

## Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas

**Maria Odete Emygdio da Silva\***

O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença. Exclusão, segregação, integração e, nos tempos actuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, entendida como educação inclusiva, a formação de professores é um dos factores fundamentais à sua implementação.

### **Palavras-chave**

Segregação; integração; inclusão educativa; educação inclusiva; análise de necessidades de formação

\* Doutorada em Educação.  
Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e membro da UID Observatório de Políticas e Contextos Educativos.  
dotidasilva@yahoo.com

As características económicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem “olhado” a diferença. Do pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egípto, da eliminação na Grécia e em Roma ao abandono e ao “sentimento de horror” (Leitão, 1980: 12) vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica. O caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer.

Com este artigo pretendemos fazer uma reflexão acerca do percurso escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), situando-o relativamente às concepções que lhe estão subjacentes e às práticas que, de acordo com alguma investigação a este propósito (Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997; Correia, 1997, citados por Silva, 2001; Rodrigues, 2006; Silva, 2001, 2007), a escola tem desenvolvido para o seu atendimento.

### **Da exclusão à segregação**

A deficiência era, para os egípcios, indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Para os gregos e para os romanos pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes.

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997: 13). Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 1986: 16).

Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicidade proliferava em todas as grandes cidades europeias. Só em Paris, durante a Guerra dos Trinta Anos, havia mais de 100.000 mendigos. Como forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade.

Relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado. Uma Ordem Real de 1606 refere que no Hôtel Dieu, um hospital de Paris que acolhia deficientes mentais, a degradação era total: em leitos miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem. Como se fosse uma barraca de feira, o Centro Bethlem era visitado, em 1770, por um público que pagava para entrar e para apreciar o “espectáculo”.

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. (García, 1989, citado por Jiménez, 1997).

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se, na Europa, a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas, o que só viria a acontecer a partir dos estudos de Esquirol, em 1818, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram. As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas cederam, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência. de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores.

A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais<sup>1</sup> então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo. Surgem instituições para surdos<sup>2</sup>, mais tarde para cegos<sup>3</sup> e muito mais tarde para deficientes mentais<sup>4</sup> e as primeiras obras impressas no âmbito da deficiência, “Redução das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, de Bonet, e “Doutrina para os Surdos-Mudos”, de Ponce de Léon. De referir, a título de curiosidade, expressões utilizadas no âmbito da educação de pessoas com deficiência, tais como “Pedagogia dos Anormais”, “Pedagogia Teratológica”, Pedagogia Curativa ou Terapêutica”, “Pedagogia da Assistência Social”, “Pedagogia Emendativa”, que se mantiveram até ao final do século XIX (Mazzotta, 1996).

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. (Correia, 1997: 13)

Nesta fase da educação especial de cariz médico-terapêutico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.

Em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais.

Na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro “olhar”.

### **Da segregação à integração**

Vários foram os factores que contribuíram para questionar a institucionalização das pessoas deficientes. Entre outros, o desenvolvimento de associações de pais, deficientes e voluntários, que reivindicaram, nomeadamente em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, a que não foi alheia a luta das minorias pelos seus direitos, lugar na sociedade para os deficientes. A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência (Jiménez, 1997), à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. Para tal,

defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

À integração subsistiu o princípio da *normalização*, definida, nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, director dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca e, posteriormente, incluído na legislação daquele país, como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. Nirje (1969), director da Associação Sueca Pró Crianças Deficientes, perspectivou este conceito de um modo mais abrangente, defendendo a introdução de normas o mais parecidas possível com as que a sociedade considerava como adequadas na vida diária do “subnormal”, como designou as pessoas com deficiência (Jiménez, 1997).

O conceito de *normalização* estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte nos anos setenta do século XX, nomeadamente através de Wolfensberger (1972), no Canadá. Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”.

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e. nos E.U.A., a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”)<sup>5</sup>. Esta lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991). A sua revisão, em 1990, que lhe alterou o nome para “Individuals with Disabilities Education Act”, incluiu mais duas categorias que não tinham sido contempladas no anterior documento: autismo e traumatismo craniano, a utilização do termo “disability” como substituto de “handicap” e a obrigatoriedade de as escolas se envolverem na transição dos seus alunos para a vida activa (idem).

Em Inglaterra, com o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981 pelo “Education Act”, deu-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração escolar. De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Nesse sentido, propunha-se que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos actores que interferiam no processo educativo destas crianças.

Porém, o maior contributo do Relatório Warnock consistiu na introdução do conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico. De acordo com este documento e, em conformidade com o Education Act, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990). Acentuava-se, por conseguinte, aquilo de que os alunos precisavam, em contexto escolar, para obviar às suas dificuldades em aprender e a responsabilidade da escola em fornecer os meios que facilitariam o acesso à aprendizagem, os quais consistiam

no fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial; acesso a um curriculum especial ou adaptado; atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processava a educação. (Relatório Warnock, 1978: 3.40).

A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões - sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional - (Bayliss, 1995, citado por Bairrão, 1998), fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos factores necessários a todas as pessoas: “ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem activo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante (Piaget e Bruner)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 570).

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a

intervenção centrada na escola. As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas.

Na década de 80 do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola. As causas dos problemas educativos começaram a ser perspectivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa, esta considerada globalmente. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular, o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola. O encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular.

O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação.

Embora tenham ocorrido algumas experiências pontuais nos anos sessenta deste século, só a partir dos anos setenta do mesmo é que começou a surgir legislação, em Portugal, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório (actual 2º Ciclo) e secundário e só um ano depois no ensino primário, como então se designava o 1º Ciclo de escolaridade. É também nesta década que as classes especiais, criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, foram transformadas em “salas de apoio”, nas quais, como o próprio nome indica, professores especializados atendiam os alunos com necessidades educativas específicas, que estavam integrados em turmas de ensino regular.

A entrada de Portugal na actual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986, o DL 3/87, de 3 de Janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, e a Reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a educação especial. A entrada para a então Comunidade Económica Europeia traduziu-se em apoios técnicos e financeiros. A Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou a educação especial como uma modalidade de educação. O DL 3/87, de 3 de Janeiro, regionalizou os serviços do Ministério da Educação, criando Direcções

Regionais de Educação, que ficaram, entre outras incumbências, com as estruturas de educação especial a seu cargo.

Em 1988, a oficialização das Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “serviços de educação especial a nível local”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e a escolaridade obrigatória para todos os alunos, instituída pelo DL 35/90, de 25 de Janeiro, constituíram também marcos significativos para o processo de integração.. Este documento, reconhecendo que a taxa de escolarização destes alunos era muito baixa, propôs como medidas, o seu alargamento a todos os estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas e cooperativas de educação especial, o princípio da gratuidade consagrado para o ensino básico, bem como reforço de apoio social aos alunos e às suas famílias.

É de referir que na década de oitenta do século XX, proliferaram serviços no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou mesmo da deficiência, de que os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, mais tarde convertidos em Unidades de Orientação Educativa, as classes de apoio pedagógico sob a tutela do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, as Equipas de Educação Integrada, posteriormente convertidas em Equipas de Educação Especial, e os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva e à Deficiência Visual são alguns exemplos.

No entanto, o documento mais significativo da integração em Portugal foi o DL 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro. À semelhança do *Warnok Report* introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais<sup>6</sup>, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

A integração, em Portugal, inseriu-se dentro da política de integração da União Europeia, que se perspectivou de acordo com três tendências: a que partiu do princípio de que a escola regular deveria organizar-se de modo a atender as necessidades individuais de todos os seus alunos<sup>7</sup>, a que considerou que a integração era um factor de normalização que não era exclusivo da escola regular<sup>8</sup> e a que defendeu os dois sistemas<sup>9</sup> (Gaspar, 1995). Teve início em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas a este respeito.

As questões relativas à deficiência saíram, assim, da esfera da religião e do misticismo para a ciência, passando a ser perspectivadas não como um atributo divino mas como um desvio biológico e, nesse sentido, o seu tratamento implicava a reabilitação e a educação (Pessoti, 1984), de acordo com um padrão estabelecido como norma. Os conceitos de normalidade e de reabilitação estiveram, deste modo, na génese de medidas e de práticas de integração, a qual partiu do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência a modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade.

Apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos destas pessoas, na medida em que exigiam pouco da sociedade. Em termos educativos, a investigação a este propósito (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrão, 2004) veio comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento.

Os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (Bairrão, 2004: 14).

Estas perspectivas conduzem a um novo “olhar” sobre as teorias do “handicap biológico”, na medida em que não deixam margem de dúvida para o papel da sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos, por motivos económicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros.

### **Da integração à inclusão**

Ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a Organização das Nações Unidas e a Carta para os Anos 80, proclamada pela Rehabilitation International e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuíram para o aprofundamento das concepções e das práticas relativamente à inclusão social. Esta Carta de princípios sobre as prioridades internacionais, desenvolvida com base numa ampla consulta a nível internacional relativamente à deficiência, prevenção e reabilitação, definiu, como metas a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente.

As Nações Unidas, com base nesta Carta, desenvolveram, por seu lado, um Programa Mundial de Acção relativo às Pessoas Deficientes, defendendo que

o princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários. (Programa Mundial de Acção para as pessoas deficientes, ponto 25)

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990<sup>10</sup> e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca<sup>11</sup>, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, que aconteceu em Copenhaga, em 1995, o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar, em 2000<sup>12</sup>, a Declaração de Madrid, em 2002, na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência<sup>13</sup> e, mais recentemente, a Declaração de Lisboa, em 2007. Esta Declaração decorreu da audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que a organizou com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação<sup>14</sup>.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam necessidades educativas especiais (10%) e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (10 a 20%), fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos. Estas estratégias passavam, entre outras medidas, pela cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada situação. Nasceu, assim, um movimento, o Regular Education Initiative, segundo o qual e, na perspectiva de Madeleine Will, a classe do ensino regular deveria adaptar-se de forma a que os alunos da educação

especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994, a que já nos referimos atrás. Defendendo que

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994: 6).

Este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta.

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003), verificam-se, na Europa, três tendências relativamente à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais: a “One Track Approach”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos<sup>15</sup>, a “Multi Track Approach”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão<sup>16</sup> e a “Two Track Approach”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos<sup>17</sup>.

Em Portugal, o Despacho 105/97, de 1 de Julho, fundamentando-se no modelo canadiano de “métodos e meios (Porter, 1991), apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva. Entre outras orientações, definia o perfil e as funções dos professores de *apoio educativo*, designação que introduziu para substituir a de professor de *educação especial*, utilizada até então. Estes docentes, embora pertencessem administrativamente às escolas onde eram colocados por destacamento, dependiam pedagogicamente das equipas de coordenação de apoios educativos, constituídas por dois ou três professores colocados por concurso público. Estas equipas, que eram uma extensão no terreno das respectivas Direcções Regionais de Educação a que pertenciam, abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública bem como os jardins de infância da rede pública e privada de uma determinada área geográfica.

A reformulação deste documento, em 2005, alterou para professores de *educação especial*, de novo, a designação que o Despacho atrás referido tinha introduzido, embora explicitasse claramente a intenção de uma escola inclusiva. Estes professores passaram a concorrer a agrupamentos de escolas, entretanto criados, ficando a sua colocação à responsabilidade dos conselhos executivos

respectivos. Esta situação alterou-se em 2006, com a criação de um quadro de professores de educação especial, que pertencem a um grupo de docência gerido pelo agrupamento de escolas onde são colocados por concurso público e, nalguns casos especiais por destacamento, por um período mínimo de três anos.

Estas medidas integram-se no quadro geral legislativo que tem sido produzido, de que os documentos relativos à autonomia das escolas, à gestão flexível do currículo, ao projecto educativo da escola e ao projecto curricular de turma, à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais, ao apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e, muito recentemente, à educação especial<sup>18</sup>, são alguns dos exemplos.

Do ponto de vista legislativo, têm-se criado, em Portugal, condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas, como é o caso da multideficiência, da surdocegueira e das perturbações do espectro do autismo, possam frequentar a escola regular. Nesse sentido, foram criadas Unidades de Atendimento para estes alunos, que são, na sua essência, salas de recursos para toda a escola. Estas unidades são intervencionadas, também, na generalidade das situações, por técnicos da área da saúde e da reabilitação, a partir de projectos de parceria que algumas instituições fizeram com os agrupamentos de escolas e com as equipas de coordenação de apoios educativos, enquanto estas existiram, e que actualmente estão enquadradas legalmente pelo DL 3/08, de 7/01, que as considera como uma das modalidades específicas de educação<sup>19</sup>. Designadas como unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e como unidades de apoio a alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, são criadas, de acordo com este documento, por despacho do director regional de educação da respectiva direcção regional de educação, por proposta do conselho executivo do agrupamento de escolas que pretende implementá-las, “ouvido o conselho pedagógico” respectivo (DL 3/08, de 7/01).

Desde 1997, com a publicação do Despacho 105/97, de 1/07, que a inclusão escolar é uma intenção, ainda que este documento apenas a apontasse implicitamente. Assistiu-se, no entanto, a alguns desvios quanto às designações que os sucessivos Normativos foram adoptando, como já referimos atrás, que, em termos conceptuais, podem ser significativos, embora sejam coerentes com o enquadramento em que se inserem. O *apoio educativo* e os *professores de apoio educativo*, como a Declaração de Salamanca os definia e como eram designados no Despacho 105/97, de 1/07, deram, assim, lugar aos *professores de educação especial* e à *educação especial*, em consonância, de resto, com a estruturação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Março de 2007, em quatro Direcções de Serviços, uma das quais é a Direcção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Sócio-Educativo.

O conceito de “educação especial”, conquanto que enquadrado num propósito de inclusão, como é o caso do DL 3/08, de 7/01, implica um subsistema dentro de um sistema e, nesse sentido, remete-nos para uma abordagem “multitrack approach”,

desviando-se da concepção anteriormente adoptada, que vinha na linha seguida no âmbito da integração, a “one track approach” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004).

Embora esta seja uma das tendências a nível europeu que, de acordo com a mesma fonte, tenda a ser a mais adoptada.

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003: 95).

Neste sentido, a intervenção, em nome da inclusão, pode tender a centrar-se no aluno, tal como o modelo de integração preconizava, mantendo-se, deste modo, práticas que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes.

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (Leitão, 2006: 12).

É evidente que sem a existência de certos recursos, como é o caso das unidades de ensino estruturado ou de apoio, dificilmente alguns dos alunos que as integram poderiam estar no ensino regular, atendendo à especificidade das problemáticas que têm. No entanto, numa perspectiva de escola inclusiva, é importante que estas salas onde as referidas unidades se situam sejam percebidas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as actividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, como a legislação, aliás, prevê. De outro modo, corre-se o risco de estas unidades serem entendidas como “salas de” como, de resto, já acontece com mais frequência do que seria desejável<sup>20</sup>. E é nesse sentido que, em nome da inclusão, podem fomentar-se práticas de exclusão.

### **Inclusão educativa e educação inclusiva**

Inclusão educativa e educação inclusiva correspondem a processos diferentes no que diz respeito às práticas que lhes dão suporte. Como temos vindo a referir, não restam dúvidas quanto ao propósito da legislação portuguesa no que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Para além das modalidades específicas de educação que já referimos, também o DL 3/08, de 7/01, à semelhança do DL 319/91, de 23/08, que foi revogado, define as medidas educativas para estes alunos: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, medidas que não são particularmente diferentes das que o anterior decreto consignava.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospectam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido. É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas.

No entanto,

trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil. (Silva, 2007).

É por esta razão que a formação contínua de professores, neste âmbito, é fundamental para que não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento

dessa intervenção. No entanto, não chega ficar por ações de formação compactadas, dirigidas para certos aspectos, de que a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde constitui um bom exemplo. A inclusão escolar vai muito para além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham responsáveis pela sua aplicação e avaliação. Os aspectos práticos e imediatos que resultam da legislação nova que apela ao desempenho de competências específicas têm de ser alvo de sessões de formação – isso é indiscutível. Mas, ficar por aqui é insuficiente. São demasiadas as questões que problemáticas como as perturbações do espectro do autismo, a multideficiência e a surdocegueira levantam a nível da prática a que obrigam, sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projecto de vida que se pretende para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm. E nesse sentido, é importante ouvir os professores e perceber as dificuldades com que se confrontam, que são próprias de cada contexto onde ocorrem.

### **A análise de necessidades: uma estratégia de formação para a inclusão escolar**

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais e, na verdade, quando falamos de inclusão não seria necessário estar a especificar qualquer população, não depende nem se restringe, naturalmente, à formação contínua dos professores. No entanto, esta é um dos factores fundamentais para a sua implementação, como a investigação comprovou relativamente à integração e como tem vindo a comprovar no que diz respeito à inclusão (Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997; Correia, 1997, citados por Silva, 2001); Rodrigues, 2006; Silva, 2005; 2007)

Alguns resultados têm mostrado que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” (Sprinthall & Spinthall, 1993; Vayer e Rocin, 1992; Glat, 1995; Bruce e Bergen, 1997, citados por Silva, 2001) e, nesse sentido, a sua resistência (Silva, 2007) à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter (Godofredo, 1992, citada por Glat, 1995; Correia, 1997; Bruce e Bergen, 1997; Ainscow, 1998).

A valorização de estratégias de formação e de ensino tradicionais, a dificuldade na operacionalização de práticas diferentes das habitualmente relacionadas com o ensino tradicional e a insegurança relativamente à implementação de estratégias activas de aprendizagem são, assim, valores e práticas relativamente à inclusão, que alguma pesquisa tem evidenciado (Almeida & Rodrigues, 2006). Os resultados da investigação a propósito da relevância da formação contínua, dizem-nos, por outro lado, que esta contribui para uma mudança de atitude em relação aos alunos com NEE (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Malouf, 1995; Bergen e Bruce, 1997, citados por Silva, 2001), para o aumento da

auto-confiança dos professores (Larivee, 1981, citado por Vieira, 1995; Smith, 1987, citados por Silva, 2001), para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Malouf, 1995, citados por Silva, 2001) e para o desenvolvimento de conhecimentos (Yap, 1992, citado por Silva, 2001).

Atitudes de receio, resistência e preocupação, que os professores se auto-atribuem, bem como de indiferença por aprendizagens formais, de indisciplina e de alheamento, que atribuem aos alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades na prática pedagógica como identificar e avaliar necessidades educativas especiais, enquadrar legal e conceptualmente estas situações e, mais operacionalmente, planificar as aulas tendo em conta os alunos que seguem o currículo comum, os que têm adequações curriculares individuais e, nalguns casos, currículos específicos individuais<sup>21</sup>, o que implica perceber capacidades para preparar actividades, seleccionar conteúdos e articular com outros intervenientes, que dizem sentir, evidenciam a importância de reflexão sobre estas questões, a nível da formação (Silva, 2001, 2007).

No entanto, também como a investigação a este respeito tem mostrado, esta deve respeitar os interesses, as motivações, os desejos, no limite, as expectativas dos professores, cumprindo, assim, o princípio básico da formação de adultos (Charlot, 1976). Nesse sentido, a análise de necessidades é uma estratégia que contribui para pôr em evidência e reflectir sobre questões subjacentes à inclusão, envolvendo os professores ao longo do processo em que decorre.

Esta modalidade de formação perspectiva-se segundo duas lógicas, que assentam em paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas (Éraut, 1984, citado por Silva, 2001). De acordo com o primeiro, as necessidades são familiares ao formador, que as ajusta com os professores, decorrendo o programa de formação desta regulação. Todos os momentos do processo – da identificação à regulação – porque envolvem a reflexão sobre dificuldades ou mesmo sobre expectativas relativamente à formação, são formativos. Na óptica do paradigma de resolução de problemas, as necessidades emergem, não correspondem necessariamente a qualquer conceptualização prévia do formador, cujo papel é o de despoletá-las. Têm por base, de um modo geral, problemas para os quais é necessário encontrar uma resposta. O programa de formação vai, assim, sendo construído.

As necessidades podem ser desejos, expectativas ou interesses, conforme decorram da exigência do funcionamento das organizações, da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos e dos interesses sociais (Barbier e Lesne, 1977).

No que diz respeito às necessidades de formação dos professores, as mesmas podem decorrer das exigências do sistema educativo, definindo-se, assim, a partir de lacunas e carências ou a partir da introdução de inovações, como é o caso da inclusão escolar de alunos com NEE; da percepção dos docentes, o que as remete para desejos, preferências, expectativas ou problemas que os professores encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola; das exigências

do sistema educativo e das percepções dos professores, caso em que a definição do conceito de necessidades depende do problema em causa. Percebe-se, assim, que esta modalidade de formação implica que se defina previamente o conceito de necessidade que se toma como referência, ao qual está subjacente o modelo da sua determinação e os instrumentos que lhe dão suporte.

Independentemente da perspectiva em que assente, a análise de necessidades de formação contribui para reflectir sobre várias questões que a inclusão, de acordo com a investigação que tem sido feita a este propósito, levanta. Equacionar a(s) resposta(s) a um problema ou devolver os dados para que sejam pensados, de novo, tendo em vista a sua reformulação, são processos enriquecedores para todos, porque permitem troca, partilha e reflexão sobre preocupações muito próprias, que os estádios de desenvolvimento da carreira docente ajudam a compreender melhor. As diferentes preocupações podem constituir um excelente ponto de partida para perceber a “diferença”, o valor que a mesma encerra e a importância da sua desmistificação.

Como dissemos atrás, a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

#### Notas

- <sup>1</sup> Associação Americana de Instrutores de Cegos, fundada em 1871; Associação Americana de Deficiência Mental, que data de 1876.
- <sup>2</sup> Criadas por Ponce de Léon; Péreire, L'Abbé de L'Épée.
- <sup>3</sup> Criada por Valentin Hauy.
- <sup>4</sup> As classes de aperfeiçoamento surgem em França, em 1907, na sequência da escolaridade obrigatória e da escala métrica da inteligência, desenvolvida por Binet e Simon.
- <sup>5</sup> A Lei Federal (Public Law 94-142) é definida, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993:559), como “a Magna Carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”.
- <sup>6</sup> Artigo 2º - Medidas do Regime Educativo Especial, constituídas por a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições de avaliação; g) Adequação na organização das classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino Especial.
- <sup>7</sup> Reino Unido, Dinamarca, Itália, Espanha, Grécia e Portugal.
- <sup>8</sup> França, Bélgica e Luxemburgo.
- <sup>9</sup> Irlanda, Alemanha e Holanda.
- <sup>10</sup> De acordo com este documento, a escola regular constitui o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, evitar o desajustamento dos alunos à situação escolar, o desajustamento específico à situação pedagógica e o desajustamento à personalidade do professor.
- <sup>11</sup> De acordo com a Declaração de Salamanca, as diferenças humanas são normais, pelo que não devem ser os alunos a adaptar-se ao ensino, mas o ensino a adaptar-se às suas necessidades.
- <sup>12</sup> Neste Fórum, foi acordado que todas as pessoas têm o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser, uma educação que tenha como objectivo principal o desenvolvimento dos seus talentos, das suas capacidades e da sua personalidade, tendo em vista a melhoria da sua vida.

- <sup>13</sup> A Declaração de Madrid enfoca a necessidade de igualdade de oportunidades e de acesso de todas as pessoas, relativamente aos recursos da sociedade, tais como a educação inclusiva, as novas tecnologias, a saúde e os serviços sociais, o desporto, actividades de lazer, bens e serviços de defesa dos consumidores.
- <sup>14</sup> De acordo com o grupo de jovens que participou na Cimeira “*Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor*”.
- <sup>15</sup> Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Suécia, Portugal.
- <sup>16</sup> Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Letónia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia, Eslovénia.
- <sup>17</sup> Bélgica, Suíça.
- <sup>18</sup> DL 3/08, de 7/01.
- <sup>19</sup> A educação e ensino bilingue de alunos surdos e a educação e ensino de alunos cegos e com baixa visão são outras das modalidades específicas de educação definidas pelo DL 3/08, de 7/01.
- <sup>20</sup> A título de exemplo, refere-se frequentemente as unidades para o ensino estruturado de alunos do espectro do autismo como “sala teach”.
- <sup>21</sup> De acordo com a terminologia do DL 3/08, de 7/01.

### Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. M. C & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º CEB e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e suas Práticas In D. Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004) *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Bairrão, J et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais : Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Barbier, J. M. & Lesne, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Champigny-sur-Marne: R. Jauze
- Bergen, B. (1997). Teacher Attitudes Toward Included Special Education Students and Co-Teaching, In *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Brennan, W. K. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: APPORT
- Charlot, B. (1976). Négotiation des Besoins: Nécessité ou Impasse? *Éducation Permanente*, 34, 17-33.
- Correia, L. M. (1990). Educação Especial em Portugal. *Educação Especial e Reabilitação*, vol 4, 60-65.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Utilização de Conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Cord. EIJER (Ed). Dinamarca.
- Gaspar, M.T. (1995). A Educação Especial nos Países da União Europeia. *Educação*, 10, 70-78.
- Glat, R. (1995). *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sette letras, vol 1.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor
- Leitão, F. R. (1980). Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial. *Ludens*, 4, 3.
- Malouf, D. & Pilato (1991). The SNAP System for Inservice Training of Regular Educators. Final Project Report. In *ERIC Reports*. Washington: U.S. Department of Education.
- Mazzotta, M. (1986). *Educação Escolar Comum ou Especial?* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Nirge, B. (1969). The Normalization Principle and its Management Implications. In Kugel & Wolfensberger (ed) *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: US GPO
- Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: EDUSP
- Porter, G. (1991). The Methods and Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model. In *Changing Canadian Schools*. Canada: Toronto
- Rodrigues, D. (1995). Dimensões da Metodologia de Intervenção com Crianças com Necessidades educativas especiais. *A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Siegel, Janna, Jausovec & Norbert (1994). Improving Teacher's Attitudes toward Students with Disabilities. In *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Concepções e Práticas nos Últimos Dez Anos – Relato de uma Experiência*, Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, 1 e 2 de Outubro.
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.
- Silva, M. O. E. (2003). A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: um Contributo para a Integração e Inclusão dos Alunos com NEE no Ensino Regular. In R. Baumel (Org.) *Educação Especial: Do Querer ao Fazer* (pp. 53-69). São Paulo: Avercamp.
- Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.theses.usp.br>
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Vayer, P. & Roncin (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, M.T. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa. *Educação*, 10, 16-21.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty Stationary Office.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.