

Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos

Isabel Sanches* & António Teodoro**

A partir dos anos 1960, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola. Da procura de respostas para as situações de deficiência à necessidade de promover o sucesso para todos os alunos da escola, um longo e difícil caminho está a ser percorrido, com perspectivas e tomadas de posição algo controversas. Para que as palavras/expressões não sejam usadas aleatoriamente ou despidas do significado que esteve na origem da sua utilização educativa, procedeu-se aqui à sua definição e contextualização, segundo as perspectivas divulgadas mais recentemente.

Palavras-chave:

Educação especial, necessidades educativas especiais, inclusão escolar, educação indusiva.

*Co-coordenadora dos cursos de Educação Especial da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; isabel.sanches@oninetspeed.pt

**Director da Unidade de Investigação e Desenvolvimento "Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos". a.teodoro@netvisao.pt

A Inclusão é uma questão de Direitos Humanos
(Center of Studies of Inclusive Education, s/d)

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso.

Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*¹, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência². São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da acção educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos. É com o Education Act (1981) que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra: «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela».

Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, cria e regulamenta as Equipas de Educação especial em 1988³, para os professores de Educação especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área.

A ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990)⁴ e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989)⁵, à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Outros documentos têm vindo a ser produzidos para apoiar e ajudar a implementar as ideias expressas, dos quais podemos destacar a Carta do Luxemburgo (1996) com a proclamação europeia do princípio da não-discriminação, consagrada

também no artigo 13 do Tratado de Amesterdão (1997), o Enquadramento de Acção de Dakar (2000), cujo objectivo principal é atingir a Educação para Todos até ao ano 2015, e a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «Não discriminação mais Acção positiva fazem a Inclusão social».

A grande produção de documentos de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações mundiais⁶, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.

A propósito de conceitos: integração escolar e educação especial; escola inclusiva e educação inclusiva

*Deixai-me viver e aprender, como sou e
com todos os meus amigos!*

Integração escolar

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969), estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997). A sua generalização no meio educativo vai desencadear «a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras» (Jiménez, 1997:25), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a *desinstitucionalização* dos então chamados «deficientes». Para Wolfensberger (1972), «a integração é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (*mainstream*) da sua cultura⁷». A National Association of Retarded Citizens (E.U.A.) define a integração escolar como a «oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal»⁸. Sanz del Rio (1985), citando Kaufman, entende a integração escolar como uma «integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado⁹».

Segundo Soder (1981), existiam quatro graus de integração: física (comparti-

lham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta).

A nível europeu, os países nórdicos foram os que mais distinguiram nesta modalidade de atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ao lado da Itália que, nos anos 70, extinguiu as escolas de ensino especial e encaminhou todas as suas crianças e jovens para a escola regular. Portugal aderiu parcialmente, uma vez que as escolas especiais continuam a funcionar ao lado da integração da maioria¹⁰ destes alunos nas classes do ensino regular.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.

Educação especial

Itard (séc XIX) é considerado um dos percussores da Educação especial e, mesmo, da pedagogia científica pela sua acção junto de Víctor, a criança selvagem (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005). A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reservas. A sua acção desenvolveu-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos meios normais de ensino, da responsabilidade do Ministério da Educação¹¹, pela «perigosidade» que eles representavam para os outros ou porque não se acreditava que fossem capazes de aceder à escolarização. Desde o século XII (Gardou & Develay, 2005) que experiências pioneiras têm vindo a ser realizadas com o objectivo de tornar acessível a educação aos que dela estavam afastados, por incompatibilidades, incompreensão e ignorância do sistema educativo e seus agentes e da sociedade em geral. Passos importantes foram sendo dados e novas formas de aceder aos códigos instituídos foram sendo descobertas. Cite-se, a título de exemplo, o código Braille, para a comunicação escrita, e a Linguagem gestual, para a comunicação oral. A intervenção com os apelidados de «diferentes» tem-se constituído num verdadeiro laboratório de inovação e de descoberta da aprendizagem humana.

Com o Warnock Report (1978) novas perspectivas foram introduzidas, a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões,

também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de Necessidades educativas especiais¹² (NEE), o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. A definição oficial do conceito só vai acontecer em 1981, em Inglaterra, com o *Education Act*, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

Este novo termo andou muito tempo «colado» às crianças em situação de deficiência, tendo as várias categorias de deficiência sido substituídas pelo termo genérico de necessidades educativas especiais ou específicas. As onze categorias de deficiência existentes em Inglaterra, definidas sob critérios médicos, são substituídas pelo termo genérico necessidades educativas especiais (Armstrong & Barton, 2003). Aos poucos, o conceito vai sendo clarificado e a Declaração de Salamanca (1994:6) dá o seu contributo:

a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

Recentemente vários autores têm defendido e adoptado esta perspectiva. Plaisance (2003: 31-32), contrapõe à perspectiva médica a perspectiva educativa, uma vez que

considerar as "necessidades educativas especiais" conduz a "desmedicalizar" as perspectivas de acção e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.). É também reconhecer um "continuum" entre os alunos com necessidades especiais e os outros. (...) Alguns defendem a sua adopção pelo facto de que permitiria incluir, no conjunto dos dispositivos de ajuda, não somente as crianças e os adolescentes habitualmente designados como "deficientes" mas também os que têm insucesso escolar, rejeitados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados, tais como os Institutos de reabilitação.

Armstrong e Barton (2003: 87) afirmam que os alunos que têm

necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa

A redefinição e a descolagem do conceito do diagnóstico médico foram um passo dado no sentido da eliminação da categorização das pessoas em situação de deficiência. É uma outra categoria, é certo, mas uma grande categoria que convida os técnicos a valorizar a funcionalidade das crianças e dos jovens para promover as suas aprendizagens¹³.

Apesar desta tentativa de não etiquetar as crianças e de descolagem de um diagnóstico médico, este continua a ser determinante nas decisões administrativas e até no discurso e práticas dos professores. Não era essa a intenção, mas rapidamente o conceito foi adoptado e transformado numa super-etiqueta que distingue os que têm necessidades dos que as não têm, levando Ainscow (1990) a afirmar que a grande preocupação em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só veio prejudicar as crianças em causa porque as desloca do seu grupo natural.

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adopção do novo conceito vão desencadear o sub-sistema de Educação especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos.

A perspectiva de que o indivíduo com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los, está patente no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa. Assim, o aluno está na classe regular e tem um professor de educação especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a classe a que este aluno pertence.

Não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos seus objectivos, respeitantes à Educação escolar, Ensino básico, «assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades». O Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito *Necessidades educativas especiais* e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos; foi estabelecido, oficialmente, o Regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano educativo individual e de um Programa educativo (Art.ºs 15º e 16º)

nos casos mais complexos, cuja elaboração é «da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução» (art.17º).

A Educação especial (evolução de ensino especial) é, segundo o que foi dito, um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais.

Escola inclusiva

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Pode dizer-se que *inclusão* é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

A escola em que vivemos e trabalhamos, *micro cosmos social*, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer e um sonho a comandar a vida (Gedeão, 1956¹⁴): a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro *olhar* e um outro *sentir* em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação. Este novo *olhar* sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos (Hegarty, 2005¹⁵) que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e

das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma *escola inclusiva* como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

Também nesta definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Este conjunto de princípios, ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem (Armstrong & Barton, 2003¹⁶, Mialaret 2003; Canário, 2006,) abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para *todos* (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001, para citar apenas alguns autores), todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social." (César, 2003: 119).

A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991) faz-se, por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os *deixar ir*, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes, uma vez que, «se, como dizia João dos Santos¹⁷ (...) só construímos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a inclusividade faz todo o sentido» (César, 2003:119). A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, 1999, Mittler, 2000).

Com a escola inclusiva, os alunos, *todos os alunos*, estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia «capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves» (Soriano, 1999:11), numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas:

O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994: 11).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow (1995:24) propõe uma atenção especial a seis «condições» que podem ser factores importantes de mudança nas escolas:

- *liderança* eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- *planificação realizada colaborativamente*;
- *estratégias de coordenação*;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão*;
- política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa.

Como se pode verificar, nas palavras do autor supra citado, o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são co-responsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas. A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a «mudanças metodológicas e organizacionais» (Ainscow, 1995) importantes na escola.

Considerando a sua reflexão sobre esta matéria e a grande dinâmica que ele tem desenvolvido no acompanhamento de projectos de criação de escolas mais inclusivas¹⁸, juntamente com T. Booth, criou um manual de boas práticas de inclusão o «Índex for inclusion: developing learning and participation in schools» que está a ser desenvolvido em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e acompanham¹⁹. Desenvolve-se em três grandes dimensões: as práticas, as políticas e as culturas, obrigando as escolas a reflectir sobre si-mesmas e a introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões.

Sob a supervisão de M. Ainscow e à semelhança de outros países, o Instituto de Inovação Educacional desencadeou, em Portugal em 1995, o *Projecto Escolas Inclusivas* que envolveu nas quatro regiões educativas, escolas do 1.º, 2.º e 3º ciclos do ensino básico e 154 professores. O projecto, inicialmente programado para um ano, foi alargado e favoravelmente avaliado, tendo ele próprio desencadeado a reflexão teórico-prática e a experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Costa, 1998).

Educação inclusiva

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

De momento, segundo Ainscow e Ferreira (2003:109), falar de educação inclusiva é:

- «falar» em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, como diz Sanchez (2003:121): «nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe». Ainscow (1997: 16) aponta três factores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

–“planificação para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

–utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das actividades;

–“improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos²⁰.

É preciso saber o que queremos significar quando falamos da inclusão de um aluno na escola e quais os indicadores que nos permitem afirmar que a criança/o

jovem está incluído na escola. A palavra «inclusão» virou moda no discurso social e educativo e é empregue com os mais diferentes significados, o que de certa forma dificulta o diálogo entre os actores, desde os políticos aos que trabalham no terreno, dando origem a «ideias feitas, (mal)feitas» que pretendem «simplificar» a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter (1997) preconiza é a criação de «professores de métodos e recursos», nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para actuar como «consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular.» (p.41).

Em Portugal verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 01 de Julho²¹, vai adoptar os seus princípios, começando por criar os «docentes de apoio educativo», em substituição dos professores de educação especial, entendendo como docente de apoio educativo «o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem» (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a). «Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio» (Ponto 4.1).

O Despacho foi republicado²², mas a análise da legislação subsequente permite constatar a sua oscilação mais para trás do que para a frente e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia²³. Com a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, recua-se a várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos.

Cruzando perspectivas e conceitos

*Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo.
(Boff, 2002:9)²⁴*

A educação das crianças e jovens em situação de deficiência tem tido através da história momentos muito importantes. Embora recente o movimento da inte-

gração escolar é, sem dúvida, um deles. Conquistou-se a partilha do espaço para o convívio e para as aprendizagens e a grande possibilidade de interacção entre todos. O fantasma da deficiência foi-se diluindo e foi-se aprendendo a lidar com a diferença. Criou-se uma forma muito própria de agir e interagir com os «diferentes» entre os «iguais», mas, ao mesmo tempo foram-se criando novas expectativas e equacionando novas formas de interacção que conduzem ao movimento da inclusão.

Muitos foram os factores sociais e educativos que conduziram ao interesse de pôr na agenda da Europa o combate à exclusão, começando pela exclusão escolar. A pirâmide social cada vez está tendo a base mais alargada, segundo os analistas sociais; o insucesso e o abandono escolar ou mesmo o não acesso à escolarização tem vindo a preocupar, pelo menos a nível teórico, os representantes das grandes organizações internacionais de cariz educativo. Muito se tem dito e escrito a este propósito. Por isso, se tentou fazer um levantamento das perspectivas mais divulgadas, no meio em que nos situamos, acerca da caminhada que se pretende operar: passar da exclusão à inclusão educativa, passar da «indiferença às diferenças» (Rodrigues, 2003) para a «celebração da diversidade» (CSIE)²⁵, passar de comunidades fechadas a comunidades abertas, onde o respeito por si e pelo outro sejam o lema; a dignificação dos direitos da pessoa humana a prioridade.

Para Ainscow (1995) há um caminho a percorrer para chegar à escola inclusiva. A filosofia e os métodos são diferentes dos da integração escolar, como se pode ver pelo quadro seguinte:

Quadro 1 – Ainscow (1995)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Das Necessidades educativas especiais	À Educação para todos
Das medidas complementares para responder aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: <ul style="list-style-type: none"> - mudanças metodológicas e organizacionais; - sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspectiva centrada na criança	Perspectiva centrada no currículo

Pode constatar-se que a perspectiva centrada no indivíduo com necessidades educativas especiais se alarga a todos os alunos, o que vai obrigar a um outro olhar sobre o papel da escola na sociedade, exigindo mudanças metodológicas e organizacionais importantes. Não será uma escola que selecciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai

fazer mudar tudo. É preciso mudar o *olhar* sobre a escola e repensar o papel que a educação pode desempenhar na qualidade de vida do homem.

Meijer (1998), como coordenador da investigação *Integração na Europa: disposições respeitantes a alunos com necessidades educativas específicas*. Tendências em 14 países europeus, editada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento nas Necessidades Educativas Especiais, assinala a diferença entre a integração e a inclusão, fazendo apelo à qualidade da aprendizagem em oposição a uma mera presença física, o que não é suficiente para ter sucesso pessoal e académico, como mostra o Quadro que se segue:

Quadro II – Meijer (1998)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da colocação de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.	A uma avaliação da qualidade do programa ou do ensino em geral.

No âmbito do documento da OCDE «Implementing inclusive education», Porter faz uma comparação entre a abordagem tradicional (integração) e a nova abordagem, a da escola inclusiva:

Quadro III – Porter (1997)

Da Integração escolar/Educação especial (abordagem tradicional)	À Inclusão escolar/Educação inclusiva (abordagem inclusiva)
Da focalização no aluno	À focalização na classe
Da avaliação dos alunos por especialistas	À avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	À resolução cooperativa de problemas
Do programa para os alunos	Às estratégias para os professores
Da colocação num programa apropriado	À adaptação e apoio na classe regular

Para Rodrigues (2001: 20), a escola inclusiva é um processo em que o objecto são os indivíduos e os grupos e a metodologia a diferenciação pedagógica e o currículo em construção:

Quadro IV – Rodrigues (2001)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Das categorias	Aos indivíduos e grupos
Dos produtos diferentes	Ao processo
Da dicotomia metodológica	À diferenciação
Da dicotomia curricular	Ao currículo em construção

Correia (2001) faz o percurso da integração à inclusão, passando de um grupo específico de alunos, os alunos com necessidades educativas especiais, para todos os alunos e para a sua aprendizagem, com uma cultura de escola e de sala de aula que obriga à sua reestruturação e à reestruturação do currículo:

Quadro V – Correia (2001)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da integração física e social	- À integração cognitiva - Ao acesso académico, partilhado com os pares - À cultura da escola e da sala de aula
Da homogeneidade (aluno médio)	- À diversidade como princípio e fim - Ao objectivo primeiro: desenvolvimento global dos alunos
Dos alunos com necessidades educativas especiais	A todos os alunos
Da entrada de alguém na corrente principal: ser uma parte do todo	Fazer parte do todo

Armstrong (2001) faz a análise das diferenças entre integração e inclusão, partindo do «microcosmos», a escola, para o «macrocosmos», a sociedade; dos alunos «capazes» a todos os alunos; de um assistente de apoio para todos os adultos; da ajuda ao indivíduo para a organização da classe, para a cultura da escola e para a transformação cultural. Celebra a diversidade e a aceitação natural da diferença:

Quadro VI – Armstrong (2001)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Do assimilacionismo – ajustamentos administrativos e técnicos operados entre as escolas regulares e as escolas especiais	Às questões políticas sobre a natureza da sociedade e o estatuto atribuído às pessoas
Dos alunos considerados «capazes» de frequentar a escola regular, parcialmente ou provisoriamente.	- Ao não condicional, não mais uma inclusão parcial - Ao tornar tudo acessível a todos - Aos direitos de todos os alunos a participar e a ser aceites na escola regular e na vida da comunidade - Ao máximo de possibilidades de aprendizagem a todos os alunos (citando: Rouse & Florian, 1997).
Do adulto «colado» a eles como uma espécie de guarda (citando Ainscow, 1999).	A todos os adultos presentes na sala de aula para ensinar e apoiar todos os alunos, quaisquer que sejam as suas diferenças.
Da integração concentrada nas dificuldades e sobre as vias que permitem a ajuda aos alunos enquanto indivíduos.	Às dificuldades educativas ligadas ao contexto.
Das práticas que constroem o aluno como diferente, à parte, frágil e mesmo potencialmente perigoso.	Aos docentes e às decisões que eles tomam, às suas atitudes, às relações que desenvolvem e às formas de organização da classe como factores que conduzem ou não à experiência do sucesso na escola (citando Ainscow, 1999).
- Das graves implicações no que diz respeito às possibilidades oferecidas aos alunos de se tornarem «aprendizes» independentes e actores sociais autónomos - Da prática de um apoio permanente em classe para alguns alunos, visto como uma utilização dispendiosa e desigual de recursos.	A uma sociedade mais tolerante e mais equitativa.
Da prática de um aluno ou vários alunos que recebem de maneira visível e evidente um tratamento diferente do dos outros.	- À diversidade e às diferenças aceites e celebradas - À aceitação natural da diferença - À transformação completa das culturas da escola - Ao processo de transformação cultural.

Warwick (2001), reportando-se ao que o Comité Fish, em 1985, criticava sobre a integração e do que ele dizia que deveria ser (o que depois foi chamado de inclusão), situa-nos também nos grandes princípios que fazem parte da inclusão escolar: para todos os alunos e com a reestruturação dos programas da escola para que os alunos possam fazer aprendizagens, apesar da sua diversidade e diferença.

Quadro VII – Warwick (2001)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da colocação física (Comité Fish, 1985)	Aos estilos de vida totais das crianças (Comité Fish, 1985)
Das situações específicas (Comité Fish, 1985)	A todos os alunos como indivíduos (Sebba et Ainscow, 1996)
Do apoio às crianças para aceder aos programas inalteráveis da escola.	À reestruturação dos programas da escola para responder às necessidades dos alunos.
Do contacto dos alunos com NEEs com os outros alunos.	À interacção planificada e programa educativo construído no contexto do currículo comum. (City and County of Swansea, Sen Policy, 1999)
Da tolerância das diferenças (Sebba et Sachdev, 1996)	À diversidade (Sebba et Sachdev, 1996)
Do apoio às necessidades dos indivíduos.	Ao apoio à aprendizagem
Da formação de professores de educação especial	À formação de professores para educar todos os alunos.

Gardou (2003) convida-nos a reflectir sobre os nossos comportamentos e sobre o que é desejável para os alunos em situação de deficiência. Sublinha que o que é «bom» para eles o é também para os outros. Desenha os contornos de uma revolução cultural:

Quadro VIII – Gardou (2003)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da categorização	À variabilidade individual
Da clausura num sistema	À flexibilidade dos itinerários
Das rupturas desestruturantes	À continuidade educativa
De um só mestre a bordo	Ao entrecruzamento de competências
Da visão única dos défices	À valorização dos pontos fortes
Do imperialismo do programa	Ao direito à compensação
Da exclusividade do saber ou da socialização	À socialização pelo saber
Do artesanato informativo	À formação profissionalizante e reintegradora
Da impostura dos discursos	A uma postura congruente

Os autores seleccionados para esta reflexão estão todos de acordo em pontos tão importantes como estes:

Quadro IX – Síntese

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da selecção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto «colado», «guarda»	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

O trabalho da integração começou nos anos sessenta e a reflexão sobre o mesmo, contribuiu para aprender que é possível ensinar não só os grupos homogéneos como os heterogéneos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, o que pode resultar num desenvolvimento mais equilibrado dos respectivos grupos. Constatou-se que os «diferentes» podem ser (são) os grandes motores da mudança a operar na escola²⁷ e, porque não, na sociedade. A integração foi um grande passo no sentido da escolarização/da socialização/da acção de dignificar as pessoas em situação de deficiência, no espaço que é de todos e para todos. A escolarização em instituições especializadas tem a grande vantagem de ter técnicos e materiais adequados às situações (às vezes), mas tem falta de diversidade de modelos de socialização e de aprendizagem. Hoje colocam-se novos e grandes desafios a todos os que vivem e trabalham em educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência.

Não se passa facilmente de uma atitude, de um comportamento a outro, quando se fala em mudanças sociais ou educativas. A integração escolar foi um momento muito importante para que as crianças e jovens em situação de deficiência

É na segunda metade dos anos noventa que se vai tentar iniciar um outro paradigma de escola e de educação: a escola inclusiva e a educação inclusiva, com o apoio do professor de apoio educativo³³.

À ideia de alguém que ensina (o professor) um outro (o aluno) qualquer coisa que ele não sabe (numa perspectiva behaviorista do ensino) segue-se a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, fazendo interagir saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor (perspectiva construtivista). Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspectiva ecológica de desenvolvimento.

Notas

¹ A tradução do termo *special educational needs* não tem sido consensual; uns traduzem por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994), outros por necessidades educativas específicas.

² A expressão «crianças e jovens em situação de deficiência» é um conceito que substitui o conceito «deficiente» (responsabiliza o indivíduo pela própria deficiência), encarando a deficiência como um resultado da interacção do indivíduo com o meio em que se insere, co-responsabilizando-o.

³ Os professores de Ensino especial já se organizavam em equipas, desde o início da integração (anos setenta).

⁴ «A educação básica deve ser oferecida a todas as crianças e as crianças com necessidades educativas especiais devem fazer parte integrante do sistema educativo».

⁵ Artigo 23º «As crianças com deficiência têm direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento pessoal possível».

⁶ UNESCO, European Agency for Development in Special Needs Education, Center for Studies on Inclusive Education, por exemplo.

⁷ Citado em Niza (1996: 142).

⁸ Citado em Jiménez (1997: 29).

⁹ Idem.

¹⁰ Em 2002 2003, 94% dos alunos com necessidades educativas especiais encontra-se no sistema regular de ensino (Observatório dos apoios educativos, Ministério da Educação)

¹¹ Nos anos setenta, a educação das crianças em situação de deficiência passou a ser da responsabilidade do Ministério da Educação.

¹² Necessidades educativas especiais, a tradução, nem sempre consensual de *special educational needs*.

¹³ Acontece fenómeno idêntico na sociedade civil, ao ser substituída a Classificação Internacional das Deficiências (CID), pela Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF).

¹⁴ «Eles não sabem, nem sonham/que o sonho comanda a vida/que sempre que um homem sonha/o mundo pula e avança/como bola colorida entre as mãos de uma criança». A. Gedeão (1956). *Movimento Perpétuo*.

¹⁵ Conferência realizada na Faculdade de Motricidade Humana, em 3 de Maio de 2005.

¹⁶ Armstrong e Barton (2003) dão o exemplo de *Ullswater Community College*, como comunidade inclusiva.

¹⁷ Eminent psiquiatra e educador português (séc XX).

¹⁸ Esta dinâmica foi também desenvolvida em Portugal, onde M. Ainscow acompanhou o desenvolvimento de projectos neste âmbito.

¹⁹ Informação recolhida no *Inclusive and Supportive Education Congress*, Glasgow, 1-4 Agosto/2005. No congresso vários projectos foram apresentados, neste âmbito.

²⁰ Cite-se, a propósito, Gardou e Develay (2005), na sua pertinente caminhada ao longo da História, fazendo

- realçar os grandes pioneiros da Educação para os excluídos dos sistemas educativos.
- ²¹ Republicado: Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio.
- ²² Despacho n.º 10 856/2005, de 13 Maio – reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio.
- ²³ A nova proposta de Lei de bases, vetada pelo Presidente da República, e o Ante-projecto que visava a substituição do decreto-lei 319/91, também ele não publicado, recuavam relativamente às aquisições feitas em matéria de escola inclusiva (Niza, 2004; Duarte, Sanches & Brites, 2005).
- ²⁴ Boff, L. (2002). *A águia e a galinha* (39ª edição). Petrópolis: Vozes
- ²⁵ CSIE (UK) – Centro de Estudos em Educação Inclusiva.
- ²⁶ Adaptado de Porter (1997: 39).
- ²⁷ Somente, como exemplo, posso acrescentar o que me aconteceu na minha aula de formação especializada. Tinha um cego e eu queria que ele participasse nas actividades realizadas nas aulas. Ele não tinha acesso aos materiais, o que me obrigou a prepará-los antecipadamente e a enviá-los por e-mail, prática que depois foi generalizada com sucesso, para todos.
- ²⁸ As datas referenciadas têm em conta o que se passou em Portugal.
- ²⁹ 1973 – criação, no âmbito do Ministério da Educação, das Divisões do Ensino Especial.
- ³⁰ Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto – regulamento das equipas de educação especial.
- ³¹ Despacho n.º 22/96, de 19 Junho. Este Despacho deu a possibilidade à escola de fazer classes com alunos que tinham insucesso repetido com um currículo diferente do normal. Os alunos consideravam-se os «normais» da escola e a maior parte não queria integrar estas turmas. Os professores, voluntários para este trabalho, gostavam. A experiência terminou.
- ³² TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- ³³ Despacho 105/97, de 1 de Julho.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Bank Mikkelsen, N.E. (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Capul, M. & Lemay, M. (sous la direction de) (2003). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne (France): Editions érès.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.B. (1998). Projecto “Escolas inclusivas”. *Inovação, 11*, 57-85.
- Duarte, R., Sanches, I. & Brites, I. (2004). Projecto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócio-educativos (Parecer). *Revista lusófona de Educação, 03*, 153-157.
- Gardou, Ch. (2003a). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de *handicap*: uma revolução cultural necessária ou do *homo sapiens* ao *homo socians*. *Revista lusófona de Educação, 02*, 53-66.
- Gardou, Ch. & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação, 06*, 31-45.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).
- Meijer, J. M. (cor) (1998). *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*. European agency for development in special needs education.
- Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris: PUF.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive schools: social contexts* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação, 9*, 139-149.
- Niza, S. (2004). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*. 1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio.
- Plaisance, E. (2003). Évolution historique des notions. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994).
- Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Sanchez, P.A. (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of education, 26* (1), 5-8.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1996). *What works in inclusive education?* Ilford Essex: Barnards
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da Unesco, 9*, nº 8, 20-23.
- Soriano, V. (1999). *Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves*

- à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Vigotsky, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.
- Wolfenberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.).