

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ACTUAIS: CONTRIBUTO PARA A REFLEXÃO

José Morgado

Departamento de Psicologia Educacional
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação
José.Morgado@ispa.pt

Durante décadas a resposta educativa a alunos com necessidades educativas especiais assentou em modelos de colocação educativa que informavam a ideia de integração escolar, isto é, grupos de alunos habitualmente canalizados para escolas de educação especial passaram a frequentar a escola regular, recorrendo a modalidades de frequência diferenciadas, dando origem ao que se poderá considerar de escola integrativa (Rodrigues, 2001). Fundamentalmente a partir dos anos oitenta emerge um movimento que com sucessivas actualizações definiu como eixo central da resposta educativa a responsabilização da escola regular pela definição e operacionalização de estratégias de capazes de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997). Este movimento, que se desenvolve em torno da emergente definição, num plano ético e político, de um desígnio de educação para todos e na assumpção plena dos direitos da criança, informa um dos pressupostos incontornáveis do pensamento educativo actual, a educação inclusiva, ou seja, a organização de um sistema educativo que, respondendo às diferenças entre os alunos, minimize até ao limite os riscos de exclusão. É sabido, que a exclusão escolar é, frequentemente, a primeira etapa da exclusão social (Morgado, 2009).

Importa ainda sublinhar que as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos implicam que a característica mais presente nas actuais salas de aula seja a diversidade, pelo que, também por isto, os princípios de educação inclusiva se consideram imprescindíveis (Morgado, 2004).

Parece-nos no entanto de sublinhar, que a mobilização dos princípios de educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus pares. É fundamental que a qualidade dos processos envolvidos seja acautelada sob pena de se gerarem equívocos e práticas fortemente comprometedoras da eficácia do trabalho desenvolvido e com impacto negativo em alunos, pais, professores e restante comunidade (Correia, 2008).

Neste contexto, entende-se como princípio estruturante da necessária mudança a ideia de educação inclusiva assente no desenvolvimento da escola, com qualidade a todos os níveis e,

sobretudo, para todos os alunos (Falvey, 1992; Putnam, 1998; Sailor et al., 1993; Sapon-Shevin, 1992; Stainback & Stainback, 1992; Thousand et al., 1994; Villa & Thousand, 1992).

De acordo com o Index for Inclusion, (Booth & Ainscow, 2002) poderemos definir inclusão nos seguintes termos:

- . A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão.
- . A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola.
- . A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.

Neste quadro e de acordo com Skrtic, Sailor & Gee, (1996), uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deverá possibilitar que:

- . Os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- . Os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos projectos e actividades da sala de aula);
- . Os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam.

Este novo quadro exige que a escola assuma como princípios (Garcia, 1996; Salend, 2001):

- Considerar a totalidade dos alunos;
- Considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos;
- Acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Os princípios de educação inclusiva constituem-se, assim, como uma ferramenta essencial no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro escolar e depois social, muitas vezes presentes nas nossas comunidades (Kugelmass, 2001, Morgado, 2004).

Para o desenvolvimento de um modelo de educação inclusiva torna-se também importante que se baseie numa perspectiva sistémica envolvendo diferentes entidades (Correia & Cabral, 1997), e enquadrar-se numa perspectiva mais lata de reforma dos sistemas educativos com o objectivo

de promover um melhor acolhimento e qualidade na resposta à diversidade dos alunos (Lipsky & Gartner, 1998).

Parece interessante considerar que numa revisão sistemática realizada pelo Inclusive Education Group do EEPI, Universidade de Londres, as escolas e comunidades educativas que podem ser caracterizadas com assumindo “culturas inclusivas” apresentavam como características mais sólidas a partilha e consenso em torno da ideia de respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores de ensino regular, e práticas pedagógicas diferenciadas. A mesma revisão encontrou ainda como bases para a “cultura inclusiva” a qualidade da liderança, a boa relação com pais e comunidade e políticas educativas adequadas, (deve considerar-se aqui o nível de descentralização dos diferentes sistemas educativos que implicam diferentes níveis de autonomia no estabelecimento de políticas regionais e locais), (Dyson, Howes &, Roberts, 2002).

Nos últimos anos tem começado a emergir um conjunto significativo de estudos de natureza qualitativa e quantitativa direccionados para a avaliação dos impactos da educação inclusiva e que, de forma geral, sustentam os potenciais benefícios destes modelos para alunos com dificuldades, para os seus pares e para os professores e técnicos (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000) desde que se assegure a qualidade dos processos envolvidos. É fundamental, repetimos, que na análise do impacto dos programas de educação inclusiva se considere a dimensão qualitativa dos procedimentos, (Correia, 2008, Morgado, 2009), pois, más práticas e experiências realizadas ao abrigo de uma ideia de inclusão, com óbvios resultados negativos, não permitirão concluir pelo “impacto negativo” dos princípios de educação inclusiva.

Neste âmbito, importa ainda considerar que o impacto e a sua análise devem ser considerados numa perspectiva global e não exclusivamente centrados em resultados escolares, ou seja, considerar a criança – pessoa e não só a criança – aluno (Correia, 2008).

Esta preocupação é tanto mais importante quanto sabemos estar num tempo que sobrevaloriza o sucesso e os resultados de forma extremamente competitiva e potencialmente produtora de exclusão.

Assim, numa breve revisão pode identificar-se alguma evidência que apresentamos em seguida.

- Impacto nos alunos com necessidades educativas especiais

Os alunos com dificuldades parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas (Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995), e Klinger et al., 1998; Rea, 1997 e Walther-Thomas, 1997 citados por Walther-Thomas, Korinek,

McLaughlin & Williams (2000). Esta situação verifica-se envolvendo alunos com dificuldades de alta incidência (Bunch & Valeo, 1997, Rea, 1997 e Walther-Thomas, 1997 cit. por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000) e também alunos com dificuldades de baixa incidência (Cole & Meiere, 1991 e McDonell, Thorson, McQuivey & Kiefer-O'Donnell, 1997, citados por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Neste âmbito, merece uma especial referência o estudo de Rea (1997) cit. por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams (2000) que comparou um significativo volume de dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas de natureza inclusiva, com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada. Os dois grupos eram semelhantes em idade, género, origem étnica, estatuto sócio-económico, nível intelectual, experiência em programas de educação especial nos dois modelos e nível de escolarização familiar. Os alunos a frequentar programas de natureza inclusiva atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

- Impacto nos pares de alunos com necessidades educativas especiais

Diferentes estudos evidenciam que a presença de alunos com necessidades educativas especiais em contextos de ensino regular parece estimular as experiências e qualidade das aprendizagens de alunos em risco escolar e social (Walther-Thomas, 1997b) bem como de alunos com insucesso académico (Stevens & Slavin, 1995).

Os programas de educação inclusiva promovem também mais eficazmente em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, induzindo atitudes de cooperação com impacto na formação pessoal (Rea, 1997 cit. por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000; Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995; Walther-Thomas, 1997a)

Uma análise a 40 estudos relativos sobre o impacto que programas de educação inclusiva poderiam assumir nos colegas sem necessidades educativas especiais realizada pelo Inclusive Education Review Group do EPPI – Centre, da Universidade de Londres, (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2005) permite afirmar, em síntese, que as vantagens são ligeiramente superiores nos aspectos académicos face às dimensões sociais, ao nível dos anos mais avançados, em que existem menos estudos, os resultados são ligeiramente menos diferenciados. Os resultados sugerem também que, sobretudo no ensino primário, a educação inclusiva pode ter um impacto significativo nos resultados globais dos alunos sem necessidades educativas

especiais, mas sublinham a necessidade de que o apoio aos alunos com NEE seja de qualidade.

- Impacto positivo para professores e técnicos

Em estudos realizados, os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva referem a importância para o desenvolvimento profissional e o maior apoio pessoal decorrente da colaboração estabelecida no âmbito desses programas (Sapon-Shevin et al., 1998; Walther-Thomas, 1997b).

As práticas de cooperação proporcionadas por programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, tornam também os professores e técnicos envolvidos mais confiantes nas suas capacidades de intervenção (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman, 1993). O envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco et al., 1993; Correia, 2008). Importa, no entanto, referir os eventuais efeitos negativos que programas mal estruturados e sem os adequados recursos e dispositivos de apoio podem desencadear (Walther-Thomas, 1997a; Correia, 2008).

A educação inclusiva deverá pois considerar-se um princípio fundador dos sistemas educativos actuais assumindo-se, claramente, como princípio político de natureza educativa, social e cultural, promotor de equidade, ou seja, contributivo para a protecção dos direitos de cidadania de todos os indivíduos (Slee, 2001). O respeito e operacionalização deste princípio repercutir-se-ão na construção de uma sociedade globalmente mais inclusiva, implicando a conceptualização da diferença como uma questão na escolarização de todos os alunos (Dyson, 2001). No entanto, deve considerar-se que, numa perspectiva de equidade, não é suficiente introduzir ajustamentos nos contextos educativos se não forem ponderados aspectos relativos, por exemplo, a dificuldades de natureza sócio-económica, diversidade cultural e situações de discriminação (Lloyd, 2000).

Por outro lado, pode também constatar-se que o termo inclusão é, com alguma frequência, utilizado de forma tão ambígua e elástica que importa recentrar o conceito reafirmando a ideia de que uma escola promotora de educação inclusiva será a que procura acolher e responder adequadamente às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa num contexto aberto, cooperante e flexível (Sapon-Shevin, 1992), envolvendo modelos compreensivos ao nível do planeamento, dos dispositivos de apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos (Lipsky & Gartner, 1997, Morgado 2009, Correia, 2008).

De facto, ao abrigo da ideia de educação inclusiva, desenvolvem-se frequentemente programas e práticas que, quando avaliados, muitas vezes não o são, evidenciam baixos níveis de eficácia e inclusão produzindo fracasso e frustração entre os alunos, famílias e profissionais envolvidos (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000). As razões deste fracasso, mais do que dos princípios e objectivos que os informam (inclusão e qualidade), decorrem da formação insuficiente de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização de turmas que levam a uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios, da cultura de escola, etc. (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Neste quadro e considerando os impactos futuros, deve assumir-se em termos mais pragmáticos que a qualidade da educação de alunos com necessidades educativas especiais é tão somente a resposta apropriada às suas dificuldades (Correia, 2001, 2008; Morgado, 2003), mobilizando até ao limite os grandes princípios que informam a educação inclusiva.

Considerando agora o universo das práticas educativas, parece claro que o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos, passa necessariamente pela capacidade dos professores para operacionalizar processos de diferenciação pedagógica no trabalho em sala de aula (Dyson, Howes & Roberts, 2002). Para Visser (1993), cit. por Niza (1996), diferenciação será “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem”, (p.47).

Com base neste pressuposto, é fundamental que os professores, sustentados numa avaliação compreensiva e rigorosa da situação dos alunos procurem desenvolver o seu trabalho de forma diferenciada visando o progresso dos alunos no contexto heterogéneo da sala de aula (Correia, 1997, 2008, Morgado, 2003). É importante reafirmar que o potencial sucesso da intervenção educativa está fortemente condicionado pela correcta avaliação das competências e dificuldades dos alunos, das suas motivações e perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2000a).

Desta abordagem resulta que a diferenciação pedagógica não deve ser considerada uma “mera” estratégia de ensino, deve ser fundamentalmente entendida como uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios dos quais relevam (Tomlinson, 2000b):

- . Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;

- . As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos;
- . Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- . Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- . Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados;
- . O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Pettig (2000), identifica como bases imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas: bons níveis de cooperação entre os professores, estabelecimento claro dos objectivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências e das dificuldades dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos e promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos.

Moyles (1992) cit. por Dean (2000), enuncia um conjunto de critérios que deverão sustentar a intervenção educativa no sentido de aumentar os seus níveis de eficácia e qualidade. Assim, importa que a organização e gestão da sala de aula contemple, entre outros aspectos:

- . A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem;
- . O planeamento ajustado e rigoroso dos conteúdos curriculares e das actividades de suporte às aprendizagens;
- . A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos flexível e orientada para os objectivos a atingir;
- . O planeamento e a utilização adequada e consistente de recursos e materiais de suporte às aprendizagens;
- . O estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas e organizadoras do seu funcionamento;
- . O recurso a tarefas e actividades diversificadas;
- . A gestão eficiente do tempo na aprendizagem balanceando os ritmos dos alunos com os progressos nas aprendizagens;
- . A utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo à auto-avaliação;
- . A promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem por motivação intrínseca;

- . A mobilização e expressão de expectativas positivas para todas as crianças face à sua aprendizagem e comportamento;
- . A regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo;
- . A reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula, bem como a busca de desenvolvimento e formação profissional;

Este conjunto de enunciados centra nos professores e nas suas opções metodológicas a responsabilidade do desenvolvimento de práticas de qualidade e, simultaneamente, pode sustentar a construção de critérios promotores de ajustamentos e mudança.

Devido à multiplicidade de variáveis e factores envolvidos na análise das práticas a desenvolver em sala de aula torna-se necessário um modelo que permita esta análise e que contenha duas características fundamentais. Assim, com base na revisão de literatura, propomos que os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula se possam estruturar em seis dimensões fundamentais (Morgado, 2004):

- A – Planeamento – contemplando a planificação do trabalho a desenvolver, designadamente em matéria de gestão curricular;
- B – Organização do trabalho dos alunos – envolvendo a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem;
- C – Clima social – considerando sobretudo os aspectos de interação e relacionamento social entre alunos e entre professor e alunos;
- D – Avaliação – contemplando os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino e aprendizagem;
- E – Actividades / Tarefas de aprendizagem – envolvendo a definição das tarefas ou situações de aprendizagem bem como a natureza dessa tarefas;
- F – Materiais e recursos – considerando a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

No sentido de sintetizar esta abordagem ao universo das práticas dos professores com o objectivo de se promoverem mais e melhores níveis de diferenciação e, conseqüentemente, aumentar a capacidade de acolhimento das diferenças dos alunos, ou seja, uma via de inclusão, julgamos poder definir e sublinhar a existência de dois princípios estruturantes desse trabalho. Em primeiro lugar, como já afirmámos, parece imprescindível que a intervenção decorra e assente num modelo de avaliação e observação o mais consistente, rigoroso e adequado

possível, única forma de se construir um conhecimento sólido do aluno e das suas necessidades em todas as dimensões do seu funcionamento (Correia, 1997, 2008; Morgado, 2003, 2009). Em segundo lugar, em consequência da avaliação, a intervenção terá de ser objecto de planeamento em função de cada aluno e de cada grupo (Morgado, 1999, 2003). A análise de diferentes Planos de Intervenção para diferentes alunos com necessidades educativas especiais mostra, frequentemente, uma semelhança e aproximação incompatíveis com as diferenças percebidas entre os alunos a quem se destinam esses Planos. Sem a observância rigorosa destes princípios parece-nos claramente comprometida a possibilidade de proporcionar a cada aluno a educação apropriada, com qualidade e num contexto inclusivo.

Um trabalho dirigido às respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos não pode, por razões óbvias, deixar de considerar algumas dimensões associadas aos professores, sobretudo se entendermos que, em educação especial ou no ensino regular, o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado (CEC, 2000).

Neste sentido e tendo também presente o quadro existente em Portugal, a qualificação dos professores, quer de ensino regular, quer de educação especial constitui uma questão central ampliada pelo papel preponderante que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais assume no desenvolvimento de modelos de educação inclusiva bem sucedida (Pugach, 1995; Villa & Thousand, 1992; York, Giangreco, Vandercook & Macdonald, 1992; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000; Dyson, Howes & Roberts, 2002).

As fragilidades da formação dos professores de educação especial, bem como os modelos políticos de gestão e organização do seu trabalho, podem constituir-se como sérios obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa.

Se considerarmos que o trabalho do professor de educação especial com alunos, professores, pais/encarregados de educação e órgãos de gestão das escolas compreende áreas como: planeamento e gestão curricular; organização de programas de intervenção; avaliação e orientação; supervisão, comunicação e coordenação e ensino directo com alunos com necessidades educativas especiais, torna-se evidente a necessidade de reflectir sobre as competências profissionais requeridas (Villa, Thousand & Chapple, 2000; Correia, 2008).

Embora nos últimos anos tenhamos vindo a assistir a um esforço de promoção de programas de formação em serviço, julgamos que o seu impacto ficará aquém do desejável, provavelmente

pelas características que informam muitos desses programas e alguma falta de regulação ao nível dos conteúdos e modelos.

No mesmo sentido, Manson (1999) e Tomlinson (1999), citados por Holloway (2000), com base em estudos envolvendo professores, registaram que estes explicitam a insuficiência e desajustamento dos seus programas de formação inicial no sentido de se sentirem adequadamente preparados para lidarem com grupos de alunos cada vez mais heterogéneos.

Parece então necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional dos docentes mobilizando, por exemplo, a cooperação e a participação reguladora de elementos mais experientes (Holloway, 2000, Correia, 2008).

Correia, Cabral & Martins (1997), Correia, (2008) Morgado, (2009), actualizando as perspectivas relativas à formação dos professores de educação especial defendem a introdução de matérias como: avaliação e planeamento; gestão curricular diferenciada; aconselhamento e orientação educativa; relacionamento interpessoal e utilização de recursos e materiais diversificados no apoio à prática pedagógica, incluindo a utilização de novas tecnologias, para além de conteúdos curriculares próprios às diferentes áreas possíveis de especialização.

De acordo com Stowitschek, Cheney & Schwartz (2000), também julgamos interessante que na formação inicial e, sobretudo, na formação em serviço, se acentuasse uma dimensão prática recorrendo, por exemplo, à realização de estágios de curta duração em diferentes escolas sob a orientação de professores seniores. Com o mesmo objectivo, Mccaffrey (2000), sugere o desenvolvimento estruturado de programas de monitorização para os professores de educação especial em início de funções.

Com o objectivo de definir uma base com maior suporte científico à sua formação e desenvolvimento profissional e ainda de envolver os professores em programas de investigação – acção, a promoção de parcerias entre as escolas e os estabelecimentos de ensino superior parece também uma estratégia ajustada (Rudduck, 1993; Mesquita & Rodrigues, 1994).

Consideramos assim, neste contexto, enunciadas algumas questões relativas à qualificação e desempenho dos professores cuja ponderação julgamos constituir contributos significativos para o desenvolvimento da qualidade na resposta às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento de um trabalho educativo que, de facto, veicule e promova os princípios da educação inclusiva.

Em jeito de síntese conclusiva e de forma breve sublinharíamos como ideias chave deste trabalho:

- . A promoção de programas educativos informados pelos princípios de educação inclusiva, assume-se como factor determinante na defesa do direito à educação e à equidade de oportunidades todos os alunos;
- . Todos os alunos têm o direito a uma educação apropriada às suas necessidades com base num correcto entendimento do princípio da educação inclusiva;
- . A qualidade da resposta educativa assenta na avaliação rigorosa e compreensiva das necessidades dos alunos e no planeamento adequado da intervenção;
- . A capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos depende do nível de diferenciação das práticas pedagógicas;
- . A qualificação dos professores, de ensino regular e de educação especial, assume-se como instrumento essencial de uma educação de qualidade que contemple todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Manchester: University of Manchester.
- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M., Cabral, M.C. & Martins, A. P. (1997). Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1997). A Avaliação dos Alunos com NEE. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 71-102). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Council for Exceptional Children, (2000). Bright futures for exceptional learners. Teaching Exceptional Children. v 36, nº 6, July/Aug. 2000. 56-69.
- Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. British Journal of Special Education, Volume 28, No. 1 (March 2001). 24-29

Dyson A, Howes A, Roberts B, (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education

Falvey, M. (1992). *Community-based Instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Garcia, G.E. (1996). *La Integração escolar. Aspectos Psicosociológicos*. 2º Vol. Madrid: U.N.E.D.

Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.

Holloway, J. (2000). Preparing Teachers for Differentiated Instruction. *Educational Leadership*. V 58, nº 1, Sept 2000. 82-83.

Kalambouka A, Farrell P, Dyson A, Kaplan I (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 5, No 1, 47-65.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*. 56 (2) 78-81.

Lloyd, C. (2000). Excellence for *all* children – false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 4, No 2, 133-151.

Mccaffrey, M. (2000). My First Year of Learning. *Teaching Exceptional Children*. V 33, nº 1, Sep/Oct 2000. 4-8.

Mesquita, M.H. & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 1994, 7 (3), 55-72.

Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2009). Os Caminhos da Educação Inclusiva. In G. Portugal (Org.) *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. (177-187) Aveiro: Universidade de Aveiro

- Niza, S. (1996) Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola Comum. Inovação 9, 139- 149.
- Pettig, K. (2000). On the Road to Differentiated Practice. Educational Leadership. V 58, nº 1, Sept 2000. 14-18.
- Pugach, M.C. (1995). On the Failure of Imagination in Inclusive Schooling. Journal of Special Education, 29, 212-223.
- Putnam, J. (1998) .The Process of Cooperative Learning. In J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 17-47). Baltimore: Paul.H. Brookes Publishing Co.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rudduck, J. (1993). Universities in Partnership with Schools and Schools Systems: Les Liaisons Dangereuses? In M. Fullan & A. Hargreaves, (Eds.). *Teacher Development and Educational Change* (pp. 194-212). London: Falmer Press.
- Sailor, W.; Gee, K. & Karasoff, P. (1993). Full inclusion and school restructuring. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities*, (pp. 1-30), Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Salend, S.J. (2001). Create Inclusive Classrooms – Effective and Reflective Practices. New Jersey. Merrill Prentice-Hall.
- Sapon-Shevin, M. (1992). Celebrating diversity. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children* (pp. 19-36), Baltimore: Paul Brookes. Publishing Co.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K. & Mastin, M. (1998). Everyone can play. Educational Leadership, 56(1), 42-45.
- Skrtic, T.; Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. Remedial and Special Education, 17 (May 1996). 142-157.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. International Journal of Inclusive Education. Vol. 5, nº 2/3, 167-177.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stevens, R. & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social interactions. American Educational Research Journal, 32(2), 321-351.
- Stowitschek, J.; Cheney, D. & Schwartz, I. (2000). Instigating fundamental change through experiential in-service development. Teacher Education and Special Education. V 23, nº 2, Spring 2000. 142-156.

Thousand, J.; Villa, R. & Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tomlinson, C. (2000a). Differentiated Instruction: Can it Work? *The Education Digest*. V 65, nº 5, Jan 2000. 25-31.

Tomlinson, C. (2000b). Reconcilable Differences? Standards-based Teaching and differentiation. *Educational Leadership*. V 58, nº 1, Sept. 2000. pp. 6-11.

Villa, R.A. & Thousand, J.S. (1992). Student Collaboration: An Essential for Curriculum Delivery in the 21st Century. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children* (pp. 117-142). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Villa, R.A., Thousand, J.S. & Chapple, T. (2000). Preparing Educators to Implement Inclusive Practices. In R.A. Villa & J.S. Thousand (Eds.), *Restructuring for Caring and Effective Education – Piecing the Puzzle Together*. (pp. 531-557). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Walther-Thomas, C. (1997a). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.

Walther-Thomas, C. (1997b). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In T.S. Dickinson & T.O. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools* (pp. 487-522). Columbus: National Middle School Association.

Walther-Thomas, C., Korinec, L., McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs*. Boston: Allyn & Bacon.

York, J., Giangreco, M.F., Vandercook, T. & MacDonald, C. (1992). Integrating support personnel in the inclusive classroom In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children* (pp. 117-142). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.