

A ESCOLA INCLUSIVA E A SUA (DES) CONTEXTUALI- ZAÇÃO NOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Área de
Ciências da Educação

Sobre o entendimento de princípios e conceitos

De acordo com o prescrito pela Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, pelas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência de 1993, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países (nos quais se inclui Portugal) e vinte e cinco organizações internacionais, reafirmaram o seu compromisso em prol da **Educação para Todos**, em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, através da Declaração de Salamanca, onde reconheceram «a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação» (p. viii).

Como princípio orientador da mesma Declaração é estabelecido que

as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

Ainda, segundo o mesmo documento, a expressão «“necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares» (p. 6).

Apesar de o conceito Necessidades Educativas Especiais remontar ao Warnock Report/1978 e de circular fluentemente no discurso pedagógico, continua a ser identificado com deficiência, em termos práticos, aos vários níveis do sistema educativo.

Uma alta entidade do sistema educativo afirmava escandalizada: “Não me diga que um aluno com um tumor na cabeça não é um aluno com necessidades educativas especiais!...”. O aluno era o melhor da turma, em termos académicos e em termos relacionais...

Os professores fazem a distinção entre os “alunos do 319” e os outros, os que têm problemas disciplinares, problemas sócio-familiares, culturais, linguísticos... «naquela turma, para além dos alunos do 319, havia outros que eram muito piores, davam muitos mais problemas», afirma uma professora numa acção de formação.

O Decreto-lei 319/91 introduz o conceito “alunos com necessidades educativas especiais”, quando se afirma que se deva proceder à «substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos», dando voz ao professor no diagnóstico de dificuldades escolares, o que é um grande passo em frente, mas, em termos práticos, deixa muito inseguras as estruturas burocrático-administrativas e os próprios professores, pois continua a ser exigido nas escolas, para o aluno ser abrangido pelo

Regime educativo especial, ao abrigo do mesmo decreto, o “famoso” relatório médico/psicológico.

Logicamente que não se está a tentar dizer que as várias áreas do saber não devam dar o seu contributo para um diagnóstico da situação e para a procura adequada de respostas. É absolutamente necessário que se criem e funcionem equipas multidisciplinares comprometidas não só com um diagnóstico da situação problema, mas também com a procura e implementação das respostas aos mesmos casos. O que se quer acentuar é a dificuldade em ultrapassar concepções, conceitos e práticas bem enraizados e desde há muito tempo descontextualizados.

Os professores lidam mal com o conceito, talvez por falta de informação e de formação, talvez por culpa de uma série de normativos sobre esta temática sem a devida articulação, talvez porque a escola/ o sistema/ os professores não queiram assumir, na prática, a responsabilidade que o novo conceito vai desencadear...

O conceito Necessidades Educativas Especiais está na base do conceito de **Escola Inclusiva** e de **Educação para Todos**.

Assumindo-se a Escola Inclusiva como o local onde todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem, não será tarefa fácil mobilizar vontades e sensibilidades para o grande desafio que se propõe à escola/ à comunidade educativa.

É interessante constatar-se que as dificuldades de incluir estas crianças/jovens, na escola, surgem quase sempre da parte do adulto, talvez porque das suas vivências não fizeram parte **trocas** com os considerados desfavorecidos sociais, intelectuais, económicos... e agora exige-se que a escola desencadeie, ela própria, «um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas» (Dec. Salamanca, p. 6), atitudes e comportamentos que não fazem parte das suas práticas e rotinas.

A escola instituição e os seus principais actores vêem-se, assim, confrontados com um grande desafio, pede-se-lhes que desenvolvam uma tarefa muito específica, inerente à escola inclusiva, a de serem «capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças» e de «encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.» (p. 6), apostando numa «pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves dificuldades» (p. 6), desafio para a qual não foi sensibilizada, nem preparada, nem apetrechada.

O acto de desenvolver uma pedagogia centrada na criança inserida num grupo e não no aluno médio, premissa importante ao sucesso de todos e de cada um, pressupõe uma mudança/ inovação nas estruturas escolares, desde os espaços e os tempos lectivos a toda uma reorganização pedagógico-educativa e a um conjunto de meios capazes de efectuar essa mesma mudança.

Diferenciar dentro da sala de aula, atender a cada um inserido num grupo, para atingir igualdade de oportunidades, poderá ser uma das estratégias a adoptar no contexto escolar, mas onde estão a formação e os recursos humanos e materiais necessários? Mesmo com todos os recursos seria difícil ultrapassar o cómodo que é falar para trinta como se de **um** se tratasse...

É verdade que o corpo docente não é muito aberto à mudança, está um pouco instalado nas suas rotinas mais ou menos bem desenvolvidas, com certezas de eficácia para a maioria dos alunos que não trocam pelas “incertezas” que experimentações pontuais possam acarretar.

Quantos professores questionam a sua actuação para compreenderem o insucesso do seu aluno? Quantos questionam a escola como desencadeadora desse mesmo insucesso? Como é sabido e aceite pela comunidade científica, o insucesso e o sucesso não resultam só do indivíduo em si mas de todas as interacções que contexto e indivíduo conseguem desencadear entre si. Se assim é, o sucesso/insucesso escolar de cada aluno **não** é o seu sucesso/insucesso, mas o resultado de uma interacção que se efectuou ou não se efectuou.

Também se verifica um certo deslocar das culpabilidades dos insucessos para os ambientes familiares: «Com uma família destas, muito bom é o miúdo...» do mesmo modo que a família culpabiliza a escola e os professores.

Que fez a escola para se adaptar aos novos públicos? Pequenos projectos pontuais, sempre feitos à custa da grande carolice de alguns professores que pontualmente gostam de investir e pôr os seus talentos a render, mas que também desistem com facilidade pois que o sistema não tem integrado nem valorizado esse mesmo investimento. Seria moroso, mas se calhar necessário relatar os incontáveis projectos que “vão ao ar” por falta de apoio por quem de direito, sem razões argumentativas convincentes, razões essas que tanto podem ter a ver com o não ter sido lido o projecto atentamente como com o desconhecimento da área e das estratégias que são propostas ou com a necessidade de implementar algo que está somente na “cabeça” das autoridades educativas.

Mais uma vez os professores, embora intervenientes muito importantes, mas, sem dúvida, fruto do sistema que temos, não podem ser a panaceia das mudanças na escola já que, aqueles que querem fazer pequenas experiências se vêem confrontados com o espaltilho que as condições burocrático-administrativas lhes impõem: espaços exíguos (uma sala de aula com quinze carteiras para trinta alunos, onde não há hipótese de qualquer organização diferente e um quadro preto), tempos lectivos rígidos, condicionamento a cinquenta minutos de aula, exíguos recursos, solidão pedagógica, “capelinhas de saberes”, sistemas de avaliação arcaicos, currículos desajustados, o não entender ou o não se querer entender os suportes legislativos que legitimam alguma experiência de mudança...

A falta de atenção e de investimento neste sector têm vindo a legitimar a ideia de que a escola regular não tem os meios necessários

(humanos e materiais) para estas crianças e que o melhor para elas é irem para uma escola adequada à sua problemática, inviabilizando, assim, a inclusão. Não há recursos, mas também não se pressiona quem de direito para serem disponibilizados. Os professores minimizam as suas capacidades e a escola não aproveita a oportunidade de se equipar para poder fazer face aos desafios que vai ter de enfrentar.

Tem algum fundo de verdade o facto de se dizer: «esta escola e estes professores não são para alunos com NEE's¹», já que a entrada destes alunos não desencadeou, como devia, aumento de recursos incentivadores das aprendizagens escolares. A integração que tem vindo a ser feita tem apostado essencialmente na função social da escola, que é aquela que se faz com a boa vontade de cada um e de muitos. As aprendizagens específicas que alguns destes alunos precisariam de realizar não se processam porque não há condições humanas e materiais para que elas se processem. Os públicos mudaram, as funções da escola alargaram, mas, no essencial, tudo continua na mesma: os mesmos espaços organizados da mesma maneira, as mesmas metodologias, a mesma compartimentação de saberes, a mesma avaliação...

Sobre as práticas das escolas

Os normativos têm vindo a preconizar mudanças e inovações importantes para o ensino e a aprendizagem, mas aquilo que os mesmos preconizam está longe do que são as práticas das escolas. Mandam-se os “decretos” e fica-se por aí, como se as mudanças se fizessem por decreto. As escolas respondem cumprindo a “letra da lei”, não o seu espírito. Fazem-se os planos para que constem do processo e para que a inspecção, caso haja problemas, possa fazer as respectivas fotocópias...

Esta “desorientação” na escola tem também a ver com a legislação que sai e que parece “fazer gala” em não se articular com a já existente, já que se dirige ao mesmo universo de alunos. Veja-se, por exemplo, o caso do Dec. lei n.º 319/91 e o despacho n.º 178-A/ME/93: o primeiro introduz o conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) e as estratégias do Regime Educativo Especial; o segundo introduz as modalidades do apoio educativo, sem fazer qualquer referência às NEE's. Parece ler-se, perdoem-me, que o primeiro é para os deficientes e o segundo é para os alunos que precisam de apoio educativo... E os currículos alternativos? São preconizados por três diplomas, sem que cada um faça qualquer referência aos anteriores.

O despacho 98-A/92 de 20 de Junho não faz qualquer tipo de referência às NEE's e as estratégias que preconiza colidem com as preconizadas pelo 319/91. Os alunos que são sujeitos a uma avaliação sumativa extraordinária e/ou a uma avaliação especializada não são os alunos

com NEE's? As estratégias de actuação, numa e noutra, no essencial, não são as mesmas que são preconizadas para os alunos com NEE's, no Dec. lei n.º 319/91? Não, no entender do legislador e para grande baralhão na escola.

Veja-se o quadro que se segue:

Quadro 1
Estratégias para actuação com os alunos

Dec. lei 319/91	Desp.º 98-A/92	Desp.º 178-A/ME/93	Desp.º 22/SEE/96
• Adaptações curriculares		Programas específicos elaborados pelo professor	
• Condições especiais de avaliação	• Avaliação sumativa extraordinária; • Avaliação especializada		
• Apoio pedagógico acrescido			
Ensino especial: • Curriculo escolar próprio* (pressupõe um programa educativo submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola) • Curriculo alternativo		• Programas alternativos aprovados pelo Conselho Pedagógico/ /Conselho Escolar • Curriculos alternativos	• Curriculos alternativos

* Obriga a um plano educativo individual (PEI) e a um programa educativo (PE).

O Plano de Apoio sugerido pelo Desp.º 98-A/92 não tem a ver com o Plano Educativo Individual (PEI) e o Programa Educativo (PE) preconizados pelos art.ºs 15.º e 16.º do dec.º 319/91? Parece que cada um dos diplomas é concebido para universos de públicos diferentes, “se calhar” até foi...

E a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais? Como compatibilizar as normas de avaliação preconizadas pelo Desp.º 98-A/92 com as medidas do regime educativo especial e de diferenciação curricular previstas no Dec. lei n.º 319/91? Depois surgem casos de alunos com currículo escolar próprio e currículo alternativo que reprovam...

Estas constatações não invalidam as diferentes perspectivas que orientam um e outro e os avanços pedagógicos que estão na sua base. Enquanto que em noventa e um (Dec.º 319) a pedagogia era centrada no aluno, preconizando um diagnóstico individual e uma actuação tam-

¹ Necessidades Educativas Especiais.

bém individual, inserida ou não em pequeno grupo, em noventa e três (Desp.º 178-A/ME) a pedagogia é centrada no interior da sala de aula e na escola, com a introdução do ensino diferenciado, o grupo de nível, diferentes modos de organização e de gestão de espaços e tempos lectivos, salas de estudo, programas interdisciplinares, programas de entreajuda de alunos, tutorias, etc.

Por qual optar? Fazem-se os planos educativos individuais e os programas educativos ou aposta-se na criação de dinâmicas na escola e na turma? É que depois vai surgir o Despacho conjunto n.º105/97 que vai perspectivar a intervenção numa dinâmica da escola, continuando o 319/91 sem qualquer alteração. É muita a desorientação...

Todas estas perspectivas de actuação implicam formas de estar e práticas lectivas muito inovadoras que têm de ser suportadas por saberes e saberes-fazer que não fazem parte da formação dos nossos professores, nem dos recursos da escola.

Como se faz diferenciação pedagógica dentro da sala de aula? Como se faz um currículo alternativo, um currículo escolar próprio ou uma adaptação curricular? Que objectivos seleccionar? Que conteúdos são mais adequados à situação? Como se desencadeiam as salas de estudo dirigidas, como se processa o ensino através do método da resolução de problemas e como se faz apoio à realização dos trabalhos escolares?

A formação inicial e contínua tem de apostar em modalidades de actuação que contemplem práticas que

- ponham a tónica na aprendizagem,
- apostem no saber-fazer,
- trabalhem os conteúdos em função da sua necessidade de utilização,
- diferenciem as aprendizagens,
- ponham os próprios formandos a cooperar, a fazer tutoria, a pesquisar e a construir os seus próprios saberes,
- desencadeiem a elaboração de currículos...

Se a formação contínua que tem sido feita nos centros de formação se deslocasse para as escolas e se os professores e os outros agentes educativos reflectissem as suas práticas e actuassem nos problemas que eles sentem e vivem, talvez a atitude de uns e de outros mudasse e as escolas se tornassem mais eficazes, tivéssemos uma melhor aprendizagem e todos gostassem mais da escola.

Outro dos problemas é o pôr em prática algumas medidas que até estão legisladas. Em termos estratégicos, uma pedagogia centrada na criança/jovem pode envolver uma parceria pedagógica, o que permite a efectivação de um ensino diferenciado dentro da sala de aula para cada um dos alunos da classe, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais. O despacho n.º 178-A/ME/93 isso parece preconizar ao enunciar as modalidades e estratégias de apoio pedagógico: «ensino diferenciado, dentro da sala de aula, integrando o mesmo currículo».

Não é viável fazer-se uma parceria pedagógica no segundo ciclo, por mera determinação da escola, uma vez que implica um outro professor

para a mesma disciplina e para a mesma turma e, logicamente, implicações monetárias e mudanças no sistema organizativo da escola. Esta simples “inovação” implica autorização específica dos serviços centrais que não autorizam ou dificultam muitíssimo, apesar de subscureverem que **uma medida não serve para todos** e que «as escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos» (Dec. Salamanca, p. 7) e o princípio fundamental das escolas inclusivas que estabelece que se

devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades». (Dec. Salamanca, p. 11-12)

O discurso, aos vários níveis, não tem a ver com as práticas educativas. Por vezes, o discurso não implica a tomada de consciência do seu conteúdo, nem as implicações que o mesmo acarreta.

Com a Escola Inclusiva e fruto das investigações que têm sido feitas neste sector, compreendeu-se que o insucesso não é apenas resultado do défice do indivíduo, mas sim a consequência das interacções que a criança/o jovem faz ou não faz com os seus interlocutores e com os contextos que o envolvem, entre os quais ocupa lugar de privilégio a escola, o professor, os outros alunos e as condições que são postas ao seu serviço, propiciadoras ou não, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Talvez ainda não nos tenhamos apercebido que, neste contexto, uma das tónicas tem de ser posta na sala de aula: a organização do espaço, o clima relacional, a partilha entre pares, as estratégias usadas, a selecção adequada de objectivos e conteúdos, os materiais usados... enfim, tudo implica com tudo, quando tudo se pensa com a intenção de melhorar as aprendizagens não de um aluno em particular, mas de todos os alunos. Se a escola responder melhor aos seus alunos, responde melhor aos alunos com necessidades educativas especiais.

O desfazamento entre discurso e práticas, aos vários níveis, tem efeitos destruidores a nível local. As tentativas de mudança implicam um desgaste tão grande em todo o processo que esmorece o entusiasmo, deixa pelo caminho muito boas intenções e abre espaço para se questionar não só o processo, mas até os princípios fundamentais de actuação: “Será justo que perca mais tempo com este aluno na minha aula? Eu tenho mais dezanove (ou vinte e nove) que não avançam porque eu não lhes presto a atenção devida. Estará correcto? Terei eu o direito de os prejudicar?”

Assim se vão estruturando e tomando forma autênticos “vírus” destruidores das frágeis iniciativas que poderiam vir a tornar-se experiências gratificantes que desfizessem os medos e se mostrassem como experiências válidas em que todos saíam ganhadores: os mais aptos adquiririam capacidade de cooperação, de interajuda e compreensão do

outro, enquanto que os menos aptos poderiam desenvolver aptidões e capacidades que só o convívio com os outros pode proporcionar. Muito se aprende a ver e a experimentar com os seus pares.

Mas não podemos continuar a contentar-nos com o que se escreve e o que se diz em discursos retóricos de plena aceitação dos compromissos realizados. São necessários apoios e serviços especializados para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola; são precisos programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais, centros de recursos bem equipados e dotados do pessoal adequado para responder aos pedidos de apoio das escolas; é precisa mais abertura da parte dos órgãos decisores para incentivarem e aprovarem os projectos que são apresentados pelas escolas; é necessária uma maior disponibilidade desses mesmos órgãos para lerem e pensarem nos projectos apresentados, já que as respostas aos mesmos são, por vezes, vagas, não fundamentadas e desajustadas; é urgente que sejam criadas equipas multidisciplinares (terapeutas, técnicos do serviço social, psicólogos...) para encontrarem e viabilizarem a resposta oportuna e adequada para os alunos com necessidades educativas especiais.

Será de continuar a insistir numa escola obrigatória para todos quando a mesma não disponibiliza alternativas que possam incluir todos e cada um dos seus alunos, dando resposta apenas a uma minoria?

A falta de uma grande atenção e de investimento humano e material na área da educação não será o motor desencadeante da crescente marginalidade de uma sociedade que acentua mais os limites das pessoas do que as suas potencialidades?

Sobre as práticas dos professores de apoio educativo

Numa perspectiva de Escola Inclusiva, surge o Despacho conjunto n.º 105/97 que vem contextualizar os apoios com base num professor de apoio educativo, colocado numa escola, onde desenvolverá a sua acção, não numa perspectiva centrada no aluno, mas no desencadeamento de dinâmicas na turma, na escola e na comunidade educativa, mobilizando todos os agentes educativos.

Institui como funções destes professores as seguintes:

- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores;
- Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos;
- Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-lei n.º 319/91;
- Apoiar os alunos e respectivos professores;
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

Alterou-se a perspectiva Educação Especial/Equipas de Educação Especial, perspectiva muito centrada no aluno e na sua problemática, para

introduzir uma dinâmica de intervenção centrada na escola e na turma.

O aluno surge como fazendo parte de um todo integrador e interactivo, desencadeador de sucessos e/ou de insucessos. Para que o aluno/cada um dos alunos tenha sucesso tem que se intervir no vasto contexto de que eles fazem parte: o grupo de alunos, os professores e as suas dinâmicas, dentro e fora da sala de aula, a escola em termos organizativos e funcionais, a família, o bairro... Não será criar condições especiais para um aluno, mas criar uma escola de qualidade para todos os alunos.

Os professores de apoio educativo, assim designados depois desta legislação são os grandes pioneiros desta grande "cruzada" educativa. Pretende-se que eles sejam os grandes motores da mudança e da inovação nas escolas.

Para tentar saber as práticas que os professores de apoio realizam nas suas escolas, fez-se uma pequena pesquisa, na zona da grande Lisboa, utilizando os seus planos anuais de actividades, em 1999/2000. Repare-se no quadro que se segue:

Quadro 2
Actividades a desenvolver pelos professores de apoio educativo – 1999/2000

Actividades	Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Secundário	Ensino Básico (1.º ciclo)	Ensino Básico Integrado 1.º, 2.º e 3.º ciclos
Colaboração c/ Órgão de Gestão	33%	100%	100%
Participação no Conselho Pedagógico/Conselho Escolar	33%	0%	0%
Participação nos Conselhos de Turma	50%	*	0%
Reuniões c/ Professores curriculares e Directores de Turma	66%	50%	100%
Articulação do Apoio Educativo c/ Serviço de Psicologia e Orientação	66%	*	100%
Colaboração no Projecto Educativo	16%	0%	0%
Elaboração de Planos Educativos Individuais e Programas Educativos	66%	100%	100%
Apoio directo	66%	100%	100%
Observação de casos	33%	100%	100%
Encaminhamento de alunos	66%	0%	100%
Organização do apoio pedagógico acrescido	16%	0%	0%
Articulação c/ outras estruturas e instituições	50%	0%	100%
Colaboração em festas, visitas de estudo	16%	0%	0%
Colaboração em projectos a nível da escola	33%	0%	100%
Ações de formação	50%	0%	0
Trabalho de parceria c/ professores	0%	50%	0%
Apoio na sala de aula	0%	100%	0%
Construção de material de apoio	0%	50%	0%
Reunião de equipa	100%	100%	100%
Contactos c/ encarregados de educação	66%	100%	100%

* Não existem Serviço de Psicologia e Orientação nem Conselhos de Turma no 1.º ciclo.

Da leitura do quadro, considerando as suas limitações, dada a pequena amostra, poderemos dizer que a acção destes professores, em qualquer dos ciclos se centra preferencialmente em trabalho com os seus pares (reuniões de equipa), contactos com as famílias dos alunos, elaboração de documentação (PEI e PE), apoio directo ao aluno e trabalho com os professores curriculares e directores de turma.

É interessante verificar a grande colaboração que é feita com os órgãos de gestão, dado que sem esta articulação muito pouco se pode fazer nas escolas. É também de realçar a grande ausência que se verifica em relação à participação nos órgãos de gestão pedagógica (conselho pedagógico /conselho escolar) onde deverão ser tomadas as grandes decisões pedagógicas da escola.

Os professores ainda estão muito preocupados com o apoio directo ao aluno e pouco intervenientes nas dinâmicas da escola. O trabalho, em parceria, dentro da sala de aula ainda não consta, preferencialmente, das actividades a desenvolver durante este ano lectivo.

Constata-se que as solicitações são muitas e diversificadas e que os professores, por vezes, não têm um leque de competências e saberes que lhes permita intervir adequadamente nas áreas para que são solicitados. O concurso permite a colocação de professores sem formação e sem experiência, muitas vezes para resolver problemas pessoais que não são pontos de partida para investir numa área que continua a viver com muitas fragilidades e de algumas boas vontades.

Referências bibliográficas

- AINSCOW, Mel (1995) «Educação para todos: Torná-la uma realidade». In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I.I.E.
- BAIRRÃO, J. (coord). (1998) *Os alunos com necessidades educativas especiais Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- BAUTISTA, R. (coord.) (1993) *Necessidades educativas especiais*, Ediciones Aljibe, S. L. (tr. port. de Ana Escoval, *Necessidades educativas especiais*, Dinalivro, Lisboa, 1997).
- HORNBY (1995) *The special educational needs*. Routledge: London and New York.
- PORTER, Gordon (1995) «Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão». In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I.I.E.
- WANG, Margaret (1995) «Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso». In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I.I.E.