a igualdade e valorizando a diferença no currículo para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Ainda sobre o assunto a professora 6 argumenta:

Sim, nas escolas onde o supervisor assume este papel de mediador, que possibilita o diálogo entre as reais necessidades dos educandos e a organização dos professores, realmente nota-se uma diferença enorme na qualidade do trabalho. Mas no caso específico de “Educação Inclusiva” é importante saber-se quais os reais conhecimentos e concepções que o supervisor e os professores têm sobre o assunto, e qual a estrutura que o poder público provê para o efetivo cumprimento da legislação sobre o tema.

Aqui há o destaque para o aspecto legal sobre a regularização e definição de diretrizes curriculares necessárias a produção didática nessa temática.

7 CONCLUSÕES

A partir da constatação de declarações de que, em sua maioria, não se sentiam preparadas e ou habilitadas para tal tarefa é que se legitimou continuar com a sondagem da hipótese de possível necessidade da intervenção como mediador da interação na tarefa ora tida como pertinente.

Constatamos neste trabalho o evidente comprometimento destes profissionais com a qualidade do serviço a ser prestado, e com as necessidades tanto didáticas como estruturais do sistema geral de ensino e em especial de uma abordagem centrada em ideias, em busca de soluções para tais demandas.

Há o amparo da legislação direcionada especificamente para a temática e o interesse dos profissionais em educação de acompanharem e interagirem com esse novo.

Consideramos através deste estudo e conforme a análise criteriosa dos dados coletados que houve a ratificação de nossa hipótese, qual seja: o supervisor educacional, desde que tecnicamente preparado, não só pode como precisa ser o mediador das relações interacionais entre ensino especial e ensino regular inclusivo ou então que todos os professores que estejam em vias de receber esse tipo de clientela busquem em suas formações, essas habilidades e competências.

Uma conversa que se fez entremeada pelas presenças das possibilidades trazidas pela Inclusão escolar, os conhecimentos que estão colados aos profissionais do AEE, os professores na classe regular e os supervisores, presentes nesses estabelecimentos.

Estaríamos habituados a repassar os problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não ter sobre nossos ombros o peso de tais limitações profissionais? O professor não tem a obrigação de saber tudo, mas precisa capacitar-se minimamente para abordar a gama de assuntos curriculares que são inerentes à sua turma e às possibilidades de clientela, através de planejamento e pesquisa desde sua formação permanente.

É um trabalho que nos traz mais perguntas do que respostas. Que lembra a importância de pensarmos, enquanto pesquisadores, as variantes que se apresentam ao profissional da educação.

Reiteramos a suposição da importância de um profissional interlocutor, interativo, junto à escola, através de uma ação conjunta, abrangente e participativa.

8 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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*. Guatemala: 2001.

DELORS, Jackes. *Educação: um tesouro a descobrir*. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria da Educação de Educação Especial ; (Fortaleza) : Universidade Federal do Ceará, 2010.

INCLUSÃO: *Revista da Educação Especial* / Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

PRZYBYLSKI, Edy. *O Supervisor Escolar em Ação*. Porto Alegre, 2ª Ed., Sagra, 1991.

[RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4 /2009](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
Acessado em 05 de setembro de 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Edilene Aparecida Ropoli... (et AL). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Fortaleza). Universidade Federal do Ceará, 2010.