

Reflectir para (re)construir práticas.

Maria Odete Emygdio da Silva*

Uma escola inclusiva deve atender a *diversidade* dos seus alunos, independentemente da problemática que estes apresentem.

Atender a diversidade implica, no entanto e, entre outras medidas, *mudanças* relativamente:

- à *atitude* com que se perspectiva e prospectiva a escola;
- à *prática pedagógica* dos professores;
- à *gestão* e à *organização* da escola e das turmas.

Com este artigo, procuramos reflectir a importância da formação contínua que assenta na *análise de necessidades*, partindo do princípio que a formação, desde que respeite as preocupações e a prática dos professores, é um contributo fundamental para a implementação de uma escola que sabe responder à diferença.

Introdução

Uma escola inclusiva aceita e respeita a diferença, independentemente da sua natureza. O que implica saber responder às necessidades educativas especiais de carácter prolongado, tal como às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias, isto é, à diversidade.

Atender a diversidade depende, no entanto e, entre outras condições, da formação adequada de professores do ensino regular.

Contudo, elaborar programas de formação contínua a partir da revisão da literatura sobre questões relativas à inclusão ou à integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular ou à multiculturalidade, parece-nos insuficiente e, eventualmente, ineficaz, atendendo à especificidade de problemáticas desta natureza.

A inclusão depende, sobretudo, da **atitude** com que se perspectiva e prospectiva uma escola para todos, mas esta tem de sentir-se capaz de responder às tarefas que daí decorrem e que implicam algumas mudanças relativamente:

* Doutorada em Educação pela Univ. de São Paulo, Professora da Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

- à **prática pedagógica** dos professores, o que nos remete para a diferenciação pedagógica;
- à **gestão** e à **organização** da escola e das turmas, o que aponta para a flexibilização do currículo.

No entanto, a diferenciação pedagógica e a gestão flexível do currículo, embora sejam respostas, não podem depender, apenas, de legislação nesse sentido. Têm de ser sentidas pelos professores como uma eventual resposta a problemas e dificuldades que se equacionam e reflectem em grupo, com a ajuda do formador.

Nesse sentido, a formação contínua que assenta na **análise de necessidades de formação**, tendo em conta os contextos em que as mesmas emergem, é uma estratégia de formação que vai ao encontro dos problemas e das dificuldades que os docentes encontram na sua prática e que contribui para reflectir estas e outras questões.

Partindo destes pressupostos, realizámos uma investigação, através da qual identificámos e analisámos necessidades de formação contínua de professores do 1º Ciclo, a leccionarem em Lisboa e na cidade de São Paulo, decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular, tendo em conta que um estudo que se debruça sobre uma população com problemáticas diferenciadas pode contribuir para (re)pensar a diferença e a diversidade.

Embora a nossa investigação tenha sido direccionada para a integração, muitas das questões que emergiram da mesma são pertinentes para a inclusão, a qual, independentemente da problemática dos alunos, depende, evidentemente, de vários factores. A formação contínua dos professores que assenta na análise de necessidades de formação, sobre a qual nos propomos reflectir tendo o nosso estudo como suporte, é, apenas, um deles.

Enquadramento Teórico

A análise de necessidades, como modalidade de formação contínua de professores, surgiu ligada à formação de adultos, nos anos setenta.

Pode ser perspectivada, de acordo com dois modelos, que assentam em conceitos epistemológicos diferentes.

De acordo com o primeiro, parte-se da noção de "necessidades" como uma realidade conceptualizada, contribuindo as dificuldades e as expectativas dos formandos para ajustar o programa, o formando e o formador.

De acordo com a segunda, as necessidades emergem dos formandos. O formador é um moderador que ajuda a despoletá-las e que se ajusta aos interesses, às expectativas e às preocupações dos docentes.

Assim, num processo de "análise de necessidades", há que definir, previamente, a concepção de "necessidades" e o modelo de determinação das mesmas que vai tomar-se como referência, tal como as fontes de informação que vão ser consultadas

e a metodologia que vai dar suporte ao estudo. Relativamente aos instrumentos a utilizar, todos têm vantagens e desvantagens. A sua escolha depende da perspectiva epistemológica de referência e do contexto em que a análise de necessidades se processa.

De acordo com Barbier e Lesne (1977), a análise de necessidades é uma prática de produção de objectivos de formação. Esta perspectiva ajudou a clarificar as dificuldades inerentes a este processo, decorrentes, em parte, da polissemia do termo "necessidades", o qual se presta a alguma ambiguidade.

Os objectivos de formação, segundo estes autores, podem, assim, ser determinados em função:

- da necessidade de funcionamento das organizações, caso em que o conceito de "necessidade" é entendido como uma **exigência**;
- da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos, o que corresponde ao conceito de "necessidade" como **expectativa**;
- dos interesses sociais nas situações de trabalho, ou seja, entender "necessidade" como **interesse**.

Relativamente às necessidades de formação dos professores, estas detectam-se nos contextos de trabalho e são condicionadas pelas representações que aqueles têm dessas situações, podendo perspetivar-se:

- de acordo com as **exigências do sistema educativo**, nomeadamente com a introdução de inovações;
- da **percepção dos docentes**, isto é, das suas **dificuldades**, dos seus **problemas** e das **carências** encontradas na prática pedagógica e/ou a nível da escola;
- das **exigências do sistema educativo** e a **percepção dos professores**.

No primeiro caso, as necessidades de formação definem-se a partir de **lacunas** e **carências**. No segundo, a partir de **desejos**, **preferências** ou **expectativas**. No terceiro, do problema em causa.

Entende-se, assim, porque é necessário clarificar o conceito de necessidades que tomamos como referência sempre que fazemos análise de necessidades de formação: o mesmo determina a metodologia que dá suporte ao trabalho, como dissemos atrás.

Na perspectiva de vários autores, entre os quais, a título de exemplo, Ferry (1980), Routledge (1987), Nixon (1989), Wray (1989), Blackmore (1991), Day (1991), os programas de formação que decorrem desta modalidade de formação, da co-responsabilização de todos intervenientes, tendem a ser bem sucedidos, porque os formandos estão envolvidos ao longo de todo o processo em que o mesmo ocorre. Todos os momentos são formativos, porque apelam à reflexão sobre um conjunto de preocupações que surgem num determinado contexto e são, como tal, inerentes a um grupo particular.

Enquadramento Metodológico

Como dissemos na introdução deste trabalho, a nossa pesquisa foi direccionada para a formação contínua de professores, tendo a integração como pano de fundo. Pensamos que as grandes questões que resultaram da mesma se ajustam, em termos de formação, àquelas que a inclusão tem vindo a suscitar. Nesse sentido, o nosso estudo é, apenas, uma referência para reflectirmos algumas problemáticas relacionadas com a formação de professores, tendo em conta que a escola dos nossos dias tem de responder às mais diversas solicitações, entre as quais se destaca, provavelmente, a diversidade das populações escolares.

O objectivo deste estudo consistiu em perceber e analisar necessidades de formação contínua de docentes do ensino regular (dez a leccionarem em Lisboa e dez na cidade de São Paulo)¹, decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular, partindo do princípio que um estudo que se debruça sobre uma população com problemáticas diferenciadas pode contribuir para a integração escolar de todos os alunos.

Como instrumentos de pesquisa, utilizámos a **entrevista** semi-directiva a professores com e sem alunos com NEE integrados e a **consulta de documentos**.

Com a entrevista, pretendemos perceber como os docentes perspectivavam a integração destes alunos e as expectativas/motivações que tinham em relação à formação que pudesse vir a decorrer deste estudo.

A consulta de documentos ajudou-nos a contextualizar a integração do ponto de vista histórico e do ponto de vista legislativo.

As **necessidades de formação** decorreram, num primeiro momento, do cruzamento dos dados que emergiram da análise das entrevistas com a da legislação sobre integração, da qual extraímos as competências que os docentes do ensino regular têm de desempenhar sempre que têm alunos com NEE integrados nas suas turmas.

Este trabalho foi devolvido, posteriormente, às escolas onde este estudo decorreu, onde em conjunto com os docentes que participaram no mesmo e com todos os que se lhe quiseram associar, num processo reflexivo em torno das várias questões que tinham emergido, se definiram as necessidades de formação contínua para estes professores. Estas necessidades foram, depois, situadas, de acordo com os estádios de desenvolvimento da carreira docente, na perspectiva de alguns autores².

Na generalidade, correspondiam às competências definidas pela legislação sobre integração e situavam-se em áreas familiares aos docentes, corroborando a literatura a este propósito³.

Entendendo:

· **necessidades de formação**” como as preocupações, as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas dos professores (Montero, 1987, cit. in: Garcia, 1999);

- **“necessidades educativas especiais”** como uma noção que abrange as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, as crianças que trabalham e as crianças de rua, as crianças pertencentes a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994);

- **“alunos com NEE”**, aqueles que, estando integrados em turmas do ensino regular das escolas da rede pública, ou seja num meio o menos restritivo possível, estavam a ser apoiados pela educação especial;

- **“meio o menos restritivo possível”** como um ambiente facilitador da “normalização” destes alunos, a nível físico, funcional, social e pedagógico,

este estudo assentou no conceito de necessidades como uma realidade conceptualizada, o primeiro modelo de análise de necessidades referido no enquadramento teórico deste artigo.

Tendo em conta a concepção de “necessidades” que tomámos como referência, o modelo de determinação das mesmas, as fontes de informação e os instrumentos utilizados, as necessidades que resultaram desta pesquisa podem categorizar-se como **necessidades sentidas ou percebidas**, que traduziam preferências/desejos explícitos ou implícitos, isto é, preocupações.

Reflectir a prática: uma estratégia para consciencializar necessidades

Como já referimos, o nosso estudo é, apenas, um ponto de partida para reflectirmos várias questões que estão subjacentes à concepção de escola inclusiva, de entre as quais destacamos a formação contínua de professores que decorre da análise de necessidades de formação. Estas, no nosso estudo, não se prendiam, apenas, com dificuldades que os docentes entrevistados sentiam em responder aos alunos com NEE. Incidiam em questões fundamentais como a planificação das aulas, a gestão das aulas e das aprendizagens e a avaliação destas e dos alunos. Ou seja: as preocupações não se restringiam aos alunos com NEE, embora, obviamente, também estivessem presentes.

A integração destes alunos no ensino regular não levantava dúvidas, do ponto de vista filosófico: todas as docentes consideravam que era benéfica, em particular para os alunos que tinham qualquer tipo de problemática.

Em relação a si próprias referiam atitudes para com a integração de compreensão, de insegurança e de expectativa positiva.

Aos outros professores atribuíam atitudes integrativas, de aceitação, de demissão, de rejeição, de indiferença e de resistência.

Os alunos com NEE foram percebidos por algumas docentes como crianças com dificuldades a nível da relação com os outros, indisciplinadas, desadaptadas

socialmente, indiferentes às aprendizagens formais, embora algumas opiniões divergentes os considerassem como alunos afectivos, interessados por actividades preferencialmente ligadas às expressões e tenha havido, ainda, quem tivesse referido que não havia atitudes que os pudessem caracterizar em especial: eram idênticas às dos outros alunos.

Entre todas as crianças referiram-se atitudes de interacção e, em simultâneo, de falta de respeito pelas dificuldades de alguns.

Os pais foram vistos como pessoas que recusavam ou sobrevalorizavam as dificuldades dos filhos e desinteressadas, havendo, no entanto, quem tenha referido a sua colaboração e salientado que as atitudes dependiam do trabalho realizado pelos professores e pela escola.

Algumas das dificuldades relativamente à prática pedagógica passavam pela identificação de necessidades educativas especiais, pela organização do trabalho em função de todos os alunos, pela avaliação daqueles que tinham NEE e dos outros, pela gestão do tempo lectivo, pela planificação das aulas e pela adaptação do trabalho aos alunos com mais dificuldades. Ou seja: as grandes dificuldades situavam-se, como referimos, em aspectos elementares das questões pedagógicas e não decorriam, apenas, da integração de alunos com problemáticas do âmbito das necessidades educativas especiais, eventualmente de carácter prolongado, embora a sua integração nas turmas acentuasse estas dificuldades.

É evidente que a integração implica, do ponto de vista pedagógico, várias tomadas de decisão, de que as adaptações curriculares, os currículos escolares próprios ou mesmo de currículos alternativos são alguns exemplos. O que, para além do domínio de uma competência específica, apela, também, para a *inevitabilidade* de uma pedagogia diferenciada.

A educação especial, como um recurso da escola, pode, evidentemente, ajudar a resolver algumas das dificuldades que estas docentes mencionaram. No entanto, sem formação adequada dos professores do ensino regular, como as entrevistadas mencionaram como uma das condições imprescindíveis à integração, estas medidas não se implementam ou implementam-se mal, porque não há articulação consistente entre a educação regular e a especial. Ora, a concepção de uma escola para todos implica a sua responsabilização pela educação dos alunos, independentemente da problemática que possam apresentar.

A integração de um aluno com NEE ou, em termos actuais, a sua inclusão, obriga a que a escola se organize para que esse aluno tenha a resposta mais adequada possível.

Uma resposta adequada passa, no entanto, por vários pressupostos.

A inclusão é, acima de tudo, uma questão de atitude, que implica rupturas com o modo como a escola tem sido perspectivada. Nesse sentido, não chega haver legislação que legitime a inclusão, como não chega pensar que todos os alunos têm o direito a participar na comunidade a que pertencem. É preciso senti-lo, partindo do princípio que a resposta educativa tem de ser diversificada. O que nos remete, entre outras

possíveis respostas, para a gestão flexível do currículo, o que nos remete para a diferenciação pedagógica.

A gestão flexível do currículo e a diferenciação pedagógica remetem-nos, por sua vez, para a prática pedagógica dos professores, para a gestão e organização da escola e da sala de aulas.

Por outro lado, a inclusão implica, também, que a escola estabeleça e desenvolva relações dentro da comunidade onde se insere e que essas relações sejam, preferencialmente, assumidas em termos de parceria.

Ou seja: a relação com a família dos alunos é fundamental, mas é insuficiente.

A inclusão apela à comunidade, porque os alunos vivem nessa comunidade, sendo possível, entre outras vantagens, encontrar aqui algumas respostas que ajudem a complementar um currículo, por exemplo. Neste campo, há experiências relativamente aos programas de transição para a vida activa que são extremamente importantes, quando os alunos têm necessidade de currículos alternativos.

Voltando à questão central deste artigo: todas estas e outras considerações passam pela formação, uma formação em contexto de trabalho, que parta do princípio que os docentes são práticos capazes de reflectir na, sobre e para a sua prática (Zeichner, 1993). Nesse sentido, a análise de necessidades de formação, independentemente da perspectiva em que possa situar-se (considerando as necessidades como realidade conceptualizada ou fazendo-as emergir), é certamente, um contributo muito importante para (re)pensar uma escola que é capaz de dar respostas à diversidade da sua população. Identificam-se necessidades e encontram-se outras. Afinal, as necessidades são dinâmicas – evoluem e dão origem a outras (Pennington, 1985; Rodrigues e Esteves, 1993). Também são individuais, embora pareçam colectivas (Barbier e Lesne, 1977; Lafon, 1979), o que é de enorme importância, porque ajuda a consciencializar a singularidade e a sua apropriação pelo colectivo.

Por outro lado, considerando que qualquer grupo é heterogéneo, como a investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores tem demonstrado, a vivência de preocupações, mais evidente em algumas pessoas, ajuda à consciencialização e à partilha de problemas que, não sendo panaceia para todas as questões que a inclusão suscita, contribuem, no entanto, para pensar ou (re)pensar sobre elas.

Viver a diversidade ajuda a perspectivar a diferença. Partilhar preocupações, decorram estas de problemas, de lacunas ou de desejos e interesses, obriga a definir prioridades, se calhar, a negociar prioridades. E a perceber que problemas, lacunas, desejos ou interesses podem ser um ponto de partida para implicar os alunos. Ou seja, a diferenciação pedagógica centrada na cooperação pode ter mais significado a partir do momento em que se vivencia. É nesse sentido que a análise de necessidades de formação contínua contribui para reflectir o sentido de uma escola para todos.

Os grandes problemas que quer a integração quer a inclusão têm levantado não se prendem em particular com as deficiências, mas sim com a dificuldade que os professores têm em responder à diversidade dos seus alunos, agravada por todas as

problemáticas que decorrem do multiculturalismo. Também por isso, a formação é importante.

As grandes dificuldades residem na operacionalização de todos os conceitos inerentes à inclusão. Não se questiona o princípio, porque é evidente que os indivíduos também aprendem por modelagem, o que é particularmente óbvio para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. As dificuldades surgem quando há que atender todos no mesmo espaço, respeitando ritmos e capacidades, adaptando currículos sempre que necessário, o que está longe de constituir uma prática da escola, pelo menos a certos níveis. No entanto, enquanto os docentes não reflectirem a necessidade da sua implementação, enquanto não tiverem consciência de que a escola é, sem dúvida, um espaço com responsabilidades educativas, mas que estas não se restringem às aprendizagens formais, a inclusão constitui uma fonte de ambivalências e questionamentos.

Em jeito de reflexão...

Uma escola inclusiva não acontece por acaso nem se decreta. Constrói-se. É evidente que depende de vontades políticas, mas depende, sobretudo, da resposta que a comunidade e a escola souberem dar. Não é possível pensar escola inclusiva sem ter em conta a comunidade onde a mesma se insere. Pela mesma razão, não é possível perspectivar uma escola para todos sem o envolvimento da comunidade e o envolvimento da escola com esta, envolvimento que tem de ser pensado a todos os níveis, com a participação de todos os actores.

É evidente que perspectivas como esta vão para além da formação inicial e contínua de professores. A formação é, apenas, um dos ângulos de abordagem a estas questões. Fulcral e fundamental, no entanto. Na verdade, independentemente de todas as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva, sem formação adequada dos professores do ensino regular não é possível perspectivar e prospectar uma escola capaz de atender todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento.

A formação contínua que parte da análise de necessidades de formação pode ser uma, entre outras tantas respostas. Apenas porque assenta nas preocupações, isto é, *"sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa"* (Hall e Hord, 1987, cit. in: García, 1999:61), que se equacionam, problematizam e reflectem em conjunto. A formação reside em todo este processo. E, deste modo, atitudes e práticas podem (re)construir-se, de acordo com as problemáticas a que é necessário dar resposta.

A escola não pode continuar isolada da comunidade onde se insere, apesar da bondade dos agrupamentos.

As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais e os alunos de outras culturas não podem continuar a estar na escola em função da bondade da legislação que assim o determina. Cumprindo programas a que não acedem, repetindo

anos a fio, mesmo à revelia dos próprios Normativos, muito claros no que diz respeito às retenções e, sobretudo, às retenções repetidas.

A escola não deve ser perspectivada como um nicho protector que acolhe e protege os mais desprotegidos, em particular se estes têm dificuldades a nível cognitivo.

É evidente que os professores de educação especial, como um recurso da escola, são importantes para a construção de uma escola inclusiva. Mas é fundamental que a sua prática não desresponsabilize a escola, decorra ela da sua própria iniciativa ou da imposição do corpo escolar que, tradicionalmente, recebia instruções relativamente a estes alunos, das áreas da saúde ou da psicologia e que se habituou a "entregar" à educação especial os alunos mais problemáticos.

Estas questões não são "pacíficas". Para além da sua complexidade em termos de operacionalização, a própria legislação abre espaço a alguma ambiguidade. A título de exemplo, enquanto no DL 319/91 de 23 de Agosto e no Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro encontramos sempre a designação "educação especial", no Despacho 105/97 de 1 de Julho essa designação aparece-nos como "apoio educativo". Posteriormente, o DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, ainda por legislar relativamente a este ponto, retoma a expressão "educação especial". Ora, estando estes quatro documentos em vigor, percebe-se que esta indefinição de conceitos possa gerar alguma polémica.

Retomando a preocupação deste trabalho, isto é, a formação contínua de professores que parte da análise de necessidades de formação, julgamos que esta estratégia contribui para consciencializar a prática que temos e a prática que queremos ou que temos de implementar, sob pena de a escola se fechar cada vez mais à realidade que a rodeia. A escola é, sem dúvida, um espaço com responsabilidades educativas, mas estas não se restringem às aprendizagens formais. E, nesse aspecto, na senda da recomendação da Declaração de Salamanca, os projectos de parceria que podem estabelecer-se com a comunidade, nomeadamente com as Instituições de Educação Especial, por exemplo, são um enorme contributo para (re)pensar outra resposta.

É evidente, como temos vindo a dizer, que estas questões são complexas.

É evidente, também, que a implementação de uma escola inclusiva não passa, apenas, pela formação dos professores do ensino regular.

No entanto, esta é fundamental. Desde que decorra e ocorra em contexto de trabalho, em função de preocupações reais a que é necessário dar resposta, respeitando o facto de que os professores são profissionais cujo saber assenta, também, na prática que desenvolvem e que é crítico que reflectam e partilhem.

Correspondência:

Departamento de Educação Física, Desporto e Lazer
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa, Portugal
Email: dotidasilva@yahoo.com

Notas

- ¹ Os docentes entrevistados eram todos do sexo feminino, tinham como habilitação profissional o Curso do Magistério Primário e trabalhavam o mesmo número de horas lectivas. Quatro professoras (duas em Portugal e duas no Brasil) tinham, para além da habilitação profissional já referida, uma licenciatura. Os grupos etários a que pertenciam situavam-se entre os 20-29 anos, 30-39, 40-49 e 50 anos ou mais. Todas as brasileiras eram efectivas tal como três das portuguesas. As outras pertenciam ao Quadro Distrital de Vinculação. Relativamente à componente não lectiva, esta era igual para todas as portuguesas, de cinco horas para três das brasileiras e de quinze para as restantes. Quanto às escolas onde a pesquisa decorreu, duas em Lisboa e duas em São Paulo, nas duas situações, uma situava-se na cidade propriamente dita e a outra na periferia. As escolas portuguesas, com cerca de duzentos alunos, funcionavam em regime normal, isto é, num único turno. As duas escolas brasileiras, com uma população de aproximadamente mil e seiscentos alunos, funcionavam em três turnos. A média de alunos por turma era, em Lisboa, de vinte e um alunos e em São Paulo de trinta e cinco.
- ² Fuller e Bown (1985); Huberman (1992); Gonçalves (1992).
- ³ Charlot (1976); Lang (1987); Rodrigues e Esteves (1991); Silva (2001).

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbier, J. M.; Lesne, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Champaign-sur-Marne: R. Jauze.
- Blackmore, P. (1991). Staff Development Placing The Teachers At The Center. *British Journal of In-Service Education*, 17, (3), 195-196.
- Charlot, B. (1976). Négotiation des Besoins: Nécessité Ou Impasse? *Éducation Permanente*, 34, 17-33.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1991). Quality Assurance and Professional Development. *British Journal of In-Service Education*, 17, (3), 189-194.
- Declaração de Salamanca e enquadramento da acção (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Ferry, G. (1980). Problèmes et Pratiques de L'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 50, 42-53.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, A., P. (1992) O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de L'Enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lang, V. (1987). De L'Expression des Besoins à L'Analyse des Pratiques dans la Formation des Enseignants. *Études et Recherches*, 2, 37-49.
- Nixon, J. (1989). Determining In-Service Needs Within Specific Contexts. *British Journal of In-Service Education*, 15 (3), 150-155.
- PENNINGTON, F. C. (1985). Needs Assessment in Adult Education, In Husen & Postlehaite (ed.) *International Encyclopedia of Education*, UK: Pergamon Press, 3492-3496.
- Rodrigues, A. & Esteves, M., (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Routledge, M. D. (1987). Identifying In-Service Needs In A Northern LEA. *British Journal of In-Service Education*, 13, (3), 161-165.
- Silva, M. O. E. (1998). Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais: da Assistência à Integração e Inclusão no Sistema Regular de Ensino. In R. Maumel & I. Semeghini (org.) *Integrar Incluir: Desafio para a Escola Atual*. São Paulo: FEUSP.
- Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. <http://www.teses.usp.br>, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.
- Silva, M. O. E. (2001). A Inclusão de Alunos com NEE e A Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores. *Inclusão*, 2, 33-48.
- Silva, M. O. E. (2002). Análise de Necessidades: Uma Estratégia de Formação Contínua para a Integração e Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular. *Inovação*, 15, (1-2-3), 149-161.
- Wray, D. (1989). Negotiating Needs In School-Focussed Inset. *British Journal of In-Service Education*, 15, (3), 145-149.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.