

# Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão

Francisca González-Gil  
& Pilar Sarto Martín

## Resumo

---

Se pretendemos proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, respeitando o princípio da igualdade de oportunidades, o sistema educativo tem de dar a devida atenção à diversidade. A educação inclusiva constitui-se como o melhor meio para o conseguir. Embora esteja a apostar-se na inclusão como modelo dos sistemas educativos, em várias frentes nacionais e internacionais, não podemos afirmar que esse modelo esteja a ser um êxito na maioria dos centros educativos. Esta realidade evidencia, entre outras, a necessidade de formar os professores para fazer face ao desafio de alargar o sucesso a todos os alunos. Apresentamos uma experiência desenvolvida em nove centros educativos de Espanha e da Costa Rica, baseada num projecto centrado na formação de professores para a inclusão, com a qual se conseguiu desencadear processos de transformação inclusivos. Abordam-se as principais linhas de actuação, as resistências e dificuldades manifestadas, bem como os resultados obtidos. As conclusões mostram que estes processos pressupõem uma mudança substancial para as escolas.

## Palavras-chave

---

Inclusão educativa; formação de professores; projecto internacional.

## **Introdução**

A inclusão educativa é um dos temas mais relevantes no âmbito do ensino, da escola e da sociedade. A inclusão, actualmente, colocou-se no centro do debate educativo quer na Europa, quer nos países latino-americanos. Nesta altura, reina, no entanto, uma grande confusão sobre o conceito em si mesmo e as suas semelhanças e diferenças com a integração, uma vez que nem todos os profissionais compreendem a diferença. O motivo prende-se com o facto de ambos os termos serem usados indistintamente, não só pela sociedade em geral, mas também pelas administrações educativas, pelos professores e pelos pais. Esta é a primeira questão que se impõe: estabelecer uma nítida diferenciação.

Uma segunda questão centra-se nas potencialidades que resultam da aplicação de um modelo educativo que aspira educar cidadãos que se sintam incluídos na sociedade onde vão viver. Segundo este modelo, o único caminho é projectar escolas inclusivas que ajudem as crianças a serem pessoas capazes de criar e de viver numa sociedade não exclusiva.

As molas propulsoras deste modelo de escola, para além do Estado que, nas leis e orientações, contempla o termo inclusão (outra coisa é entenderem o que lhe está subjacente), serão a comunidade educativa através dos professores, dos pais, dos alunos e da sociedade em geral.

O trabalho do professor é essencial e imprescindível para impulsionar movimentos que vão no sentido de reconstruir a escola atual. Esta reconstrução implica mudanças, reformas, atitudes, pensamento, ideias, etc., pelo que é necessário formar professores num paradigma novo e mais justo, mais igualitário e mais equitativo.

A nossa experiência leva-nos a apresentar um processo de formação com professores de várias escolas de Espanha e Costa Rica<sup>1</sup> a que faremos referência no final deste artigo.

## **A inclusão educativa**

Uma vez feita a introdução, vamos apresentar uma breve conceptualização da inclusão e o que nos diz a investigação sobre a mesma, bem como as principais características do modelo de formação mencionado.

Nas últimas décadas, o debate em congressos, seminários, encontros e jornadas, além daquele presente nos conteúdos publicados em livros e artigos, centra-se na integração e inclusão, no contexto de alunos com incapacidades ou de alunos com necessidades educativas especiais.

Esta realidade é uma consequência da reflexão feita no âmbito da Educação Especial sobre a atenção que a sociedade deu às pessoas com incapacidade,

relacionando-a com a assistência às instituições educativas, que foi ou não foi feita. Por conseguinte, pode dizer-se que foram muitos séculos de segregação, umas décadas de integração e só uns anos de inclusão. Este facto seria mais visível numa linha cronológica onde se pudesse apreciar claramente a longa história de exclusão e os grandes avanços que, nos últimos trinta anos (nuns países mais do que noutros) se fizeram, no início, para integrar e, actualmente, para incluir todos os alunos.

Tomasevsky (2002, citada por Blanco, 2008) estabelece três etapas que os países devem seguir para assegurar o pleno exercício do direito à educação.

A primeira consiste em conceder o direito à educação a todos os que, por diferentes razões, estão excluídos (povos indígenas, pessoas com incapacidades, comunidades nómadas, etc.), porém com opções em escolas especiais segregadas ou programas diferenciados para certos grupos.

A segunda etapa faz face à segregação promovendo a integração nas escolas comuns, mantendo, no entanto, os sistemas educativos inalterados. Nos processos de integração, as pessoas ou grupos que se unem têm de adaptar-se à escolarização e ensino disponíveis, independentemente da sua língua materna, da sua cultura ou das suas capacidades. Este enfoque mostrou que a integração de um determinado grupo não é verdadeiramente efectiva quando a escola não está preparada para responder à diversidade dos alunos em geral.

A terceira etapa exige a adaptação do ensino à diversidade de necessidades educativas dos alunos, tais como motivações, capacidades e interesses, que são fruto da sua proveniência sociocultural e das suas características individuais. Nesta perspectiva, já não são os alunos ou grupos que têm de adaptar-se à escolarização e ao ensino disponíveis, mas sim o contrário. Os segundos têm de se moldar às necessidades dos primeiros para lhes facilitar a plena participação e aprendizagem. Esta é a aspiração do movimento pela inclusão.

É a partir de 1990 que o termo “inclusão” começa a associar-se fortemente ao de educação. Para isso vão contribuir, em primeiro lugar, as reuniões sobre Educação promovidas pela UNESCO<sup>2</sup> todas elas sob o lema “Uma Educação para Todos”, ou seja, a inclusão centra-se em todos os alunos e não só naqueles com incapacidades.

Em segundo lugar, o corpo de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva vai tomando forma com especialistas de diversos campos do saber, como a sociologia, o direito, a antropologia, a pedagogia, que são sensíveis aos princípios da filosofia e da acção inclusivas.

Na sequência deste cenário e dos desenvolvimentos teóricos em matéria educativa, avalizados por especialistas de prestígio renome (Arnáiz, 2003; Ainscow, 1991; Ainscow, 2008; Booth & Ainscow, 2000; Booth, Ainscow &

Kingston, 2006; Flecha, 2000, 2005; Stainback & Stainback, 1999; entre outros), começaram a fazer-se mudanças em escolas de diferentes países, com um enfoque inclusivo. Estas mudanças são orientadas por projectos práticos que tornam possível a inovação nos centros educativos.

Surgem, assim, propostas baseadas nos planos sugeridos pelo *Catálogo para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2000; Booth, Ainscow & Kingston, 2006) ou por experiências fundamentadas na filosofia das *Comunidades de Aprendizagem* (Flecha, 2000, 2005). Tanto num caso como no outro, há uma série de indicadores que estão presentes em certos centros: liderança, planificação, desenvolvimento do currículo, planos de convivência, aprendizagem interactiva, grupos interactivos, interculturalidade, apoio, participação da comunidade e formação de professores (Andrés, Sarto & Calvo, 2009).

Por conseguinte, estamos a dar um passo significativo em relação aos planos integradores tradicionais, baseados nos direitos das crianças com necessidades educativas especiais por incapacidade. Estas passam dos Centros de Educação Especial/Centros Especializados para centros comuns, que lhes disponibilizam apoios, de modo a facilitar-lhes uma melhor adaptação ao sistema.

Indiscutivelmente, a Educação Inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos têm direitos: aqueles que têm incapacidades, os que pertencem a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de conduta, etc., e, supostamente, os demais. Numa palavra: TODOS. Com as suas singularidades pessoais e sociais.

Esta escola centra-se em toda a comunidade: alunos, pais e professores e o restante pessoal do centro, considerando que nela todas as pessoas são elementos activos e vitais. Na perspectiva deste plano, é a escola quem se adapta. Os recursos e apoios são para todos, alunos, pais e professores.

A Escola Inclusiva é um processo em que cada escola vai avançando, com ritmos distintos. Todavia não começa nem acaba num período predeterminado. Pelo contrário, é um processo contínuo, no qual a avaliação e o acompanhamento são necessários de modo a ir modificando, reformulando ou ajustando os elementos que manifestam sinais de identidade inclusivos.

Avançar na inclusão, portanto, é ser capaz de identificar as barreiras que existem nos centros educativos e que limitam a presença, a aprendizagem e a participação (González-Gil, Gómez-Vela & Jenaro, 2009); é conseguir cada vez mais o envolvimento de toda a comunidade, ou seja, a participação efectiva de todos os alunos, assim como a dos pais e a dos professores.

Uma escola que pretende ser inclusiva tem de estar muito direccionada para as pessoas que correm o risco de exclusão e de não alcançar um rendimento académico óptimo. A inclusão pressupõe, definitivamente, práticas democráticas,

igualdade acima da diferença, valorizar especialmente as capacidades e não tanto as incapacidades, uma nova ética que traga um enriquecimento cultural e educativo e sucesso para todos.

Neste contexto, a investigação põe em evidência a situação da escola no momento actual e o processo seguido ao longo dos últimos anos de integração. Assim, segundo os dados do estudo *Valorizando a Inclusão Educativa de Diferentes Perspectivas*, realizado para o Instituto de Integração na Comunidade (INICO) da Universidade de Salamanca, encomendado pela Confederação Espanhola de Organizações a favor das Pessoas com Incapacidade Intelectual (FEAPS, 2009), podemos dizer, com base na opinião das crianças com incapacidade intelectual (que frequentaram escolas integradoras durante mais de oito anos), na dos profissionais e das famílias, que estes grupos exigem um papel mais activo por parte das famílias e das suas organizações, uma acção mais concertada dos agentes sociais e um impulso educativo contínuo às administrações educativas e ao corpo docente. Observa-se igualmente, no funcionamento das aulas, que os professores centram a sua tarefa docente num grupo homogéneo, verificando-se um tratamento diferenciado relativamente a determinados alunos, a utilização de recursos pouco inclusivos e pouca interacção entre os alunos com necessidades específicas e os que não as têm. Esta inclusão reduzida agudiza-se mais à medida que os alunos são mais crescidos, tornando-se mais evidente nos alunos que frequentam o Ensino Secundário do que nos que frequentam a Educação Pré-escolar e o Ensino Primário.

No que respeita às necessidades dos docentes, propensos a começar a mudar, reclama-se formação, acção, reflexão, motivação e compromisso para uma nova filosofia inclusiva.

Também a investigação desenvolvida por Echeita e outros (2008), em que participaram profissionais das organizações do sector de pessoas com deficiência, que tinha como objectivo valorizar a inclusão educativa em Espanha, evidenciou que, no que se refere a políticas educativas, parecem bastante claros os âmbitos da actuação em que se deveriam concentrar os esforços de quem tem responsabilidades na altura de promover esta política (administrações, professores, organizações, ...). Com maior maior percentagem de respostas: ampliar as possibilidades de formação dos professores, para responder com qualidade à diversidade dos alunos; incentivar processos de melhoria e inovação educativa nos centros escolares, para facilitar a atenção à diversidade dos alunos e alunas; aumentar o número de professores de apoio em todos os centros.

Neste sentido, os especialistas das organizações consultadas vêm reforçar a importância de três esferas estratégicas de actuação para a melhoria: a criação de condições e incentivos para a inovação da organização, o funcionamento dos

centros e a didáctica na sala de aula; aumentar o número de professores de apoio, que facilitaria essas inovações e, finalmente, a formação dos professores (tanto inicial como contínua). E sublinham, como fundamento desta última consideração, que a investigação e a experiência apontam, muitas vezes, no sentido de que um professor bem formado, quer dizer, competente, reflexivo e comprometido com os valores da inclusão, é a melhor garantia para poder levar a cabo o processo de indagação sobre as barreiras de vários tipos que persistem nas culturas e nas práticas dos centros escolares. Barreiras essas que são determinantes na hora de explicar as dificuldades e a baixa qualidade educativa que se observam em relação à educação escolar dos alunos considerados com necessidades específicas de apoio educativo (Echeita e outros, 2008, p.46).

Portanto, reconstruir a escola, partindo do que existe, significa: falar menos de necessidades e de incapacidades; eliminar barreiras à presença dos alunos, à aprendizagem e à participação; construir uma sociedade mais justa e democrática; respeitar o direito a ser diferente; elaborar um currículo para mudar a educação; fomentar a participação activa de todos; ter altas expectativas para todos; implementar metodologias inclusivas e a reflexão e assunção de novos valores, (re) pensar a organização escolar e os recursos.

Para esta reconstrução das escolas, contamos com estratégias muito valiosas que se fundamentam na procura de apoios. Não nos esqueçamos que o paradigma dos apoios surge com grande força no mundo da deficiência e, supostamente, no âmbito da escola, e que se centra na procura de ajuda dentro e fora do centro, no estudo e no atendimento individual ou em pequenos grupos.

Qual é a situação actual das escolas no nosso país? Verifica-se uma grande variedade de situações: existem escolas que consolidaram as suas práticas inclusivas através do modelo proposto pelo *Catálogo para a Inclusão*, outras que seguem a filosofia das *Comunidades de Aprendizagem* ou os projectos subjacentes aos princípios das *Escolas Democráticas*, etc.; e, enquanto muitas instituições educativas estão ainda a iniciar os seus processos de formação, muitos centros escolares continuam a funcionar com base em práticas integradoras.

Porém, a inclusão educativa é o futuro. Paulatinamente, quer os governos quer as administrações educativas estão mais conscientes disso, apesar de se observarem graves incoerências entre as leis educativas e a aplicação das mesmas, visto que enquanto a teoria é de cariz inclusivo, as normas de actuação que se prescrevem aos centros são demasiado tecnicistas e formais. Prova disso é a classificação das necessidades educativas e protocolos de actuação muito herméticos. A formação de professores virada para a mudança, para as metodologias inclusivas é, por isso, necessária e urgente; é uma questão de direitos, de valores, de uma educação de qualidade e de sucesso para todos os que intervêm na comunidade.

## **Projecto de formação de professores para a inclusão.**

Neste contexto, apresentamos uma experiência de formação de professores levada a cabo em várias escolas de Salamanca (Espanha), de São José e de Libéria (Costa Rica), como consequência dos projectos mencionados. Partimos da disponibilidade e interesse de algumas escolas de ambos os países, em relação ao movimento inclusivo.

Após um processo de sensibilização e apresentação do projecto em numerosas escolas das três localidades, a decisão de participar, em alguns casos, foi da direcção da escola e, noutros, de um grupo significativo de professores que, voluntariamente, quiseram frequentar a formação. Acabámos, assim, por conseguir a colaboração de quatro centros escolares de Salamanca, quatro de São José e um de Libéria (Costa Rica).

Em todos os casos, o objectivo geral foi favorecer a inclusão e evitar a exclusão educativa através da transição das escolas para centros educativos inclusivos. Para o efeito, estabeleceram-se objectivos mais específicos:

1. Formar professores nas dimensões inerentes à inclusão.
2. Promover a auto-avaliação e a reflexão-acção sobre os procedimentos em cada centro escolar, na perspectiva da educação inclusiva.
3. Planificar acções inclusivas nos centros educativos participantes para sistematizar o processo de construção de centros educativos inclusivos.
4. Sistematizar e avaliar as diversas experiências no sentido de poderem ser aplicadas futuramente em outros centros.

As características dos contextos, em qualquer dos casos, eram muito distintas, não só pelas diferenças entre os países, como também entre as escolas do mesmo país. Neste último caso, a formação foi ministrada inter-centros e desenvolveu-se em três fases, que consistiram:

1. Numa aproximação à filosofia inclusiva, às estratégias e aos modelos a seguir.
2. No estudo do Catálogo para a Inclusão.
3. Na apresentação de um modelo de formação aplicado com sucesso pela administração educativa do País Basco.
4. Na análise da realidade de cada centro e na detecção de necessidades.
5. Na decisão do caminho a seguir para introduzir a mudança nas escolas.
6. Em reuniões de trabalho por ciclos para responder às necessidades das escolas através das mudanças.
7. Na elaboração de materiais e documentos para iniciar experiências de mudança.
8. Em pôr em prática as experiências.

Apesar de, como acima referido, as escolas serem muito diferentes entre si, respeitando essas singularidades e ajustando o programa das mesmas, as fases seguidas para a sua aplicação foram semelhantes, o que permitiu realizar uma análise exaustiva dos pontos fortes, dificuldades e resultados essenciais da implementação conjunta deste projecto. Assim, na tabela 1, apresentam-se os principais pontos fortes, tanto no que se refere à formação dos professores como no que diz respeito ao funcionamento dos centros educativos:

<b>Tabela 1: Pontos fortes</b>	
<b>Relacionados com a formação de professores</b>	<b>Relacionados com o funcionamento dos centros educativos</b>
Interesse dos professores pela filosofia inclusiva e em partilhar e discutir ideias com colegas de outros centros	Esforço dos centros para identificar e eliminar as práticas discriminatórias
Auto-reflexão sobre o trabalho diário	Incorporar nos procedimentos diários a ideia de comunidade
Conhecimento de experiências de outros centros inclusivos	Implicação das famílias numa perspectiva mais participativa
Actualização em novas estratégias metodológicas	Aproximação da comunidade aos centros e o inverso
Aprender sobre e com os outros	Percepção nos centros da necessidade de gizar um Projecto Inclusivo
Trabalho conjunto entre professores universitários e docentes das escolas de igual para igual <sup>3</sup>	Identificação de variáveis claras para o funcionamento da inclusão: a organização escolar, a cultura e liderança institucional.
Adaptação da formação às características de cada centro, país e contexto	Adaptação da formação às características de cada centro, país e contexto
Enriquecimento científico, académico e cultural de todos os participantes	Enriquecimento científico, académico e cultural de todos os participantes

No que respeita aos pontos fracos, importa referir os que apontamos na tabela 2:



<b>Tabela 2: Pontos fracos</b>	
<b>Relacionados com a formação de professores</b>	<b>Relacionados com o funcionamento dos centros educativos</b>
Sobrecarga dos professores dos centros: número excessivo de actividades de gestão e docência que obsta ao envolvimento em outros projectos por falta de tempo	A relação diminuta até ao início do projecto entre as universidades e os centros educativos em projectos de inovação
Grande mobilidade dos professores de alguns centros, o que dificulta a criação de equipas estáveis que dêem continuidade aos projectos	Os entraves que surgem em algumas ocasiões como a inspecção educativa na hora de apoiar os processos de mudança
Falta de coesão entre os professores de cada centro e expectativas díspares	Falta de recursos humanos e materiais para apoiar o desenvolvimento do projecto
Desconhecimento da filosofia inclusiva: paralelismo entre integração e inclusão.	Dificuldades em envolver as famílias no desenvolvimento de actividades dos centros

## **Resultados e conclusões**

Os resultados obtidos nos centros mostram-nos que:

- as propostas teóricas são possíveis e mudou-se a dinâmica das relações;
- os centros consideram que estão no bom caminho, o que supõe uma redução da angústia e insegurança ao iniciar um novo projecto e o reconhecimento da competência adquirida pelos professores de forma a enfrentar os processos de aperfeiçoamento;
- a discussão com outros profissionais dos possíveis obstáculos que podem encontrar-se (no que se refere à introdução de outros adultos na sala de aula, a fixação de um calendário para a escolha e preparação do trabalho, a distribuição e organização dos professores para rentabilizar o trabalho a realizar, etc.) facilita o início das mudanças;
- a participação dos pais traz benefícios.

É necessário, assim:

- manifestar publicamente o compromisso assumido pela equipa de direcção e professores para introduzir mudanças segundo as propostas da escola inclusiva;
- assumir a modificação que estas mudanças implicam no sistema de organização, metodologia, relações, etc;

- recordar e reforçar a necessidade de manter e gerar, entre os membros da comunidade educativa, esquemas conceptuais comuns que permitam actuar sobre a realidade;
- continuar com a criação de novas actividades, diferentes das contempladas nos livros, adaptadas às características particulares dos alunos;
- valorizar a possibilidade de sequenciar os conteúdos com mais tempo e de os programar conjuntamente com o professor do curso seguinte;
- continuar-se a programar, a avaliar e a escolher os materiais conjuntamente entre os professores titulares e os professores de apoio;
- valorizar positivamente a riqueza de contar com a visão e a experiência dos profissionais para trabalhar em conjunto com o mesmo grupo de alunos;
- reconhecer de forma explícita, dentro da sala de aula, que os alunos podem ajudar os seus colegas.

Donde se conclui a continuidade do projecto através de planos de formação em centros educativos, que permitam dar resposta às necessidades que existem em cada um deles, contribuindo para consolidar os processos de mudança inclusiva iniciados. Nesta linha, os centros manifestaram que se trataria fundamentalmente de aprofundar e reflectir sobre os projectos da escola inclusiva como resposta à diversidade baseada nos direitos humanos; conhecer as principais estratégias curriculares, metodológicas e organizativas que tornam possível uma educação inclusiva; iniciar o trabalho sobre organização e metodologia para a igualdade, a normalização educativa e a melhoria da convivência, e iniciar o esboço de planos de melhoria para evoluírem na direcção de uma comunidade educativa inclusiva.

No processo apresentado, cada centro optou por seguir itinerários distintos segundo as suas necessidades: uns avançaram mais rapidamente do que outros; alguns com poucas dificuldades, outros com processos mais lentos. Todavia, todos têm como denominador comum um balanço positivo, porque se está a conseguir reflectir sobre as práticas, sobre a importância de colaborar, participar e partilhar e sobre o pensamento do professor: do que sabe (sabe mais do que pensa), do valor do sucesso e da qualidade da educação para todos.

As acções conjuntas entre professores de diferentes países e proveniências (universidades e centros escolares distintos) foram o ponto de partida para reflectir, debater e adquirir conhecimentos sobre várias realidades e dar início aos processos de melhoria nos centros baseados na filosofia da inclusão.

Pudemos verificar que existem experiências reais de inclusão educativa em ambos os países, que os centros escolares podem transformar-se e que as comunidades educativas são o elemento fundamental para começar a fazer mudanças nas escolas e melhorias sociais, dado que os membros que as compõem são perfeitamente capazes de fazê-lo, em virtude do efeito multiplicador que possuem.

De igual modo, temos consciência de que as mudanças em educação se produzem de forma progressiva e não pontual, fazendo parte de processos que podem ou não manter-se ao longo do tempo; que as administrações educativas depositam nas escolas a responsabilidade de aceitar os reptos que a sociedade lança; e que os professores, em inúmeras ocasiões, se vêm submersos em todas estas solicitações sociais. Em muitos casos, a própria administração não facilita as coisas nem promove as mudanças, sendo apenas a vontade dos grupos de professores e das equipas directivas que lideram a impulsionar as propostas de melhoria nos centros.

Neste âmbito, vale a pena contemplar centros escolares onde os alunos, professores, pais e comunidade partilhem o mesmo espaço, onde os valores de participação, justiça, equidade, respeito, diálogo, colaboração estejam presentes em todos, contribuindo para criar uma sociedade que se transforma para alcançar a inclusão de todos num contexto plural e aberto.

Por isso, é da responsabilidade das instituições universitárias apoiar os referidos processos com vista a gerar novos conhecimentos resultantes da inter-relação entre teoria e prática. Esta foi, precisamente, a linha orientadora deste projecto, ao contribuir para a formação dos seus profissionais de forma a impulsionar mudanças nos centros escolares, objectivo que pensamos ter atingido.

#### Notas

<sup>1</sup> Projectos financiados pela AECID para formar professores em Espanha e Costa Rica, durante os anos 2008 e 2009: Desenvolvimento da Educação Inclusiva no sistema educativo: acções conjuntas entre profissionais da Costa Rica e Salamanca, construindo, respectivamente, centros educativos inclusivos

<sup>2</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, Tailândia, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca (1994). O Fórum Mundial sobre Educação (Dakar, 2000), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Incapacidades (em vigor desde Maio de 2008), e a Conferência Global sobre Educação Inclusiva, regressando a Salamanca: enfrentando os desafios, retórica e situação actuais (Salamanca, 2009)

<sup>3</sup> Com isso, consegue-se ultrapassar uma das barreiras que nós encontramos à implantação da inclusão no sistema educativo: a distância entre o conhecimento resultante da investigação e o que se transpõe para a prática, o que permite a troca de experiências e informação entre a universidade e os centros educativos.

#### Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for all*. Londres: David Fullan.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Andrés, M<sup>a</sup> D., Sarto, P. & Calvo, I. (2009). La inclusión escolar a debate: reflexiones en torno a la situación actual. In M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries & M. Crespo. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp.555-575). Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Traducción al castellano de A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002]
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE: Bristol, UK [Traducción y adaptación al castellano de F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro, (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca].
- Echeita, G; Verdugo, M.A; Sandoval, M., Simón, C.; López, M. González-Gil, F. & Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39 (4), nº 228, 26-50.
- FEAPS (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: Feaps.
- Flecha, R. (2000). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. In Confederación de MRP, *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro Estatal de MRP* (pp. 11-16). Madrid: Confederación de MRP.
- Flecha, R. (2005). *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos*. Disponible em <http://www.educacionenvalores.org/article.php3?idarticle=436>, em 10/09/2010.

### **Francisca González-Gil**

---

Doutora em Pedagogia.  
Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca  
Secretária Académica do Instituto Universitário de Integração na  
Comunidade (INICO)  
frang@usa.es

### **Pilar Sarto Martín**

---

Doutora em Ciências da Educação. Professora Titular (jubilada).  
Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca.  
fernando.pili@gmail.com