

PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A SUA FORMAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM N.E.E.

Pestana, Ilda¹
ildapestana@gmail.com

Carvalhais, Lénia²
leniacarvalhais@ua.pt

Silva, Carlos³
csilva@ua.pt

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal.

Resumo

A Declaração de Salamanca advoga que a escola inclusiva deverá adaptar-se aos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos, independentemente das suas diferenças. Nas escolas do ensino regular estão integrados alunos com deficiências, que necessitam de medidas educativas especiais e de um currículo ajustado, para desenvolverem as suas potencialidades. Segundo o Manual de Apoio à Prática, da responsabilidade do Ministério da Educação, existiam, em 2008, 1,8% de alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo sistema educativo. Deste modo, a Escola deve estar organizada, de forma a prestar um ensino de qualidade e a promover a integração na vida social, cultural, económica dos seus discentes.

Neste sentido, foi construído um questionário com o objectivo de observar a percepção que os professores têm sobre as práticas pedagógicas inclusivas, a sua formação e as condições da escola para a integração dos alunos com N.E.E.. Este questionário foi aplicado a 25 professores do 1º ciclo do E.B. da região centro.

Através dos resultados obtidos e analisados, concluímos que faz sentido reforçar a formação contínua docente, com vista a promover o sucesso escolar dos alunos N.E.E., e a auxiliar a reflexão acerca da organização da escola, face ao processo de inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Actualmente, as exigências feitas à escola são muito complexas e diversificadas, consequência das alterações da sociedade. No domínio da educação, Delors (1996) considera que à escola cabe descortinar, encorajar e estimular as habilidades individuais dos sujeitos, ao longo da vida, tendo em conta que eles são o capital mais relevante das sociedades, por motivos humanos ou/e económicos.

¹ Universidade de Aveiro, doutoranda do departamento de Ciências da Educação, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/ BD/ 39868/ 2007).

² Universidade de Aveiro, doutoranda em Ciências da Educação, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/BD/24860/2005).

³ Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Professor Catedrático.

Neste sentido, a formação de todos os professores, e não apenas dos professores de Educação Especial, é fundamental para promover uma perspectiva de escola inclusiva (Marchesi, 2001). Os professores têm como desafio participar no desenvolvimento de uma escola inclusiva, baseada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta declaração tem como principais premissas a aprendizagem e o seu desenvolvimento de todos os alunos, em todas as dimensões; a aprendizagem integrada dos alunos com dificuldades; e a necessidade de ajustamentos e apoios especiais no processo educativo de alunos com dificuldades.

Marchesi (2001, p. 107) propõe que se procure “*compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos*”, o que implica que o professor necessita de um conhecimento aprofundado sobre a aprendizagem individual de todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais (N.E.E.).

Deste modo, é importante que os docentes estejam preparados e motivados para diversificar as estratégias pedagógicas, recorrendo ao ensino diferenciado e avaliação constante do progresso do aluno (Ainscow, 1994). De acordo com o mesmo autor, a escola deveria organizar os horários e actividades dos docentes, para que se criem as melhores condições possíveis, no sentido de permitir aos professores realizar o seu projecto de formação, promover as interações com a família e a escola, estimular o desenvolvimento de projectos na comunidade e promover a colaboração entre professores e técnicos e com outros elementos da comunidade educativa.

1.1. A Mudança e a Formação Docente

A nova realidade escolar e social exige dos professores conhecimentos e competências para actuar junto dos alunos com e sem N.E.E.. Assim, surge a ideia do professor generalista, que tem, além da formação específica para a docência, um perfil abrangente e global (Jesus & Martins, 2000).

Desta forma, a educação permanente e a formação contínua tornam-se um imperativo na sociedade actual. Segundo o relatório Delors (1996, p. 18), a educação ao longo da vida “*(...) aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo novo em rápida transformação*”. Assim, o sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, veio permitir a realização do reconhecimento da formação contínua, como um direito e um dever de todos os profissionais da educação, e como premissa necessária à progressão na carreira.

Neste contexto, como menciona Alarcão (1996), a formação adquirida parece insuficiente para preparar os professores para a prática pedagógica, nomeadamente para a resolução de situações problemáticas complexas. Perante a mudança surge uma tensão entre o paradigma instituído e o

novo paradigma a instituir. Assim, o rompimento com o passado e a introdução de uma mudança estará a levar à construção de um novo tipo de profissionalismo docente.

Os professores, como considera Esteves (2002, p. 19), encontram-se na presença de uma crise profissional, que se tem denominado de «*crise de identidade profissional*», uma consequência das mudanças que se vivem continuamente na educação.

A reflexão e acção, na preparação e formação de professores estimula a autonomia na procura de soluções inovadoras. A atitude do professor face à sua formação é muito relevante para o processo de desenvolvimento pessoal e, consecutivamente, para a melhoria do processo de ensino. Quanto à natureza própria da actividade docente, ocorreu uma mudança na forma como o professor ensina, alterando o modo como este exerce a sua função pedagógica (Roldão, 1999). Neste sentido, a maioria das competências necessárias ao sujeito do actual paradigma de sociedade, tal como afirmou Tavares (2000, p.27), são de ordem social, valorizando-se mais “ (...) *os atributos pessoais, como o intelecto, os conhecimentos, a adaptabilidade ou a autoconfiança (...) e os atributos interactivos, como a capacidade de comunicação, a competência plurilingue, a capacidade de relacionamento, a capacidade de trabalhar em grupo*”.

Relativamente ao professor de apoio educativo, que actualmente é denominado de professor de Educação Especial, é um docente especializado na área da Educação Especial, num dos três domínios específicos, nomeadamente no domínio cognitivo e motor, no domínio da cegueira e baixa visão e, por fim, no domínio da surdez. O seu papel consiste, segundo o Despacho Conjunto nº 105/97, em prestar apoio à escola em geral, assessorando os processos de integração e inclusão, num trabalho articulado com o professor do regular e, por último, apoiar o aluno e a sua família. Tem também o dever de colaborar na identificação de N.E.E., no planeamento, na implementação, na organização e gestão das medidas educativas especiais, consagradas no Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de Janeiro.

1.2. A Escola Inclusiva e a Integração de alunos com N.E.E.

O objectivo de uma escola para todos, obrigatória e gratuita, consiste na possibilidade de homogeneização da população, criando oportunidades para todas as classes sociais. No século XIX, quando emergiu esta nova concepção, pretendeu-se uma escola que fosse democrática e promovesse o mérito, conduzindo à ascensão social, independentemente da origem do sujeito (Rodrigues, 2001).

Segundo o mesmo autor (2001):

Criaram-se assim escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogéneo, segundo o modelo da escola tradicional (pp. 16-17).

Contudo, na opinião de Rodrigues (2001), a divisão dos alunos por escola regular e escola de Educação Especial não veio ajudar o processo de inclusão dos jovens na sociedade, sendo que as escolas específicas de Educação Especial não provaram ser uma boa solução, para quem tem dificuldades de integração social.

O conceito de escola inclusiva propõe que se proporcione o acesso à escola regular e ao currículo comum a todos os alunos, dando aos professores um suporte técnico (Jiménez, 1997, p.38).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), surge a ideia de integração como um direito, independentemente da diversidade e heterogeneidade dos alunos nas suas especificidades.

O Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro sustenta o direito de se ser diferente, como um valor básico para a organização do sistema educativo, consagrando a escolaridade obrigatória como princípio fundamental, regulamentando a integração das crianças com N.E.E. e o acesso à escola regular, com o objectivo de conferir uma educação regular e homogénea aos seus pares.

Posteriormente, com a “Conferência Mundial Sobre N.E.E.: Acesso e Qualidade” reuniram-se 300 representantes de 92 governos, nomeadamente Portugal, onde se aprovou a Declaração de Salamanca, um símbolo da escola inclusiva, onde se definiram princípios, políticas e linhas de acção, para promover a democratização da educação. Neste sentido, de acordo com o ponto n.º 2 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (pp.5-6).

Através da referida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), surge a necessidade da escola se tornar verdadeiramente inclusiva, e não apenas integrativa dos alunos com N.E.E., estabelecendo uma educação de qualidade, numa pedagogia centrada no aluno, como um direito dos alunos com N.E.E..

Mais tarde, a ideia de escola inclusiva foi reforçada em Portugal, através do Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que define um enquadramento legal, não revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, onde estão definidos os apoios educativos. Assim, em termos de direitos, todos os alunos devem usufruir de um ensino de qualidade. Estas medidas estão enquadradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, na ideia de se “*centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos*” (Despacho Conjunto nº 105/97).

Assim, o modelo de escola inclusiva advoga uma pedagogia de alta qualidade para todos os alunos, independentemente da tipologia ou fonte das suas dificuldades, não ignorando nenhum aluno com dificuldades de aprendizagem (Rodrigues, 2001).

1.3. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

A variedade de noções associadas às N.E.E. conduz a dificuldades ao nível da definição do conceito. Segundo Rodrigues (2001), a designação de N.E.E. diz respeito, no contexto da escola regular, a alunos com alguma deficiência ou com uma realização escolar inferior à média.

Para Correia (1999), o conceito de alunos com N.E.E. diz respeito a crianças ou jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem, que não conseguem acompanhar um currículo normal, distinguindo os de carácter permanente e os de carácter temporário. No grupo dos alunos com N.E.E. de carácter permanente, integram-se os alunos

(...) cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrange, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (Correia, 1999, p.49).

Os alunos com N.E.E. de carácter temporário são os que necessitam de uma adaptação parcial do currículo escolar, de acordo com as características individuais da criança ou jovem, num determinado momento do seu percurso escolar. Assim, de acordo com Correia, *“podem manifestar-se com problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.”* (Correia, 1999, p. 52).

No que concerne ao enquadramento legal dos alunos com N.E.E., na década de 90, com o Decreto de Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, surge uma preocupação crescente em determinar as medidas educativas especiais e clarificar o conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), baseado em critérios pedagógicos, em detrimento dos critérios meramente médicos.

Posteriormente, com o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, no artigo 10º, que foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, consideram-se

(...) alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou de comportamento ou problemas graves de saúde. (capítulo II, artigo 10º).

Contudo, esta definição foi alterada pelo referido Decreto-Lei n.º 3/2008. Os apoios contemplados neste novo enquadramento legal têm por objectivo responder às necessidades educativas especiais dos alunos

(...) com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-lei nº 3/2008).

O Decreto-lei nº 3/2008 tem em consideração a distinção que se pode realizar relativamente aos alunos com N.E.E., em termos de intensidade e frequência do princípio da diferenciação. Segundo este enquadramento legal, os alunos com N.E.E. são aqueles que, devido ao grau das suas limitações, com alterações funcionais de carácter permanente, têm uma participação e actividade comprometida de forma séria. Os alunos com um grau de gravidade menor não beneficiam das medidas contempladas pelo referido Decreto-Lei nº 3/2008.

Neste sentido, após o enquadramento teórico relativo à formação docente e integração dos alunos com N.E.E., pretendemos verificar a percepção que os professores do 1º ciclo do Ensino Básico possuem sobre as suas práticas pedagógicas inclusivas, a sua formação, o apoio que é prestado pela escola, e ainda sobre os recursos humanos e materiais existentes para dar resposta aos alunos com N.E.E..

2. MÉTODO

Recolha e análise de dados, circunscritos a um estudo preliminar, através da técnica de inquérito por questionário, aplicado a um grupo de vinte e cinco professores. Com esse propósito, aplicámos um questionário constituído por 20 perguntas em forma de afirmações, distribuindo-se entre as opções sim ou não e não tem opinião.

2.1. PARTICIPANTES

Os professores, que constituem a amostra, leccionam no 1º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas da região centro, no ano lectivo 2008/2009. A amostra é constituída por vinte e cinco professores, sendo que 68% dos professores pertencem ao quadro de zona pedagógica, 24 % são do quadro de escola e 8% são contratados. A maioria dos docentes (76%) tem mais de 10 anos de tempo de serviço, 20% tem entre 5 a 10 anos e apenas 4% possui menos de 5 anos. Relativamente às habilitações académicas, 96% dos inquiridos são licenciados, 4% possuem bacharelato. Apenas 4% têm pós-graduação na área de Educação Especial, sendo que nenhum professor é especializado em Educação Especial, no entanto, 52,6% dos inquiridos gostava de se especializar nessa área. Verificámos, ainda, que 72% dos inquiridos têm alunos com N.E.E. na sua sala de aula.

2.2. PROCEDIMENTO

Os inquiridos, através de um questionário, classificaram um conjunto de vinte afirmações, respeitantes a indicadores da hipótese. O tratamento estatístico e análise dos dados foram realizados através do programa SPSS 17,0.

3. RESULTADOS

De acordo com os objectivos, procurámos perceber se os professores da amostra seleccionada (n=25) consideram a escola regular inclusiva, colocando as seguintes questões:

Questões	Frequência	%	Desvio-padrão
<ul style="list-style-type: none"> • Da sua experiência pedagógica, a escola é inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	 9 12 4	 36 48 16	 ,70711
<ul style="list-style-type: none"> • A colocação de alunos com N.E.E. nas turmas regulares interfere negativamente no sucesso escolar dos outros alunos. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	 16 7 2	 64 28 8	 ,65064

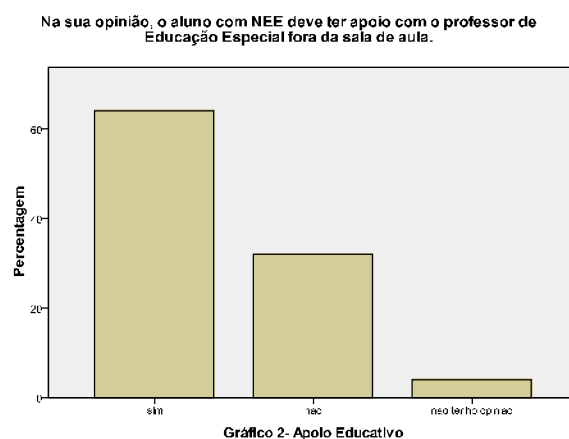
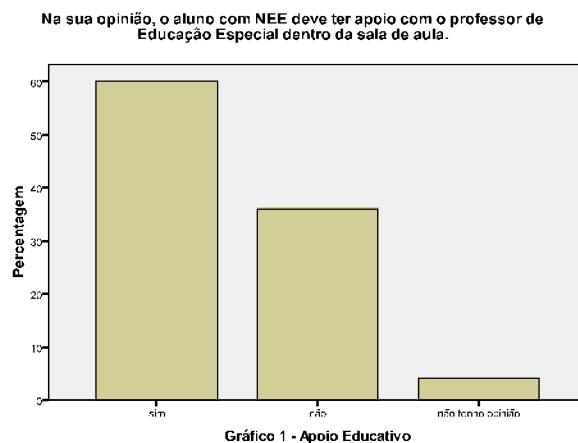
Tabela 1 – Opinião dos docentes relativamente à Escola Inclusiva.

Procurámos, também, saber qual a opinião dos professores sobre as condições da escola para a integração de alunos com N.E.E., obtendo os seguintes resultados:

Questões	Frequência	%	Desvio-padrão
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua escola, verifica que os recursos físicos e materiais são suficientes para promover a autonomia do aluno com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	 3 22 0	 12 88 0	 ,33166
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua escola, verifica que os recursos humanos disponibilizados são suficientes para promover a autonomia do aluno com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	 0 23 2	 0 92 8	 ,27689
<ul style="list-style-type: none"> • Verifica que, na sua escola, o apoio especializado é suficiente para organizar respostas educativas adequadas às necessidades específicas do aluno com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	 0 24 1	 0 96 4	 ,20000

Tabela 2 – Opinião dos docentes relativamente aos recursos fornecidos pela escola aos alunos com N.E.E.

Relativamente ao apoio prestado aos alunos com N.E.E., por um professor de educação especial, verificámos (gráfico 1 e 2) que uma grande parte dos professores inquiridos considera que esse apoio deve ser dado quer dentro, quer fora da sala de aula.



Este apoio dado pelo professor de Educação Especial é, para a maioria dos professores inquiridos (96%), determinante, pois consideram que a actuação e intervenção do professor de Educação Especial promove o sucesso escolar dos alunos. Consideram ainda que o plano de intervenção educativa do aluno com N.E.E. deverá ser desenvolvido com a participação activa dos vários intervenientes no seu processo educativo, nomeadamente dos encarregados de educação.

Quanto à prática pedagógica, na opinião de 56% dos inquiridos, a expectativa criada pelo professor, face ao aluno com N.E.E., influencia as aprendizagens desse aluno, como se pode verificar no gráfico 3.

Na sua opinião, a expectativa criada pelo professor face ao aluno com NEE influencia as aprendizagens desse aluno.

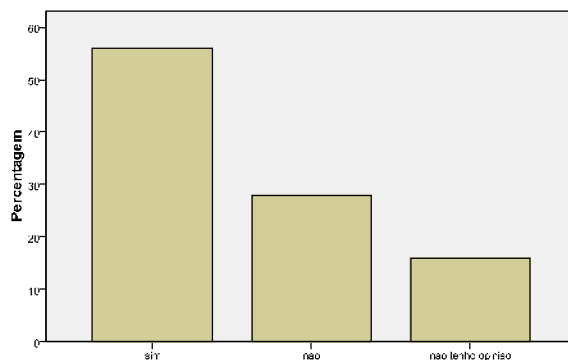


Gráfico 3 - Prática Pedagógica

No que respeita às actividades a desenvolver pelo aluno com N.E.E., 72% dos inquiridos consideram que são definidas, tendo em conta o seu contributo para a vida futura (Gráfico 4).

Na sua opinião, as actividades a desenvolver pelo aluno com NEE são definidas tendo em conta o seu contributo para a vida futura.

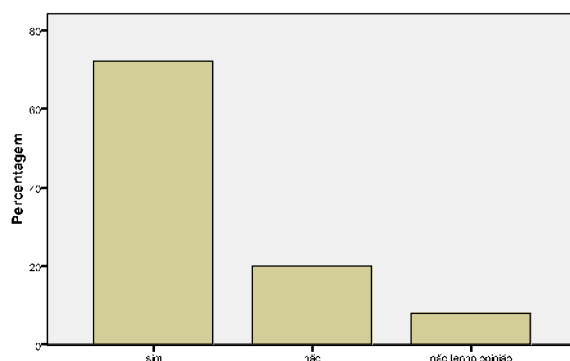


Gráfico 4 - Prática Pedagógica

Relativamente à organização da acção educativa na escola regular, mais especificamente, no que concerne à organização das turmas, a maioria dos professores (96%) verificaram que o número de alunos por turma é um obstáculo ao ensino individualizado a alunos com N.E.E. De acordo com a opinião de 80% dos professores, é difícil promover o sucesso educativo dos alunos com N.E.E. na sala de aula regular, pelas dificuldades em gerir o trabalho pedagógico, de forma a atender às necessidades de todos os alunos da turma, incluindo dos alunos com N.E.E.

Procurámos, ainda, questionar os professores sobre a formação, inicial e contínua, na área das necessidades educativas, tendo obtido os seguintes resultados:

Questões	Frequência	%	Desvio-padrão
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, a formação pedagógica do professor de educação especial é adequada às necessidades dos alunos com NEE. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	<p>11</p> <p>7</p> <p>7</p>	<p>44</p> <p>28</p> <p>28</p>	,85049
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, a formação dos docentes em áreas da Educação Especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	<p>23</p> <p>0</p> <p>2</p>	<p>92</p> <p>0</p> <p>8</p>	,55377
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, todos os professores deveriam ter formação na área da Educação Especial. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	<p>19</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>76</p> <p>12</p> <p>12</p>	,70000
<ul style="list-style-type: none"> • Considera ter preparação para promover o sucesso educativo dos alunos com N.E.E.. ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	<p>5</p> <p>18</p> <p>2</p>	<p>20</p> <p>72</p> <p>8</p>	,52599
<ul style="list-style-type: none"> • No seu parecer, constata ter falta de formação para ensinar alunos com N.E.E. integrados em turmas do ensino regular ➤ Sim ➤ Não ➤ Não tenho opinião 	<p>20</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>80</p> <p>8</p> <p>12</p>	,69041

Tabela 3 – Opinião dos professores inquiridos sobre a formação docente.

DISCUSSÃO

Através dos resultados obtidos, embora preliminares e não generalizáveis, verificámos que a integração de alunos com N.E.E. em escolas regulares implica um conjunto de mudanças, nem sempre de fácil aplicação. De entre os 25 professores, uma parte significativa (48%) entende que a escola não é inclusiva e que a colocação de alunos com N.E.E. nas turmas regulares interfere negativamente no sucesso escolar dos outros alunos (64%). Acresce, ainda, o facto de os professores considerarem que o número de alunos por turma é um obstáculo ao ensino individualizado, necessário para uma prática pedagógica adequada e adaptada aos alunos com N.E.E. Eles afirmaram também que existe falta de recursos humanos, físicos e materiais nas escolas no domínio da Educação Especial.

No que diz respeito às competências para lidar com alunos com N.E.E., a maioria dos professores consideram fundamental a formação no domínio da Educação Especial, para promover a escola inclusiva. Os professores entendem ter falta de preparação e de formação para ensinar alunos com N.E.E. integrados nas turmas do regular. Acresce, ainda, o facto de os professores (96%) considerarem insuficiente o apoio prestado pelo docente de Educação Especial.

Neste sentido, era importante que os professores reflectissem sobre a sua intervenção e acção pedagógica, partilhando com os seus pares e especialistas as suas experiências e dificuldades. Acreditamos, como Alarcão (2001), que é necessário um corte definitivo com o passado e, neste contexto, que é importante a consistência da qualidade da formação inicial e contínua dos docentes, de forma a desenvolver a autonomia profissional, através do perfil de professor investigador, com um plano de formação ao longo da vida, para preparar o docente para um mundo em constante mudança a nível dos seus modelos.

Em síntese, poderemos dizer que os imperativos da educação inclusiva apelam a respostas educativas diferenciadas, uma nova forma de olhar as dificuldades dos alunos e o percurso de formação na própria escola. A articulação e cooperação entre profissionais leva os professores a redimensionarem o seu papel, que se pretende inclusiva, transformando a organização da estrutura escolar.

Pelos dados recolhidos, corroboramos a opinião de Jesus & Martins (2000), ao referirem que os professores não são preparados para desenvolver estratégias de uma pedagogia diferenciada. Consideramos indispensável a existência de uma forte componente teórico-prática no campo das N.E.E., na formação inicial e contínua, e a preparação para uma cultura de auto-aprendizagem e de reflexão sobre a prática pedagógica, ao longo da carreira profissional, tendo em conta o novo modelo de professor e o actual paradigma de escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1994). *Special N.E.E.ds in the Classroom: A Teacher Education Guide*. London: Jessica Kingsley/UNESCO.

Alarcão, I. (Org) (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em Alarcão, I. (Org). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora pp. 9-39.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor – Da história da profissão ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Conselho Nacional de Educação (2002). *Pareceres e recomendações 2001*. Lisboa: Ministério da educação.

- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (orgs) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para todos: a Integração Escolar. Em Jiménez, R. (ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 21-35.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Inclusiva nas N.E.E.*. São Paulo: Edição Papyrus.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em Rodrigues, D. (org.) *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 93-108.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo.
- Naisbitt, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e A Diferença. Em Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial, 7. Porto: Porto Editora, pp. 13 – 34.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Ministério da Educação – DEB.
- Tavares, C. (2000). Novas Competências para Ensinar, mais Caminhos a Percorrer. Em Marques, R. & Roldão, C. M. (Org.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 26-42.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Espanha.