

Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva

Correia, António Miguel¹
Fernandes, Preciosa²

Resumo

O presente artigo estrutura-se com base numa pesquisa que tem como objetivo compreender percepções de professores da educação especial e de professores do ensino regular sobre potencialidades e limites de a Educação Especial (EE) se constituir em uma via para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O estudo é de caráter qualitativo e os dados foram recolhidos num agrupamento escolar, situado no norte do Alentejo, em Portugal, no ano letivo de 2014/2015. Para tal, foram realizados *focus group* àqueles dois grupos de professores e realizadas notas de terreno em contexto de reunião de docentes. Genericamente, os resultados revelam convergências e divergências entre as percepções destes “atores de terreno”. As convergências situam-se mais ao nível da concepção de educação inclusiva; as divergências prendem-se, fundamentalmente, com potencialidades que uns e outros consideram que a EE pode ter na inclusão de alunos com NEE, revelando os professores do ensino regular um posicionamento menos positivo do que os professores de educação especial.

Necessidades Educativas Especiais. Percepções de professores. Inclusão. Práticas de Inclusão.

Resumen

Este artículo está estructurado sobre la base de una investigación que tiene como objetivo comprender la percepción de los maestros de educación especial y de la educación regular sobre el potencial y los límites de Educación Especial (EE) y si constituyen un camino para la inclusión de los alumnos con NEE – necesidades educativas especiales. El estudio es de naturaleza cualitativa y se recogieron los datos en un grupo de la escuela, situada en el norte del Alentejo, en Portugal, en el año académico 2014/2015. A tal fin, se realizaron grupos focales aquellos grupos de profesores y notas de campo realizados en el contexto de reuniones de los profesores. En general, los resultados revelan similitudes y diferencias entre las percepciones de estos "actores del terreno." Las convergencias se sitúan más en el nivel de diseño de la educación inclusiva; divergencias se refieren a fundamentalmente con la posibilidad de que unos y otros consideran que la EE puede tener en la inclusión de los alumnos con NEE, revelando los maestros de educación regular una actitud menos positiva que los maestros de educación especial.

Necesidades educativas especiales. Percepciones de los profesores. Inclusión. Prácticas de inclusión.

¹ Professor de Educação Especial. E-mail: amiguelcorreia@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação, professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Portugal; membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas desta mesma Faculdade. E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Introdução

Desde a Declaração de Salamanca (1994) que, nos sistemas educativos europeus, a educação especial tem sido reconhecida como uma importante modalidade educativa na afirmação do princípio de uma educação inclusiva (FERNANDES, 2013).

Em Portugal, o texto normativo que orienta o trabalho da Educação Especial – Decreto-lei n.º 3/2008 – filia-se na filosofia inclusiva expressa na Declaração de Salamanca (1994). Contudo, não deixa de ser um documento muito contestado desde a sua fase de discussão pública (LIMA; BENTO, 2009). Por exemplo, Bairrão (cit. JESUS et al., 2004) ainda em fase de discussão do documento argumentou, na ocasião, que as opções que levaram às medidas previstas neste documento não eram rigorosas nem consistentes, parecendo não haver nenhum modelo conceitual que as sustentasse. Também Costa (2006) considerou este decreto um retrocesso em termos da educação inclusiva. Para esta investigadora não é benéfico a classificação de alunos com deficiência de carácter permanente e temporário, a distinção entre educação especial e apoios socioeducativos, a opção por escolas de referência para alunos com problemáticas específicas, afastando-os dos seus locais de residência, entre outros aspetos.

Este conjunto de inquietações revelado por estes autores tem repercussões nas percepções e nas práticas de todos aqueles que trabalham nas escolas e, especificamente, no âmbito da educação especial, no quadro de uma Educação orientada por princípios de inclusão. Na verdade, cumprir este desígnio tem-se revelado um desafio complexo do ponto de vista quer de quem decide sobre as políticas e estruturas educacionais, quer dos “atores de terreno”, uma vez que educação inclusiva pressupõe ter em consideração diferentes variáveis, desde características e clima do contexto; recursos, e condições para responder às especificidades dos alunos; interações entre os diferentes atores (adultos e crianças/jovens), etc. Como sublinha Marchesi, Coll e Palacios (2001) trata-se sempre de uma experiência situada, onde convergem diversas variáveis afetivas, sociais e comunicativas

É no quadro destas ideias e inquietações sobre a “inclusão” em contexto específico de educação especial (EE) que formulamos a questão em torno da qual desenvolvemos a investigação que neste estudo se apresenta: A EE nas modalidades em que é “praticada” nas escolas portuguesas promove a inclusão de todos os alunos?

Com esta pesquisa pretendeu-se compreender o ponto de vista de docentes da educação especial e de docentes do ensino regular que intervêm com alunos com NEE, sobre potencialidades, e limites, de a educação especial se constituir uma via para a inclusão daqueles alunos.

O artigo inicia com uma reflexão teórica sobre conceitos de educação especial e de educação inclusiva (EI) e sobre possibilidades de ação que potenciam a concretização de uma EI. Esta abordagem teórica constitui a base para a interpretação da pesquisa empírica. Apresenta-se num segundo tópico a metodologia utilizada e os procedimentos seguidos na análise dos discursos dos professores. Esta assentou em três categorias: 1) *conceito de escola inclusiva e possibilidades de sua concretização*; 2) *modalidades de educação especial* e 3) *Relações entre professores da EE e professores da ER*.

Tecem-se finalmente, algumas considerações onde se destacam os aspectos que ressaltam da análise relativos aos sentidos enunciados pelos docentes quanto a limites e a possibilidades de a Educação Especial se constituir numa via para a inclusão de alunos com NEE.

1 Educação Inclusiva e Educação Especial: conceitos e possibilidades de ação

Amplamente utilizado no discurso educacional, o conceito de inclusão assume um caráter polissêmico e flexível (RODRIGUES, 2003; CORREIA, 1997, 2010) sendo, muitas vezes, confundido com “normalização” ou “integração”. (GONZÁLEZ, 2010). Trata-se, diríamos nós e utilizando uma expressão de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), de um “conceito gordo” ou um “conceito em potência”, ou seja, uma noção em constante reformulação, onde parecem caber uma multiplicidade de concepções teóricas, nomeadamente a noção de EE.

Num olhar centrado sobre a intervenção com alunos com NEE, Correia (1997) sustenta a ideia de inclusão como um processo que implica, sempre que possível, a inserção desses alunos na classe regular, na qual devem receber todos os apoios adequados às suas especificidades. Estes apoios pressupõem um conjunto de recursos e de serviços especializados (de cariz educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) que a escola e a família devem oferecer de forma a responder às capacidades e necessidades dos alunos. É a esta estrutura que Correia (1997, 2013) define como Educação Especial.

27

Tal como referido anteriormente, foi nosso intuito, pensar a “inclusão” em contexto específico de educação especial, questionando se esta, tal como é materializada nas escolas, é promotora de uma educação verdadeiramente inclusiva. Este nosso questionamento encontra eco na visão de Rodrigues (2013) ao considerar que a EE carece de reflexão epistemológica. A necessidade desta reflexão parece justificar-se pelo “terreno dilemático” em que a EE se tem situado e que a caracterizam: por um lado, o modo como está organizada e a procura de soluções de intervenção prática nos cotidianos escolares, quase sempre insuficiente, pode conduzir ao empobrecimento do seu estatuto científico; por outro lado, o fato de se mover num campo conceptual ambíguo, adotando frequentemente linguagens de outras áreas do conhecimento, designadamente da Psicologia, Sociologia, Filosofia ou até da Medicina, tem repercussões nos modos como são analisadas as situações e como são definidos os processos de intervenção educacional. A este propósito, o mesmo autor chama a atenção para o fato de que a maior parte do conhecimento produzido na área da EE continuar, em termos epistemológicos, a ter um cariz demasiado conservador, porquanto subsiste a preocupação pela categorização, que o autor apelida de “pensamento tipológico” (RODRIGUES, 2013). Isto é, persiste uma sobrevalorização dos diagnósticos clínicos e psicológicos, nem sempre muito claros quanto à problemática físico-psíquico-emocional, ou às funções do corpo da criança ou jovem, revelando um certo afã em atribuir um “rótulo” que pode condicionar a intervenção pedagógica.

A reflexão introduzida pelo autor induz-nos para uma leitura teórica sobre as “práticas” e/ou modalidades da EE em curso nas escolas portuguesas e

sobre as possibilidades de ação de natureza inclusiva que a elas podem ser associadas. Para Hegarty (1994), as modalidades da EE centralizam-se essencialmente na dimensão curricular, uma vez que o estudante com NEE se define como alguém que precisa de apoio para cumprir o programa letivo da turma. Por seu lado, Correia (1997) situando os alunos com NEE nas categorias: NEE de caráter perante e NEE caráter temporário defende, por um lado, a importância de adaptações curriculares específicas para cada aluno NEE e, por outro, que o atendimento individualizado deve ser sempre feito dentro da sala de aula, conjuntamente com os seus pares. O ator chama, no entanto, a atenção para a ideia de que alcançar a verdadeira inclusão, não significa apenas colocar os alunos com NEE dentro da sala de aula. Em sua perspectiva, é imperioso encarar os alunos com NEE como membros de pleno direito da comunidade escolar, olhar para as suas necessidades e potencialidades e não tanto para as suas deficiências ou limitações.

28

Em trabalhos mais recentes, Correia (2010, 2013) argumenta que o modelo para a inclusão deve alicerçar-se na ideia da “criança-todo” e não só na “criança-aluno”. Isto é, em sua perspectiva, uma concepção de educação inclusiva é aquela que respeita três níveis de desenvolvimento essenciais – acadêmico, socioemocional e pessoal –, orientando-se, assim, para a maximização do potencial do aluno. Concordando com esta visão reconhecemos, todavia, que as possibilidades de ação orientadas por esta filosofia estão ainda muito comprometidas.

Com efeito, a literatura sobre a questão da inclusão dos alunos com NEE e a investigação que já realizámos (CORREIA, 2014) demonstram que, apesar do discurso generalizado em prol da inclusão, coexistem concepções educacionais ambíguas, por vezes mesmo antagônicas, e práticas pedagógicas, não raramente, contraproducentes e até excludentes que obstam, nas escolas, à concretização de práticas de educação inclusiva (CORREIA, 2006; RODRIGUES; 2013). Essas concepções educacionais podem ser associadas à ideia “daltonismo cultural” a que se refere Cortesão (2003). Este “daltonismo cultural” representa uma visão etnocêntrica do processo educativo, através do qual o professor se sente legitimado a valorizar

apenas os saberes eruditos, dos grupos dominantes, e a subestimar os restantes valores e saberes (CORTESÃO, 1997). Numa reflexão crítica deste fenómeno, Cortesão (2003) considera que o “daltonismo cultural” contribui para a ocorrência de práticas discriminatórias. Num posicionamento oposto, o professor não “daltónico cultural” considera importante atender à diversidade presente na sala de aula e reconhece nessa diferença uma riqueza a explorar em benefício de todos e no cumprimento dos princípios de uma educação inclusiva.

29

Num espaço complexo como é a escola onde atuam diferentes atores com concepções educacionais não convergentes pode justificar a subsistência de resistências e de obstáculos à concretização de uma educação inclusiva, e a adoção de uma atitude de “tolerância não concordante” e até, muitas vezes, de posições de discordância (FONSECA, 2004). Pensando nos professores, como os principais agentes educativos que atuam na escola a sua ação docente é muitas vezes perturbada pelas suas próprias concepções educacionais e pelas suas dificuldades em trabalhar com alunos com NEE (MANTOAN, 2004).

A este propósito, Correia (1999; 2003; 2013) sustenta que para levar avante uma educação inclusiva o docente precisa recorrer a práticas educativas flexíveis, e nunca recorrer a abordagens rotineiras, iguais para todos os alunos. Para isso precisará investir no seu desenvolvimento profissional no sentido de melhor saber responder às situações com que se confronta e de refletir de forma sistemática sobre o seu trabalho quotidiano (NÓVOA, 1991; SCHÖN, 1992) realizado quer com as crianças, quer com os seus pares.

1.1 Metodologia

Tendo presente que, com esta pesquisa, se pretendeu compreender percepções de professores de educação especial e do ensino regular sobre potencialidades e limites de a EE se constituir uma via para a inclusão de alunos com NEE, a abordagem qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1998; MORGADO, 2012) foi considerada a mais adequada. O estudo foi realizado

num agrupamento de escolas situado no norte do Alentejo, no ano letivo de 2014/2015. A coleta de dados realizou-se através de *focus group* (MORGAN, 1993) e de notas de terreno (ERICKSON, 1985; ZABALZA, 1994). Foram realizados dois *focus group*: um com um grupo de sete professores de educação especial e outro com um grupo de nove professores, responsáveis por turmas do ensino regular com alunos com NEE incluídos. Os seus discursos foram sujeitos à análise de conteúdo segundo um sistema categorial (GRAWITZ, 1986; BARDIN, 2011), organizado, tal como já se referiu na introdução a este artigo, em três categorias de análise: 1) *Conceito de escola inclusiva e possibilidades de sua concretização*; 2) *Modalidades de educação especial* e 3) *Relações entre professores da EE e professores da ER*

A primeira categoria visou aferir como cada docente concebe e interpreta a ideia de escola inclusiva. A segunda categoria pretendeu identificar as modalidades e as formas de atendimento da EE e problematizar possibilidades de inclusão que a elas podem ser associadas. A terceira categoria visou compreender a natureza das relações entre os docentes no quadro dos princípios de uma educação inclusiva.

Os discursos dos professores de educação especial foram codificados pela sigla “PEE”³ e os dos professores de ensino regular foram codificados pela sigla “PER”⁴. As notas de terreno foram datadas e codificadas com a sigla “NT”.

1.2 Apresentação e discussão dos dados

Na apresentação dos dados foi seguido o sistema categorial antes referido, organizado em três principais categorias. Para cada uma dessas categorias

³ Os discursos dos professores de educação especial serão identificados de acordo com as seguintes siglas: PEE1 (Professor de educação especial 1), PEE2 (Professor de educação especial 2), PEE3 (Professor de educação especial 3), PEE4 (Professor de educação especial 4), PEE5 (Professor de educação especial 5), PEE6 (Professor de educação especial 6) e PEE7 (Professor de educação especial 7).

⁴ Os discursos dos professores de ensino regular serão identificados de acordo com as seguintes siglas: PRE1 (Professor de ensino regular 1), PRE2 (Professor de ensino regular 2), PRE3 (Professor de ensino regular 3), PRE4 (Professor de ensino regular 4), PRE5 (Professor de ensino regular 5), PRE6 (Professor de ensino regular 6), PRE7 (Professor de ensino regular 7), PRE8 (Professor de ensino regular 8) e PRE9 (Professor de ensino regular 9).

foram convocados e confrontados discursos dos professores do ensino regular e de EE procurando identificar proximidades e dissemelhanças existentes entre eles.

1.3 Conceito de escola inclusiva e possibilidade de sua concretização

No que respeita a esta categoria, os professores do ensino regular (PER) e os professores da educação especial (PEE) têm, genericamente, um entendimento de escola inclusiva que se aproxima. Uns e outros consideram ser um conceito de difícil definição, atravessado por um forte sentido de utopia e não facilmente concretizável. Os PER referem a propósito:

A escola inclusiva (...) acaba por ser irreal, porque há sempre um momento em que o aluno se desprende e não conseguimos incluir com os recursos que temos. (PER8)

[Inclusão e escola inclusiva são] conceitos bonitos e utópicos, mas irrealizáveis, por mais boa vontade que tenhamos e por mais que nos entreguemos a esta missão. (PER2)

Esta é também a visão corroborada por alguns PEE quando argumentam:

Nós, às vezes, usamos grandes chavões para tentar definir o indefinível... a escola inclusiva é um conceito muito utópico. (PEE1)

Eu tenho grandes dificuldades em definir inclusão. (PEE6)

Apesar disso, há outros testemunhos de PER que revelam uma visão mais abrangente de educação inclusiva o que, em si, é um dado bastante significativo uma vez que, historicamente, em Portugal, a EE foi quase sempre entendida e praticada como uma resposta educacional “fora” da responsabilidade do professor do ensino regular (CORREIA, 2013) Ilustram esta posição os seguintes depoimentos:

Quando se fala em escola inclusiva é incluir não apenas não alunos com deficiência, mas alunos com problemas graves de comportamento, alunos com famílias desestruturadas. (...) e que emocionalmente são frágeis, aluno que precisam de mais

apoio, enfim, todos alunos mesmo aqueles que à partida não acompanham bem o ritmo das aulas e do professor.

Acho que uma escola inclusiva é muito mais que o trabalho que se faz na sala de aula. (...) A escola inclusiva não pode ser só da responsabilidade do professor. Tem que ser também dos pais, dos funcionários. (...) todos nós temos responsabilidade. (PER1)

A ideia de responsabilidade partilhada denota uma concepção de escola inclusiva enquadrada pelos princípios de territorialização e da dimensão social da Educação (LEITE, 2005; LEITE; FERNANDES, 2007). Esta é visão é corroborada por alguns PEE ao considerarem que a escola inclusiva pressupõe “educar para e na diversidade” (PEE2), “incluir os alunos num meio o menos restrito possível (PEE4) e é uma responsabilidade de todos. Isto significa pensar a educação inclusiva, não circunscrita à escola e ao espaço de sala de aula e implica pensar a inclusão dos alunos com NEE numa perspectiva também mais abrangente ao nível da “comunidade educativa” (PEE7). Esta é uma leitura mais ampla de escola inclusiva que pressupõe educar toda a comunidade para “se adaptarem à diferença” (PEE1). Estes posicionamentos parecem poder ser associados à ideia de uma escola democrática, uma escola onde todos se respeitem e se sintam reconhecidos nas suas singularidades (LEITE; FERNANDES 2007). Situa-se nesta linha a visão de um PER, para quem

Uma escola democrática é naturalmente inclusiva e, desde que sou professor, (...) eu sempre vi a escola como escola inclusiva... uma escola para todos. (PER4)

Embora assim considere esta professora, considera também que a inclusão de alunos com NEE com graves problemas (sobretudo, do foro cognitivo) é sempre restritiva porque a escola pública não tem recursos (técnicos, físicos e humanos) para responder às especificidades/necessidades desses alunos. Na perspectiva de alguns professores, sob a égide da inclusão pode-se cair em situações artificiais que se distanciem muito do sentido de uma educação inclusiva. Talvez por isso, alguns professores considerem que em

alguns casos, a opção por uma escola especial pode ser a melhor. Os testemunhos seguintes dão conta dessa restritividade:

Eu sempre vi a escola a incluir pessoas que, segundo parâmetros, conceitos e ideias conservadoras, não seriam incluídas. (PER4)

A escola pública não tem recursos para incluir todos os alunos, sobretudo os que requerem um atendimento personalizado e cuidados de saúde e de higiene permanentes. (PER9)

33

Estes testemunhos são corroborados pela visão de Correia (1999, 2010, 2013) quando sustenta que uma verdadeira inclusão requer recursos e serviços especializados e um trabalho estreito entre a escola e a família. Também nós, pela nossa experiência profissional, nos situamos em concordância com Correia (2013) reconhecendo, porém, que esta não é uma questão linear e de fácil concretização. A este propósito também os PEE admitem que há alunos difíceis de serem incluídos na sala regular, identificando como mais difíceis os que apresentam défice cognitivo mais grave:

O que acho que é mais difícil é o défice cognitivo. Nós hoje valorizamos o que é intelectual, não valorizamos nem o emocional, nem o social. E se o aluno, à partida, tem esse problema não é (...) um bom colega, não é um par para que o outro se desenvolva. (PEE1)

Os alunos com défices cognitivos graves, por exemplo muito dos que estão nas Unidades de Multideficiência e Surdocegueira Congénita, não estão incluídos no verdadeiro sentido, diria, quando muito, que estão integrados para não dizer que estão excluídos do resto da escola. (PEE4)

Estes depoimentos são muito realistas e mostram um lado da inclusão escolar que nem sempre é expresso nos discursos dos profissionais, nem nos textos académicos. Contendo também, em si, a ideia já referida de que a inclusão é um processo marcado por uma certa utopia, estes depoimentos acentuam a dimensão curricular (cognitiva) como o aspeto mais valorizado na escola, e a que voltaremos mais adiante neste texto. Por outro lado, sabendo por experiência profissional que os aspetos emocionais e afetivos são centrais

no processo de inclusão dos alunos com NEE parece poder inferir-se destes discursos que a inclusão de alunos com as características mencionadas parece estar longe de ser uma realidade. Esta nossa visão parece ser corroborada por muitos PER que, na sua leitura, vão até um pouco mais longe considerando que os alunos com limitações severas ao nível cognitivo para além de não estarem incluídos são um obstáculo ao sucesso académico dos seus pares. As suas posições são expressas em ideias como:

34

havia que distinguir o mais profundo do menos profundo, para poder integrar ou não. (...) Isto vai causar duas coisas: (...) em favor de uma minoria estragar uma maioria, o que já acontece. Não precisamos de ter lá alunos com NEE, basta ter uns preguiçosos. (PER9)

Há alunos que não estão disponíveis para aprender, por muito que o professor faça. Muitos alunos com NEE tem graves dificuldades cognitivas que dificultam o sucesso dos outros colegas do ensino regular. (PER8)

Esta são, com efeito, visões muito limitadas de integração e de inclusão e que contrariam alguns outros depoimentos já referidos defensores da inclusão de todos os alunos. Por outro lado, a visão destes dois professores do ensino regular chama a atenção para o modo alunos sem NEE percebem alunos com NEE e vice-versa. Alegam a este respeito o seguinte:

Acho que há alunos com NEE nas salas de aulas que se sentem mal por serem tratados de forma diferenciada, por terem um colega da educação especial com eles ou por fazerem testes adaptados. Para muitos deles, tudo isso os separa do resto dos colegas e sentem-se frustrados. (PER8)

(...) eu acredito que em determinadas situações, o aluno de NEE, em que haja uma consciência média pode sentir-se frustrado em relação aos seus companheiros. (PER9)

Estas ideias evidenciam, de fato, a artificialidade que parece envolver a ideia de inclusão de alunos com NEE em contexto escolar e parecem também poder ilustrar dificuldades da comunidade educativa em aceitar, e reconhecer, a diferença. Interessante perceber que embora os PEE revelem também

dificuldades em “lidar com a diferença” os argumentos aludidos são muito mais “suaves”, indiciando, porventura, uma maior sensibilidade para com estes alunos, tal como parecem ilustrar os seguintes excertos:

esquecemo-nos, muitas vezes, a fazer essa tentativa [de inclusão] e não vemos, por exemplo, que ele não está num meio onde os pares os respeitem, e isso pode levar a que sofram e se sintam excluídos. (PEE4)

35

Muitos alunos com NEE sentem-se abandonados pelos seus colegas do ensino regular. Se no 1.º ciclo isso pode não se notar muito, a partir do 2.º ciclo, os colegas começam a afastarem-se dos alunos com NEE. (PEE6)

A dimensão curricular, como antes se mencionou, e as adaptações curriculares e pedagógicas que os alunos com NEE necessitam constituem um enorme desafio para todos os docentes, principalmente os PER. São várias as dificuldades que expressam na implementação daquelas adaptações curriculares:

Os vinte alunos que eu tenho exige uma diferenciação pedagógica que, muitas vezes, é um desafio que muitas vezes não conseguimos dar resposta. (PER8)

Vi muitas vezes uma turma inteira parada à espera que eu trabalhasse de perto com o aluno com NEE para ajudá-lo a perceber o que os outros já tinham percebido. (PER2)

Aliadas a estas dificuldades coligam-se outras decorrentes da passagem de ciclo de ensino. Uma docente, por exemplo, destaca as dificuldades resultantes da passagem do 1.º ciclo para o 2.º ciclo, em que o aluno passa a ter mais professores e maior número de disciplinas, fatos que podem obstar à inclusão do aluno com NEE: Refere a propósito dessa situação:

a partir do momento em que deixam de ter um professor e passam a ter sete ou oito, em que toda a gente deve ser responsabilizada e em que não temos grandes recursos, começa o descalabro. (PER8)

Também os PEE salientam que a inclusão é mais difícil na transição de ciclos de ensino e nos ciclos de escolaridades mais avançados, principalmente no ensino secundário, onde o trabalho com os alunos com NEE é para muitos professores uma realidade muito recente. Os excertos discursivos ilustram esta leitura:

Quanto maior for o nível de ensino, mais difícil se torna para os fazer esse trabalho (...) a partir de que entras no patamar do secundário, as coisas começam a ser diferentes e os recursos cada vez menos. (PEE3)

36

Em termos de ensino secundário – não é uma crítica específica a este agrupamento – não está preparado, em termos de condições e de recursos, para receber alunos com Currículo Específico Individual. (PEE4)

Da análise realizada constatou-se que os mais críticos sobre a possibilidade de concretização de uma educação inclusiva são os PER, principalmente os diretores de turma que destacam a carga de trabalho acrescido que os alunos com NEE implicam. Uma diretora de turma afirma que a EE “acarreta um trabalho burocrático acrescido que não é considerado para o nosso tempo de direção de turma.” (PER2) a acrescentar a velhos problemas identificados pelos professores no sistema educativo como é o caso no número elevado de alunos por turma. Uma outra docente interroga mesmo até que ponto a inclusão não representa uma *não possibilidade* face às atuais condições que a escola pública oferece. Como sublinha:

Inclusão não pode ser uma palavra vã, sob pena de correremos o risco de ainda ver mais exclusão daqueles que queremos incluir. (...) a escola tem, atualmente, que responder a questões e a situações que carecem de um nível de inclusão para o qual não estamos preparados e para o qual a escola não tem condições. (PER4)

Mais uma vez estas ideias parecem associar-se à visão de Correia (1997, 2010) relativa à importância de as escolas terem condições e recursos para que efetivamente se concretize a educação inclusiva.

Igualmente alguns PEE colocam em causa a concretização de uma educação inclusiva. Por exemplo, uma docente confessa que a ideia de educação inclusiva parece ser uma realidade distante, admitindo que “Não houve um esforço para construir uma educação inclusiva. Houve um esforço para acabar com a educação que segregava” (PEE4). Esta docente (PEE4) considera o meio social, eivado de preconceitos sobre as pessoas com a deficiência, como uma grande dificuldade de concretização de uma escola inclusiva. No entanto, esta mesma professora considera que a escola tem a potencialidade de mudar as mentalidades, até porque está muito próxima da comunidade.

37

Acho que este meio [social] é muito preconceituoso e acho que a grande potencialidade desta escola seria mudar mentalidades. A escola está muito próxima da comunidade porque é um meio pequeno, as pessoas conhecem-se todas e acho que a grande potencialidade desta escola seria abrir-se à comunidade e alterar as mentalidades. (PEE4)

Apesar das ambiguidades de alguns discursos sobre o conceito de escola inclusiva e sobre dificuldades/possibilidades para a sua concretização, este depoimento transporta um sentido de esperança sobre o papel da escola e dos professores que importa sublinhar.

1.4 Modalidades de Educação Especial

Em relação às modalidades da educação especial, alguns PER consideram que os alunos com NEE “ganham sempre pelo fato de estarem numa turma” (PER3) e que devem, se possível, ser “alvo de inclusão total na turma” (PER9). Por seu lado, genericamente, os PEE defendem que o aluno com NEE deve estar na sala de aula em contexto de turma, mas admitem exceções conforme o perfil de determinado aluno. Um docente deste grupo revela que:

Em termos das nossas escolas, tenho dúvidas se incluir tem a ver com, por exemplo, o aluno estar ou não estar na turma (...) é aí [na sala de aula] que se concretiza essa inclusão, mas não é taxativo que isto seja uma evidência em todos os alunos, para todos os perfis de alunos que temos. (PEE6)

Estas dúvidas são ainda mais evidentes para os PER. Alguns destes professores advogam a ideia de que certos alunos com comprometimentos graves (principalmente cognitivos) devem ser educados à parte da turma, em contexto individualizado, principalmente os alunos com CEI (Currículo Específico Individual). Os depoimentos seguintes ilustram este posicionamento:

Não sei qual o grau, mas a partir de determinada deficiência, os alunos tinham que ter assumidamente um currículo alternativo, adequado, e não fingir que está a acompanhar o currículo normal, sob pena dos outros se revoltarem e de eles também se frustrarem. Eles sabem que não estão a aprender o mesmo. (...) em determinadas deficiências, quando elas são muito profundas, estar na sala [de aula] não me parece bem! (PER9)

38

Os alunos com NEE só devem estar na sala de aula, quando tem condições para isso, como é o caso de alunos com problemas motores ou cegos. Quando temos alunos com problemas cognitivos eles devem ter outro tipo de acompanhamento fora da sala de aula, e se possível, um acompanhamento o mais individualizado possível. (PER3)

Estes posicionamentos parecem provocar um clima de tensão entre os dois grupos de professores, tal como foi observado numa reunião de conselho de turma.

Numa reunião do 9E, uma professora de educação especial, responsável por vários alunos com CEI chamou a atenção para que estes devem manter-se na sala de aula nas disciplinas em que estão inscritos porque são alunos da turma e devem ser tratados como tal, e não serem dispensados da aula de por parte de alguns professores. Acrescenta que já falou com o diretor e que este lhe pediu para exortar os professores da turma a respeitar a legislação e a incluir os alunos na turma. (NT, 16/12/2014)

Esta observação é corroborada pelo depoimento do seguinte professor:

Fala-se muito de inclusão, mas o que eu digo muitas vezes aos professores da educação especial: “muito bem, agora vamos deixar a parte da conversa e agora venham conosco para a sala e mostrem-nos como se faz. (PER5)

Assim, parecem existir fortes dúvidas quanto às modalidades de educação especial no agrupamento em estudo, tanto por parte dos PER como dos PEE. Estes, por exemplo, também expressam uma opinião pouco favorável quanto à existência das Unidades de Multideficiência ou de Surdocegueira Congénita ou das Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, consideradas como instrumentos de retrocesso em termos de inclusão dos alunos especiais:

39

Fazer Unidades quando nós falamos em inclusão? Fazer Unidades quando nós estamos a pedir que a escola seja “de todos e para todos”? Mais outro chavão! (PEE1)

Quem vai para as Unidades? (...) Mas o que é um multideficiente? Quem é que define um multideficiente? Quantos é que podem lá estar? São questões pequeninas, mas na prática têm uma importância enorme. (PEE4)

Uma destas docentes evoca a sua experiência de familiar de uma criança com NEE para defender as escolas especiais, e a ideia que há alunos que não devem estar na escola regular, mas em instituições especializadas:

A minha sobrinha tem um autismo profundo e surdez. Ela está institucionalizada e é a melhor coisa que lhe podia ter acontecido! Está feliz, é útil – foi trabalhada para ser útil. Na escola aquela miúda era um vegetal! (PEE4)

Todos estes dados apontam para as dificuldades de implementar a educação inclusiva, e salientam as dúvidas evidenciadas por ambos os grupos de docentes, relativamente à natureza das modalidades de educação especial existentes no agrupamento. Estas dúvidas e dificuldades podem explicar que haja em cada grupo de docentes a defesa do trabalho de alunos com NEE fora da turma e até a aceitação da ideia de que para alguns alunos com NEE, a exclusão da escola regular e sua integração em “escolas especiais” será a melhor opção.

1.1 Relações entre professores da EE E professores a ER

Alguns docentes do ensino regular revelaram que têm pouco contacto com os seus colegas da educação especial, especialmente os que exercem funções na escola secundária do agrupamento.

Alguns professores de educação especial estão cá um ano letivo e nós nem os chegamos a conhecer porque nem temos essa oportunidade. (PER9)

Os professores de educação especial permanecem mais na escola do 2.º e 3.º ciclo, o que na prática, acaba por ser a escola sede da educação especial. (PER3)

40

Uma destas docentes, embora reconheça a importância de comunicação entre os dois grupos de professores, explica a falta de comunicação com os docentes de educação especial pelo fato de trabalharem num recente mega agrupamento:

Tem de haver, de facto, mais comunicação, mas acho que o mega agrupamento prejudicou a comunicação entre os docentes. (PER1)

Um dos dados relativo às relações entre professores de EE e professores do ER que sobressai do nosso estudo é o desconhecimento generalizado por parte de alguns docentes do ensino regular acerca dos procedimentos relativos ao regime educativo especial e ao seu papel perante um aluno com NEE integrado na turma de que é responsável. Como revela um docente de educação especial:

Eu já presenciei uma situação em que um diretor de turma se queixou de não ter sido avisado que tinha dois alunos com nee. Isto pode mostrar um lado positivo, pois os alunos não têm dificuldades assim tão visíveis, não percebem que há alguém «especial», mas, por outro lado, mostra que há tarefas mínimas que não são cumpridas. (PEE6)

Esta atitude pode resultar de questões administrativas alheias ao diretor de turma (por exemplo, quando há um novo aluno na turma vindo de outro agrupamento e cujo processo ainda não chegou à escola), mas pode também

ser devida ao desconhecimento do papel do professor no processo educativo dos seus alunos com NEE. É esta ideia que sobressai da opinião de uma professora da educação especial:

Tenho a ideia que o diretor de turma não sabe porque não quer, pois existe muita informação disponível. Eu quando não sei, procuro saber (...) nós devemos, sempre que possível, tentar ter sempre boa relação com os diretores de turma, para bem dos nossos alunos, mas se não for possível devemos focar nos interesses dos nossos alunos e não nos interesses dos nossos colegas do ensino regular. (PEE3).

41

Para esta docente há essencialmente dois tipos de diretor de turma:

Aqueles que percebem qual é a sua função e entendem até o espírito da lei quando estipula que o responsável pelo aluno é o diretor de turma; e outros que, por circunstâncias diversas e por motivos diferentes, talvez por desconhecimento, talvez por insensibilidade ou porque simplesmente não querem ter mais trabalho, não entendem qual o seu papel e acabam por esperar que seja o professor de educação especial a gerir o processo do aluno, a tomar a iniciativa para as condições especiais de exame, a procurar recursos, enfim a passar a responsabilidade para o professor da educação especial, quando é sua obrigação ser os primeiros responsáveis pelo aluno que integra a turma que dirige. (PEE1).

Estas ideias parecem evidenciar atritos e relações conturbadas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial. Parecem também significar que os docentes não se encontram para reuniões formais que podem ser importantes para articular estratégias e rentabilizar recursos e que não há tempo para a partilha entre os docentes devido ao volume excessivo de trabalho burocrático. Esta leitura encontra eco discursos de alguns professores do ensino regular:

Uma diretora de turma hoje tem imenso trabalho na área da educação especial. (PER1)

[O trabalho relativo aos alunos com nee] acarreta um trabalho burocrático altamente acrescido que não é considerado para o nosso tempo de direção de turma. (PER2).

Sinal evidente de alguma tensão relacional entre os dois grupos de professores parece ter a ver com o modo como são entendidos os papéis de cada um. A este respeito, uma professora do ensino regular considera que os seus colegas da educação especial devem explicar o que fazer em cada caso concreto, pois só estes têm formação para isso. Por suas palavras:

Não sei fazer de outra maneira. Fala-se muito e é o que digo [aos professores de educação especial]: “muito bem, agora vamos deixar a parte da conversa e venham conosco para a sala e mostrem-nos o que se faz”, porque, às vezes, é só mostrando e ninguém faz isso! (PER5)

42

Esta atitude parece ser reveladora de uma certa desresponsabilização por parte de alguns docentes do ensino regular, considerando a educação de aluno com NEE tarefa exclusiva do docente de educação especial, o que evidencia, por seu lado, desconhecimento pelas leis podendo este fato, em última análise, contribuir para obstar processos de inclusão.

Pela análise dos dados recolhidos, verificamos que as relações entre os docentes da educação especial e os docentes do ensino regular nem sempre são harmoniosas. Os alunos NEE com Currículos Específicos Individuais são vistos como trazendo mais trabalho e perda de tempo, perante a azáfama das tarefas burocráticas do quotidiano e, particularmente, perante as exigências de cumprimentos dos objetivos ou das metas do programa das disciplinas, especialmente quando se trata de disciplinas sujeitas a exames nacionais. Atestam estas ideias os depoimentos seguintes:

Os professores do ensino regular estão mais concentrados nos exames e nos resultados do que nos interesses de alguns alunos com NEE. (PEE2)

Os professores [do ensino regular] não têm muita atenção os interesses do aluno [com NEE] (...) eles têm muita atenção aos interesses dos exames do grupo de turma, do aproveitamento em geral, (...) até percebo por que há imensos objetivos que os colegas têm que atingir, mas depois não se focam na criança em si. (PEE5)

Há, no entanto, alguns docentes que assinalam o trabalho desenvolvido em parceria e em articulação com seus colegas, considerando-o imprescindível para a qualidade do trabalho junto dos alunos com NEE.

Eu tenho tido sempre crianças com NEE. Tenho tido várias experiências diferentes. Tive uma experiência muito boa com a A. [docente de educação especial], foi um bom trabalho que fizemos as duas. (PER7)

43

Eu acho que a partilha é uma das coisas mais importantes. Claro que o procurar, o tentar, o saber, o tentar ter formação é importante. O que um professor de educação especial tem que fazer é muito ir por tentativa e erro. (PEE5).

Também dos discursos de alguns professores de educação especial ressalta a sua vontade em criarem e manterem uma boa relação com os professores do ensino regular e demais atores educativos.

Temos que nos adaptar sempre às circunstâncias e tentar levar as coisas pelo bom caminho para conseguir atingir os objetivos. Temos de nos ajustar a eles, para eles se ajustarem a nós. Até ao momento não tenho sentido grande diferença em relação ao professor do ensino regular ou ao professor da educação especial. (PEE2)

Devemos criar boas relações com todos, principalmente com os colegas do ensino regular, em prol da inclusão dos alunos com NEE. (PEE6)

Assim, a par de relações profissionais entre professores da EE e do ensino regular baseadas na cordialidade e na partilha de saberes e competências, subsistem sentimentos de algum desconforto face à presença de alunos com NEE nas salas de ensino regular, falta de diálogo e de partilha e de colaboração entre os dois grupos de professores. Estas relações profissionais podem constituir um obstáculo à concretização da educação inclusiva.

Considerações finais

Na prossecução de alcançar o principal objetivo desta pesquisa – conhecer as percepções dos professores sobre potencialidades e limites da educação

especial se materializar numa educação inclusiva – podemos vislumbrar algumas ideias principais que ressaltam da análise precedente.

Ambos os grupos de docentes consideram a educação inclusiva uma realidade difícil de concretizar, principalmente quando se trata de alunos com NEE com graves limitações do foro cognitivo, sendo mais evidente esta opinião nos docentes do ensino regular. Alguns professores deste último grupo, consideram a diferenciação pedagógica respeitante aos alunos NEE uma tarefa difícil, uma vez que reconhecem não possuir formação na área da educação especial. Encontramos em ambos os grupos de professores, ainda que com mais evidência no grupo dos PER, posicionamentos que defendem que alguns alunos com NEE estariam melhor fora da escola regular, em instituições ou escolas especiais. Esta ideia não é corroborada pelos teóricos defensores da educação inclusiva (AINSCOW, 1997; CORREIA, 2003; MORGADO, 2010; RODRIGUES, 2013;)

44

Em relação às modalidades da educação especial, os professores do ensino regular não têm uma opinião muito clara, revelando algum desconhecimento do funcionamento da educação especial no agrupamento, algo que pode constituir um limite à inclusão de alunos com NEE. Contudo, na sua maioria, acompanham a opinião geral dos seus colegas da educação especial, reconhecendo que os alunos NEE devem permanecer junto do grupo de turma. Os dados mostram que os docentes da educação especial são quem têm uma visão mais precisa dos modos de funcionamento da EE, ainda que alguns reconheçam que a concretização de uma escola inclusiva não é ainda uma realidade.

Constata-se também que a opinião sobre a inclusão de alunos com NEE é percebida como um processo abrangente, e da responsabilidade de todos (família, escola e parceiros locais). Todavia, alguns discursos “deixam vir ao de cima” uma visão muito redutora de escola/educação inclusiva. Recorrendo a Stoer e Cortesão (1999), podemos considerar que muitos professores ainda tendem a tomar uma postura culturalmente “daltónica” face à diferença.

Relativamente, às relações interpessoais entre os dois grupos de docentes, o estudo indica que são os professores do ensino secundário que expressam

maior resistência à inclusão dos alunos NEE, a que não é alheio o fato de ser um ciclo de ensino onde só recentemente começaram a “chegar” esses alunos fruto do alargamento da escolaridade obrigatória.

As exigências da escola inclusiva colocadas ao professor do ensino regular e ao professor da educação especial são complexas e difíceis. Daí a necessidade do trabalho colaborativo e de um forte empenhamento nas tarefas a realizar, com uma relação baseada na transparência, honestidade, e constante comunicação, por exemplo, relativamente aos progressos ou retrocessos do aluno. Estas ideias foram defendidas por uns e outros professores, ainda que de forma mais convincente pelos PEE. No que respeita à relação profissional entre estes dois grupos de professores, Mantoan (2004) lembra que é urgente recuperar “a confiança que os professores do ensino regular perderam, a de saber ensinar todos os alunos, em exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente” (*ibidem*: 40).

No quadro dos princípios de uma educação inclusiva, o professor de educação especial não poderá ter a responsabilidade *exclusiva* nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. O ideal será concretizar a participação cooperativa e a partilha da autoridade pedagógica e curricular. Esta cooperação deverá envolver os seus colegas do ensino regular, diretor escolar, técnicos que intervêm juntos dos seus alunos e os pais (ou cuidadores próximos). Mas, pelos dados a que chegamos neste estudo, isso implica uma mudança definitiva nas atitudes, principalmente, a renúncia do controle individual da sala de aula e dos alunos (SAGE, 1999).

Em suma, o estudo mostra que a par de alguns limites enunciados pelos professores para a concretização de uma escola inclusiva, foram também apontadas potencialidades e caminhos para a inclusão, que exigem condições, recursos e disponibilidade da organização escolar e dos seus protagonistas.

Os dados permitem, igualmente, inferir sobre a importância de se romper com visões estigmatizantes no sentido de se alcançar uma nova postura profissional, e ética de abertura à “mudança de atitude face ao outro”

(MANTOAN, 2004: 27-28), em prol de uma educação atenta às diferenças, e que a todos inclui (LEITE; FERNANDES, 2007).

Referências

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (Eds.). **Caminhos para as escolas inclusivas: desenvolvimento curricular na educação básica**. Lisboa: IIE/Ministério da Educação, 1997, p. 11-31.

BAIRRÃO, Joaquim (coord.) et al. **Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação**. Lisboa: CNE/Editorial do Ministério da Educação, 1998.

46

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **Educação especial e inclusão**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. Dez anos de Salamanca: Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 239-274.

_____. **Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008**. Disponível em: <<http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>>. Acesso em: 01 ago 2014.

_____. O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA, Luís Miranda (Org.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010, p. 11-40.

_____. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

CORREIA, Miguel. **Autismo e atraso de desenvolvimento: um estudo de caso**. Lordelo: Fundação A Lord, 2014.

CORTESÃO, Luiza. **Algumas considerações sobre Educação Intermulticultural e a Influência da Democratização do Ensino**. Perspectivar Educação, nº 04, p. 21-32, 1997.

_____. **Cruzando conceitos**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 57-72.

COSTA, Ana M. A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In: RODRIGUES, David (Ed.). **Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?**. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006, p. 13-29.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Lisboa: Presença, 1992.

ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association**. 3. ed. New York: MacMillan, 1985, p. 119-161.

FERNANDES, Preciosa. **Políticas de educação especial em Portugal**: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum. Education*, nº 2, p. 201-211, 2013.

FONSECA, Vítor da. Tendências futuras na educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 41-63.

47

GONZÁLEZ, Maria C. O. Educação inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luís Miranda (Org.). **Educação especial e inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010. p. 57-72).

GRAWITZ, Madeleine. **Méthodes des sciences sociales**. 7. ed.: Paris: Dalloz, 1986.

HEGARTY, Seamus. **A integração na Europa**: um desafio contemporâneo. Comunicação apresentada no Seminário Europeu Hélios: Escola e Integração na Europa: valores e práticas. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana, 1994.

_____. O apoio centrado na escolar: novas oportunidades e novos desafios. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, p. 79-91.

JESUS, Saul N.; MARTINS, Maria H.; ALMEIDA, Ana S. Da educação especial à educação inclusiva. In STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; (Orgs.), **Educação Especial**: Em direção à Educação Inclusiva (2ª ed.), Porto Alegre: EDIUCRS, 2004, p. 65-82.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005, p. 15-32.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios de um currículo escolar comprometido com a inclusão. **Educação**: Temas e Problemas, nº 03, p. 203-215, 2007.

LIMA, Carla; BENTO Raquel. **(Des)inclusão: Análise crítica do D.L. 3/2008**. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5178/1/352-Carla%20Lima,Raquel%20Bento.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2014.

MANTOAN, Maria T. E. (2004). Uma escola de todos e com todos: O mote da inclusão. In STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; (Orgs.), **Educação Especial**: Em direção à Educação Inclusiva (2ª ed.), Porto Alegre: EDIUCRS, 2004, p. 27-40.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORGADO, José. Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA Luís Miranda (Org.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010, p. 73-88.

_____. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MORGAN, David L. **Successful focus group. Advancing the state of the art**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

NÓVOA, António. **O passado e presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: As boas e más notícias. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 37-55.

_____. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 129-141.

SCHÖN, Daniel A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

STOER, Stephan; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia intermulticultural às políticas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.