

Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Síntese

2005

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial



Este relatório foi elaborado e publicado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

É permitida a utilização de excertos do documento desde que claramente referenciada a fonte.

Os relatórios originais dos países que participaram no estudo, a revisão da literatura e os relatórios das visitas de estudo estão disponíveis na secção *Inclusive Education and Classroom Practices* no website da Agência Europeia: www.european-agency.org

Para facilitar o acesso à informação, este relatório está disponível em formato electrónico e em 16 línguas, no endereço:
www.european-agency.org

O relatório síntese foi elaborado a partir dos contributos dos especialistas dos países e dos coordenadores nacionais da Agência Europeia que participaram no projecto *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*¹. Os seus contactos estão disponíveis na *website*: www.european-agency.org

Editor: Cor J.W.Meijer

ISBN : 87-91500-30-3

2005

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Secretariado:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Escritórios em Bruxelas:

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org

¹ Nos restantes países europeus, o 2º e 3º ciclos do ensino básico correspondem ao ensino secundário.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	7
2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA ...	11
OBJECTIVOS	12
METODOLOGIA.....	13
3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES.....	15
(I) ENSINO COOPERATIVO.....	15
(II) APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	17
(III) RESOLUÇÃO COOPERATIVA DE PROBLEMAS	19
(IV) GRUPOS HETEROGÊNEOS	20
(V) ENSINO COOPERATIVO EFICAZ.....	21
(VI) ENSINO POR ÁREAS CURRICULARES.....	23
(VII) ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM	25
4 CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO	28
PROFESSORES	28
ESCOLA	29
CONDIÇÕES EXTERNAS À ESCOLA.....	31
5 CONCLUSÕES	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

RESUMO

O projecto **Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico** surge na continuidade do estudo já realizado, relativamente ao ensino primário. Foram utilizados os mesmos enquadramentos, objectivos e metodologia. Com base na revisão da literatura internacional, nos estudos de caso em 14 países europeus, nas visitas de estudo em cinco países e nos múltiplos debates que envolveram especialistas e coordenadores nacionais da Agência Europeia, foram identificadas algumas características das práticas pedagógicas inclusivas em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Estes aspectos podem ser encarados como possíveis estratégias para promover a inclusão nestas escolas. Complementarmente, os relatórios dos estudos de caso bem como os das visitas de estudo apresentam informação detalhada sobre as estratégias identificadas.

Na mesma linha das conclusões do estudo anterior relativamente ao ensino primário pode concluir-se que, nas escolas dos 2º e 3º ciclos, **o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é bom para todos os alunos.**

***Estudo de Caso, Reino Unido:** A escola foi identificada como particularmente bem sucedida no que se refere a: resultados elevados nos exames finais do 3º ciclo (exames nacionais, com médias acima de 16), ensino eficaz em todas as áreas curriculares (...), inclusão de alunos com deficiências físicas ou com significativas dificuldades na aprendizagem (...). Evidencia ainda que as escolas inclusivas são, geralmente, eficazes num conjunto de medidas e respondem às necessidades de todos os alunos.*

Este estudo restringiu-se unicamente aos 2º e 3º ciclos do ensino básico², ou seja, o grupo etário entre os 11 e 14 anos de

² Secondary schools na versão original



idade. O estudo anterior centrou-se no *ensino primário*, i.e., o grupo etário dos 7 aos 11 anos.

Os resultados sobre as **práticas de sala de aula** sugerem sete grupos de factores considerados eficazes para a educação inclusiva:

Ensino Cooperativo

Os professores precisam do apoio dos colegas da escola e de ser capazes de colaborar com eles. Necessitam igualmente do apoio e da colaboração de profissionais exteriores à escola.

Aprendizagem Cooperativa

A tutoria entre pares é eficaz relativamente aos aspectos cognitivos e sócio-emocionais. Os alunos que se entrem ajudam, principalmente num sistema de composição de grupos flexível, beneficiam com o aprender em conjunto.

Resolução Cooperativa de Problemas

Os professores que precisam de ajuda para a inclusão de alunos com problemas de comportamento têm na abordagem sistemática do comportamento indesejável um meio eficaz para diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. Regras claras de sala de aula, acordadas entre todos os alunos (a par de incentivos adequados) têm provado ser eficaz.

Grupos Heterogéneos

A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem educativa mais diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.

Ensino Eficaz

Os factores acima mencionados devem ter lugar no quadro de uma abordagem integrada da educação baseada na caracterização, na avaliação e em expectativas elevadas. Todos os alunos – incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais – têm demonstrado evoluir na aprendizagem quando o



seu trabalho é, sistematicamente, planeado, supervisionado e avaliado. O currículo pode ser adaptado às necessidades individuais e o apoio adicional pode ser adequadamente introduzido através de um Plano Educativo Individual (PEI). Este PEI deve ser elaborado com base no currículo comum.

Ensino por Áreas Curriculares

Em certas escolas, a organização e a aplicação do currículo têm vindo a ser profundamente alteradas: os alunos permanecem numa área comum com duas ou três salas de aula onde decorre quase todo o processo educativo. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.

Formas Alternativas de Aprendizagem

Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos focalizados nas *estratégias de aprendizagem*. Estes modelos visam ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. Além disso, pode aceitar-se que a atribuição aos alunos de uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem contribui para o sucesso da inclusão nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

1 INTRODUÇÃO

A resposta às necessidades educativas especiais nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é uma questão complexa no campo da educação especial e do currículo. Alguns relatórios (por exemplo, os estudos de 1998 e de 2003 da Agência Europeia, sobre a educação especial na Europa) referem que, embora a inclusão geralmente se processe bem no ensino primário, nos 2º e 3º ciclos levanta sérios problemas. Argumenta-se, por vezes, que a organização por disciplinas de complexidade crescente, e as diferentes estratégias organizacionais das escolas dos 2º e 3º ciclos levantam sérias dificuldades na inclusão dos alunos. Esta situação é reforçada pelo facto de, geralmente, o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares aumentar com a idade. Para além disso, em muitos países o ensino nos 2º e 3º ciclo do ensino básico caracteriza-se por seguir o modelo “grupos de níveis”, i.e., os alunos são colocados em níveis diferenciados (ou turmas) de acordo com os seus desempenhos observados.

Revisão de literatura, Suécia: *Os alunos mais velhos experienciam significativamente maiores dificuldades na escola do que os mais jovens (...). Os problemas não estão relacionados com os diagnósticos, mas com a organização e as actividades escolares.*

Revisão de literatura, Suíça: *A transição do ensino primário, usualmente mais integrativo, para os 2º e 3º ciclo, mais segregativo, pode ser encarada como um momento de selecção decisivo no percurso dos alunos. A transição de modalidades de escolarização mais integradoras, como as vivenciadas dentro de uma sala de aula, para a separação por grupos, organizados de acordo com os desempenhos deixa marcas para o restante tempo passado na escola – os alunos com NEE não podem deixar de lado a sua “bagagem” do tempo vivido no ensino primário, transportando-a para esta forma segregada de ensino.*

Outra questão complexa, particularmente relevante nos 2º e 3º ciclos, é a ênfase colocada nos *resultados*. A pressão exercida

no sistema educativo para a obtenção de resultados académicos elevados pode contribuir, também, para a colocação de alunos em escolas e salas de aula especiais.

Revisão de literatura, Espanha: *O facto de os 2º e 3º ciclo se caracterizarem por um currículo excessivamente académico, direccionado a grupos homogéneos de alunos dificulta o processo de adaptação curricular para grupos heterogéneos de alunos.*

É claro que não surpreende que, de um modo geral, as sociedades venham exigindo que uma maior atenção seja dada aos resultados dos investimentos efectuados na educação. Consequentemente foi introduzido na educação uma “lógica de mercado” que leva os pais a comportarem-se como “clientes”. As escolas passaram a ser “responsabilizadas” pelos resultados e a tendência é a de as avaliar com base nos resultados académicos obtidos. Salieta-se que esta situação levanta dificuldades significativas aos alunos mais vulneráveis. Neste sentido, o propósito de alcançar elevados resultados académicos e o de incluir alunos com NEE podem tornar-se factores de mútua exclusão. Contudo, exemplos como o que apresentamos a seguir, sugerem que pode não ser exactamente assim:

Estudo de caso, Reino Unido: *O director da escola comentava a forma como a escola tem evoluído desde o início do processo da inclusão, quer quanto à resposta às necessidades educativas especiais quer quanto à globalidade dos seus resultados académicos. A escola geriu, com sucesso, as tensões entre estes dois factores. Há dez meses fora sujeita à inspecção formal realizada pelo Office for Standards, responsável nacional pelo programa de inspecção a todas as escolas regulares do Reino Unido, e o relatório foi extremamente favorável tendo sido classificada como uma “boa” escola. O relatório afirmava “justifica-se o sentimento de orgulho pelo ambiente inclusivo e multicultural onde os alunos atingem padrões elevados e onde é fomentado um*

clima de entreajuda. A relação entre a direcção, o pessoal e os alunos são muito boas e a escola é gerida com empenhamento. Justifica-se o investimento financeiro.”

Estudos recentes da Agência Europeia sugerem que a questão da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente preparação dos professores e as atitudes de ensino menos positivas são percebidas como áreas problemáticas específicas. As atitudes dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem da sua experiência (especialmente com alunos que apresentam NEE), da sua formação, do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições, como o número de alunos da turma e o horário de trabalho.

Revisão de literatura, Áustria: (...) *Foi claramente expresso que a atitude positiva dos professores e da comunidade escolar face à inclusão é a força motriz para o seu sucesso, independentemente, do modelo escolhido. A força inovadora gerada pelas escolas pode mesmo superar constrangimentos (por exemplo, o número insuficiente de horas previstas para a supervisão, a falta de equipamento das turmas, o elevado número de professores na equipa, etc.)*

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico os professores parecem estar menos motivados para incluir alunos com NEE nas suas turmas. Com efeito, ensinar alunos com NEE requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades.

Estudo de caso, Holanda: *O caso refere-se a um aluno com 12 anos de idade, com síndrome de Asperger. Certo dia um dos professores depois de concluir que o aluno não tinha feito todos os trabalhos de casa, interrogou-o e apercebeu-se, que o espaço limitado no caderno o impedia de fazer todos os trabalhos de casa numa única folha. O aluno recusava utilizar as restantes folhas por achar*



que estavam reservadas às outras disciplinas. Durante as aulas também não anotava as correcções porque não tinha espaço suficiente no caderno. O professor sugeriu-lhe então, que escrevesse as anotações das aulas na página direita do caderno e as correcções na página esquerda. Como a solução lhe pareceu organizada, o aluno concordou e o problema ficou resolvido.

Esta e outras questões ligadas à inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico serão o ponto central do estudo. Os leitores interessados nos documentos-base deste relatório podem consultar a área *Inclusive Education and Classroom Practice* na *website* da Agência Europeia, www.european-agency.org, onde podem encontrar os seguintes documentos:

1. A revisão da literatura internacional sobre práticas de sala de aula: *Educação Inclusiva e Práticas Eficazes de Sala de Aula em Escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.*
2. Os relatórios das visitas de estudo em cinco países.
3. Os relatórios dos estudos de caso nos 14 países participantes.

Os leitores podem ainda aceder a toda a informação sobre o projecto do ensino primário a partir deste mesmo *link*.

2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA

O enquadramento geral do projecto sobre os 2º e 3º ciclos do ensino básico foi semelhante ao utilizado no projecto sobre o ensino primário. O estudo focalizou as práticas eficazes de sala de aula na educação inclusiva. Partiu-se do pressuposto de que a educação inclusiva depende, sobretudo, da acção dos professores nas salas de aula. Contudo, a acção dos professores depende da sua formação, das suas experiências, dos seus valores e atitudes, e ainda da própria situação da turma, da escola e dos factores externos à escola (recursos locais e regionais, políticas, financiamento, etc.).

Revisão de literatura, Espanha: *Fica claro que os problemas na aprendizagem não se devem exclusivamente às dificuldades em aprender, mas do modo como as escolas se organizam e da qualidade das respostas educativas nas salas de aula.*

Revisão da literatura, Reino Unido: *Embora os estudos de caso revelem variações no entendimento do conceito “inclusão”, quanto aos resultados esperados e quanto ao processo necessário para a sua obtenção, existem também um consenso quanto à necessidade de uma reforma global da escola no que respeita à implementação da práticas inclusivas, quanto à eliminação do conceito de “ensino remediativo” e quanto ao desenvolvimento curricular, na sua forma e conteúdo.*

Comparativamente ao estudo sobre o ensino primário, o desafio que se coloca aos 2º e 3º ciclos do ensino básico é ainda maior já que, em muitos países, a organização do currículo é baseada na divisão por disciplinas, o que obriga à deslocação constante dos alunos de sala para sala.

Revisão de literatura, Áustria: *A organização baseada na divisão por turmas, a não permanência dos alunos no seu grupo de referência e a mudança para diferentes salas para terem aulas com alunos de outras turmas, torna-se, em muitos casos, uma*

séria desvantagem para a integração dos alunos com NEE, por não assegurar uma continuidade na socialização.

A organização dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, em muitos países, levanta sérios problemas aos alunos com NEE. Importa, contudo, identificar algumas das estratégias utilizadas pelas escolas que permitem ultrapassar esta situação. O modo como as escolas e os professores concebem a inclusão nas salas de aula pode assumir diferentes formas. Este estudo pretende descrever estas várias abordagens da educação inclusiva e tornar mais acessível a informação sobre as mesmas.

Para atingir este objectivo formularam-se algumas perguntas-chave, sendo a principal a seguinte: *como lidar com as diferenças na sala de aula? Foi considerada ainda uma questão: Quais as condições necessárias para lidar com as diferenças nas salas de aula?*

O ponto central do estudo foi o trabalho dos professores. Reconheceu-se, contudo, que a formação e aperfeiçoamento dos professores resultam do *input* que recebem das pessoas-chave do seu contexto próximo: do director da escola, dos colegas, dos profissionais da escola e da comunidade. Neste sentido, consideraram-se todos estes profissionais como o *grupo-alvo* do estudo.

Objectivos

O principal objectivo do estudo foi disponibilizar informação aos grupos-alvo, quer sobre as estratégias possíveis para a gestão das diferenças na sala de aula e na escola quer sobre as condições necessárias para a sua implementação. O projecto teve como finalidade responder a algumas questões relacionadas com a educação inclusiva. Em primeiro lugar, foi necessário compreender *o que funciona* em contextos inclusivos. Seguidamente foi preciso compreender a forma *como funciona* a educação inclusiva. Em terceiro lugar foi necessário saber *porque funciona* (condições para a implementação).



Metodologia

Diferentes tipos de acções contribuíram para responder a estas questões. Numa primeira etapa, com base na revisão da literatura, foi elaborado um relatório com a descrição de diferentes modelos de educação inclusiva e com as condições necessárias para os implementar com sucesso. A metodologia e os resultados da revisão da literatura estão descritos, exaustivamente, na publicação *“Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools”*, disponível em versão *e-book* (Middelfart, 2004: www.european-agency.org). O objectivo da fase da revisão da literatura foi apresentar o que está a funcionar em contextos inclusivos.

Na segunda fase – a dos estudos de caso – o objectivo foi saber *como funciona* a inclusão e *quais as condições necessárias para a fazer funcionar*. Os países membros da Agência Europeia analisaram exemplos de boas práticas (estudos de caso) nos seus países. Foi-lhes pedido que se centrassem nas práticas de sala de aula e caracterizassem o currículo. Para além disso, foi considerado o contexto para a aplicação do currículo bem como as condições e as variáveis necessárias para o implementar. As condições e as variáveis dos contextos podem existir nos níveis: do professor (sua competência, conhecimentos, atitudes e motivação), da sala de aula, da escola e da equipa educativa, dos serviços de apoio, das questões financeiras, das políticas, etc.)

Finalmente, no âmbito de um programa de intercâmbios, os especialistas visitaram, analisaram e avaliaram exemplos de práticas com o objectivo de identificar as características mais significativas das práticas de sala de aula efectivamente inclusivas. As visitas de estudo a diferentes locais onde a educação inclusiva é praticada e os debates com os especialistas participantes nas visitas permitiram uma maior e melhor compreensão sobre o que, como e porquê pode funcionar na inclusão. Acolheram os intercâmbios os seguintes países: Luxemburgo, Noruega, Espanha, Suécia e Reino Unido. Estes intercâmbios ocorreram durante o Verão de 2003. Para a apresentação dos resultados no relatório síntese foram utilizadas diferentes fontes de informação: primeiro, os resultados da revisão de literatura (nacional e internacional);



segundo, a descrição de todos os exemplos locais (estudos de caso) dos 14 países participantes; finalmente, a informação sobre as actividades dos intercâmbios. Foi, deste modo, conseguida uma abordagem holística à questão das práticas de sala de aula, com base na pesquisa e na informação simultâneas sobre a prática quotidiana.

No capítulo seguinte é apresentada uma panorâmica sobre as características das práticas inclusivas em sala de aula dos 2^o e 3^o ciclos do ensino básico. No último capítulo apresenta-se uma lista indicativa das condições para a inclusão.

3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES

Lidar com a diversidade constitui um dos maiores desafios das escolas e das salas de aula europeias. Embora a inclusão se possa organizar de várias formas e em diferentes níveis, é à equipa de professores que cabe gerir a crescente diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e na escola e adaptar ou organizar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos – os que apresentam NEE e os seus pares.

***Revisão de literatura, Espanha:** Se as escolas pretendem evoluir e dar maior atenção à heterogeneidade dos seus alunos é necessário que pensem em aspectos como a sua organização, a existência de coordenação e de trabalho cooperativo entre professores, a cooperação de toda a comunidade educativa, a utilização dos recursos e a prática educativa.*

Este estudo aponta para sete grupos de factores que demonstraram ser eficazes na educação inclusiva. Alguns dos factores foram mencionados igualmente no estudo anterior sobre o ensino primário: Ensino Cooperativo, Aprendizagem Cooperativa, Resolução Cooperativa de Problemas, Grupos Heterogéneos e Abordagens de Ensino Eficaz. Surgem, ainda, dois factores com especial relevância para os 2º e 3º ciclos do ensino básico: o Ensino por Áreas Curriculares e as Estratégias Alternativas de Aprendizagem.

Seguidamente, são definidos e comentados os sete factores, a partir dos extractos das visitas de estudo efectuadas durante os intercâmbios nos países participantes, dos estudos de caso e da revisão da literatura.

(i) Ensino Cooperativo

Os professores precisam de cooperar e de ter o apoio prático e flexível dos seus colegas. Por vezes, os alunos

com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem “entrar em cena” e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa entre os professores constituem os maiores desafios.

O estudo sugere que a educação inclusiva será melhorada por vários factores que podem ser agrupados sob o título ensino cooperativo. Entende-se por ensino cooperativo, o ensino baseado na colaboração entre o professor de turma e um auxiliar, um outro colega ou um outro profissional. Outra característica do ensino cooperativo consiste em o apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno. Esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua auto-estima, o que, por si só, constitui um forte factor para a aprendizagem.

Uma segunda característica do ensino cooperativo é o combater o isolamento do professor. Os professores podem aprender com as estratégias dos outros e obter um *feedback* adequado. Consequentemente, a cooperação não é apenas eficaz para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com NEE, mas permite responder às necessidades dos professores. Os estudos de caso sobre boas práticas, efectuados pelos países participantes, revelam, com frequência, um franco interesse dos professores por aprender com os outros colegas.

Estudo de caso, Irlanda: *A escola tem uma Equipa de Apoio Educativo constituída pelo director da escola, pelo sub-director, pelos directores de turma, pelos tutores, pelos professores de apoio das disciplinas e pelo professor que faz a ligação Família/Escola/Comunidade. Semanalmente, esta equipa reúne para debater as necessidades dos alunos com dificuldades aos níveis do comportamento e da aprendizagem e para planear as respostas educativas.*

Estudo de caso, Áustria: O trabalho de equipa exige uma maior capacidade de comunicação e de gestão de conflitos para partilhar tarefas e ouvir a opinião de todos os intervenientes. Esta parte do trabalho é muito absorvente, mas, o trabalho em equipa e o ensino em equipa têm também aspectos extremamente fascinantes para todos os intervenientes. A necessidade de trabalhar mais em conjunto do que é “normal nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico” constitui um forte factor de motivação. A troca de experiências no trabalho em equipa é considerada muitíssimo enriquecedora.

Visita de estudo, Luxemburgo: Todos os professores anotam as suas observações num livro que fica acessível a todos os profissionais envolvidos no ensino da turma. É uma forma de comunicação interna entre professores e profissionais que permite a partilha de informação sobre as dificuldades dos alunos ao nível do comportamento e da aprendizagem.

(ii) Aprendizagem Cooperativa

Os alunos que se entreejudam, particularmente num sistema de constituição flexível de grupos, beneficiam com a aprendizagem conjunta.

Este estudo demonstra que a tutoria a pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional dos alunos. Não há indicações de que, nestas situações, os melhores alunos fiquem prejudicados.

São utilizados diferentes conceitos para descrever as técnicas educativas quando os alunos trabalham a pares: tutoria a pares, aprendizagem cooperativa e treino de instrução a pares. Na maior parte destas técnicas o professor forma pares



heterogéneos (por vezes forma trios), atribuindo-lhes os papéis de tutor e de aluno (por vezes, também, o papel de observador). Todos os papéis são recíprocos: os alunos menos competentes desempenham igualmente o papel de tutor.

Esta abordagem tem um efeito significativamente positivo na auto-confiança dos alunos e, ao mesmo tempo, estimula as interações sociais dentro do grupo de pares. Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.

Os estudos efectuados evidenciam que as abordagens de aprendizagem cooperativa não só apresentam resultados positivos como são relativamente fáceis de implementar.

Visita de estudo, Suécia: *Vimos os alunos a discutir as suas tarefas durante as aulas e nos intervalos. A cooperação com os colegas que apresentam necessidades educativas especiais é, para eles, uma situação natural de desenvolvimento e experiência de empatia. Os alunos experienciam o viverem juntos e aprendem a ouvir a opinião uns dos outros.*

Revisão de literatura internacional: *Foram agendadas sessões de tutoria a pares, a realizar duas vezes por semana com a duração de quinze minutos. Foi pedido aos professores que formassem equipas heterogéneas com três alunos com diferentes níveis de desempenho. Durante as sessões cada aluno desempenhou, alternadamente, o papel de tutor, de aluno e de observador. O tutor seleccionava um problema ou uma tarefa para ser cumprida pelo aluno e o observador dava o reforço social. O professor ajudou nos procedimentos.*

(iii) Resolução Cooperativa de Problemas

A resolução cooperativa de problemas consiste numa abordagem sistemática do comportamento indesejável na sala de aula. Inclui a definição de regras claras de sala de aula acordadas por todos os alunos, a par de incentivos e de sanções para os comportamentos.

Os resultados dos relatórios das visitas de estudo e da revisão da literatura internacional demonstram que a resolução cooperativa de problemas diminui a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas.

É colocado ênfase na definição de regras eficazes, negociadas com toda a turma e afixadas de forma bem visível na sala de aula. Em alguns estudos este conjunto de regras faz parte de um contrato assinado por todos os alunos. Existem várias formas de definir as regras da sala de aula, mas os estudos de caso salientam a necessidade de estipular uma reunião para o efeito, no início do ano lectivo. É igualmente importante que as regras, os estímulos e as sanções sejam comunicadas aos pais.

Visita de estudo, Luxemburgo: *Contrato com a turma: os alunos e os professores negociam um acordo assente em dez regras. Todos têm de respeitar as regras e de orientar o seu comportamento segundo as mesmas. O objectivo deste método foi criar um tipo de resolução cooperativa de problemas.*

Visita de estudo, Reino Unido: *Foi utilizada e largamente divulgada nas paredes das salas de aula uma política de igualdade de oportunidades. Foi também distribuído um código de conduta. Foram criadas aulas de moral para reforçarem estes códigos. As assembleias da escola serviram para o feedback sobre o comportamento dos alunos. As*

regras para as salas de aula e para a escola foram negociadas com os alunos. Os pais foram convidados a estar presentes e a dar apoio aos filhos no cumprimento das regras da escola. Finalmente, assinaram uma declaração para firmar o compromisso. Estes contratos com os pais e os alunos são assinados em cada ano lectivo.

Estudo de caso, Alemanha: *No final da semana ou na reunião de turma realiza-se a denominada “Friday circles”. Neste espaço reflecte-se sobre os eventos da semana, discutem-se os problemas e procuram-se soluções em conjunto. Os professores e os alunos podem expressar as suas críticas e relatar as suas experiências de sucesso vivenciadas durante a semana.*

(iv) Grupos Heterogéneos

O conceito *grupos heterogéneos de alunos* refere-se à organização de contextos educativos onde alunos com a mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. O princípio fundamental do conceito de turma com diferentes níveis de capacidades é evitar a selecção e respeitar a natural variabilidade das características dos alunos.

A formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula. Ambas sublinham o princípio de que todos os alunos são iguais e de que a constante mudança de turma contribui para a marginalização dos alunos com NEE nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. As vantagens desta abordagem organizacional são evidentes ao nível cognitivo e especialmente sócio-emocional. Contribuem ainda para ultrapassar o hiato crescente entre os alunos com NEE e os seus pares. Finalmente, promovem atitudes positivas nos

alunos e nos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Este resultado assume grande importância dadas as necessidades expressas pelos países participantes. É claro que os grupos heterogéneos são ainda um pré-requisito para a aprendizagem cooperativa.

Visita de estudo, Noruega: *Os alunos são agrupados de muitas formas, por diferentes razões, todas elas de acordo com o que está a acontecer na escola ou segundo os objectivos que a escola tenta atingir. Em primeiro lugar, os alunos são agrupados em níveis segundo a idade e cada nível é agrupado em duas turmas que colaboram regularmente. Durante as aulas são formados grupos de aprendizagem de diferentes números de alunos – começando com os alunos em pares e, por fim, com toda a classe a trabalhar em conjunto.*

Estudo de caso, Áustria: *Em um terço do tempo lectivo os alunos trabalham segundo planos semanais individuais. Temas de biologia ou geografia são trabalhados sobretudo a pares, em projectos ou transdisciplinarmente. Por vezes, os projectos são transversais. O trabalho de grupo e o trabalho em parceria prevalecem nos trabalhos diários. Nas disciplinas de Alemão, Matemática e Inglês os alunos não são separados em três níveis diferenciados (em 3 salas diferentes) como é habitual. Na maior parte do tempo trabalham em conjunto num dado tema, numa turma regular, de acordo com as suas capacidades.*

(v) Ensino Cooperativo Eficaz

A educação eficaz tem por base a supervisão, a concepção, a avaliação e as expectativas elevadas. Importa utilizar um enquadramento curricular comum com todos os alunos.

Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem NEE complexas, mas também para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI).

Os estudos de caso enfatizam como abordagens eficazes: a supervisão, a concepção, a caracterização, a avaliação e as expectativas elevadas. Todos os alunos beneficiam destas abordagens, particularmente os que apresentam NEE. As abordagens de ensino eficaz contribuem igualmente para a diminuição do hiato entre os estudantes com e sem NEE. Uma importante lição a tirar dos estudos efectuados pelos países participantes é a de que o PEI se deve enquadrar no currículo comum.

Estudo de caso, Espanha: *Utilizámos, como base, o currículo comum, a partir do qual se introduzem modificações substanciais, permitindo a participação dos alunos, o mais possível, nas experiências de aprendizagem, de forma a sentirem-se integrados na escola. É muito importante que os alunos estejam completamente integrados no seu grupo. Para garantir a sua integração e participação nas actividades do grupo devem ser apoiados, devendo partilhar com os colegas, pelo menos, três disciplinas do currículo comum, bem como, as aulas de tutoria e as disciplinas opcionais.*

Estudo de caso, Islândia: *Embora a aluna passe a maior parte do tempo escolar integrada na sala de aula, o seu processo de ensino/aprendizagem é realizado de uma forma individualizada. As tarefas e o trabalho na sala de aula são diferenciados nas aulas de línguas e de matemática, sendo o material de estudo adaptado às suas necessidades.*

(vi) Ensino por Áreas Curriculares

Na abordagem *ensino por áreas curriculares* a organização do currículo muda drasticamente. Os alunos permanecem numa área comum, constituída por 2 ou 3 salas ,onde tem lugar quase todo o ensino. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.

Como foi salientado anteriormente, a crescente divisão por disciplinas levanta sérias dificuldades aos alunos com NEE. Os estudos de caso mostraram que existem formas mais adequadas de gerir esta questão. O modelo de ensino por áreas *curriculares* é um desses modelos: os alunos permanecem na sua própria área, constituída por um número reduzido de salas de aula e uma pequena equipa de professores fica responsável por quase todas as disciplinas. Particularmente para os alunos com NEE esta equipa garante o sentido de pertença. A equipa contribui para promover um ambiente estável e de continuidade e para organizar o ensino de uma forma diferenciada. Finalmente, permite melhorar a cooperação entre professores e oferece oportunidades de formação informal.

Estudo de caso, Suécia: A escola tem cerca de 55 professores organizados em 5 equipas. Cada equipa, constituída por 10-12 professores, é responsável por 4-5 turmas. Cada equipa é autónoma, em termos financeiros, e tem o seu próprio projecto educativo. Isto significa, que as cinco equipas podem gerir diferentemente e de forma flexível o trabalho, o horário, a formação dos professores e a dos alunos. Estes integram grupos de diferentes idades, com dois professores a leccionar a maior parte das disciplinas teóricas. Embora os professores detenham formação em uma ou duas disciplinas, neste modelo ensinam também outras áreas. Quanto à razão para a mudança do

número de professores por turma, o director da escola explica “para evitarmos um ambiente rígido e conflituoso entre os alunos e destes com os professores. Pensamos que na escola pode existir um ambiente mais tranquilo se o mesmo professor permanecer, o mais possível, com a turma”. Ora, isto significa que existem, na escola, professores a ensinar matérias para as quais não têm qualificação. Mas o director da escola afirma que tem dado resultado: “Primeiro, porque os professores têm interesse nessa outra área. Segundo, porque têm o apoio de um mentor da disciplina, ou seja de uma pessoa qualificada na área”.

Visita de estudo, Noruega: A escola salienta que cada nível de escolaridade diferenciada deve constituir uma unidade física, social e académica, onde os alunos partilhem um forte sentimento de pertença. A equipa que trabalha com cada turma é constituída por dois a três professores de turma, um professor especializado, um professor da disciplina e um educador social e/ou um assistente. Esta equipa partilha um gabinete, conhece todas as crianças e tem responsabilidade conjunta pelo grupo de alunos. Os profissionais de cada equipa apoiam-se mutuamente, colaboram no planeamento do trabalho e com os pais.

Estudo de caso, Luxemburgo: Tanto quanto possível, uma turma permanece com o mesmo grupo de alunos durante três anos. Existe um número reduzido de professores por turma porque cada um pode leccionar várias disciplinas. O número de professores é reduzido ao mínimo para garantir um bom ambiente. Durante três anos a equipa permanente de professores assegura as aulas de forma a tornar o grupo mais forte e a permitir a construção de uma melhor relação entre alunos e professores. Esta sala de aula personalizada incute maior segurança nos alunos.

Visita de estudo, Suécia: Na escola usamos um modelo de 2 professores, i.e., para cada turma existe uma equipa de 2 professores, que leccionam, em conjunto, a maior parte do tempo. Leccionam quase todas as disciplinas, embora não tenham qualificação específica em todas elas. Para além do ensino, observam alunos e, se necessário, propõem apoio. Em consequência, os professores têm sempre um colega para planificar o processo e as actividades e um colega qualificado para a observação e a avaliação dos alunos.

Revisão da literatura, Áustria: Para uma cooperação bem sucedida os principais elementos são equipas pequenas e flexíveis, mesmo que algumas das matérias sejam ensinadas por professores sem as qualificações formais necessárias, a boa-vontade e a capacidade de cooperar com outros professores.

Revisão de literatura, Noruega: Igualmente importante é assegurar que os alunos experienciem boas relações sociais e sentimento de pertença e que tenham boas condições para trabalhar em conjunto.

(vii) Estratégias Alternativas de Aprendizagem

A implementação de estratégias alternativas de aprendizagem visa ensinar aos alunos a aprender e a resolver problemas. Paralelamente, as escolas responsabilizam mais os alunos pela sua própria aprendizagem.

Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos educativos com enfoque nas estratégias de aprendizagem. Nesses modelos os alunos aprendem não só as

estratégias de aprendizagem, mas também como aplicar as mesmas correctamente e no momento certo.

Um dos argumentos apresentados para o sucesso da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é a atribuição de uma maior responsabilidade aos alunos pela sua própria aprendizagem. De acordo com informação colhida nos países participantes, a ênfase dada à autonomia dos alunos na sua aprendizagem constitui uma abordagem de sucesso.

Visita de estudo, Suécia: *Os alunos são os gestores da sua própria aprendizagem. Eles fazem o planeamento do seu trabalho, escolhem os objectivos e os níveis, bem como as formas de alcançar ambos (...). Outro exemplo da promoção de responsabilidade é o horário escolar. Não é estritamente obrigatório começar as aulas à mesma hora de manhã. Os alunos têm meia hora para gerir, podendo escolher se querem prolongar o tempo depois da aula, caso cheguem mais tarde.*

Estudo de caso, Islândia: *A escola sublinha a importância de conhecer bem o meio envolvente próximo e a utilização de múltiplos métodos de ensino. É muito importante que os profissionais da escola estabeleçam relações positivas com os alunos e que estes sejam responsáveis e autónomos pela sua aprendizagem.*

Estudo de caso, Suécia: *Um dos problemas dos alunos é o de fazer perguntas e pedir ajuda dado não ser esse um hábito na sua vivência escolar anterior. Neste modelo, em que a responsabilidade da aprendizagem depende de cada aluno, fazer perguntas é fundamental. Mas, como refere o professor “os alunos começaram a compreender que estão aqui para aprender e que os professores estão aqui para os ajudar a compreender e apoiar.”*

Descrevermos, nesta secção e na anterior, algumas estratégias eficazes nos 2º e 3º ciclos do ensino básico que contribuem



para o processo de construção da educação inclusiva: uma educação que tem por objectivo um currículo para todos. Saliente-se que existem várias formas de alcançar este objectivo, mas os estudos de caso evidenciaram que a combinação de estratégias é particularmente eficaz. No capítulo seguinte apresentamos uma panorâmica indicativa das condições para as implementar.

4 Condições Para a Inclusão

O objectivo deste estudo tem sido identificar abordagens curriculares que parecem resultar no contexto de salas de aula inclusivas. Contudo, existem muitos pré-requisitos para a educação inclusiva. A literatura e a informação colhida nos estudos de caso e nos debates entre os especialistas identificam uma série de condições necessárias para uma inclusão bem sucedida. Apresentamos, em seguida, uma panorâmica indicativa destas condições.

Professores

Desenvolver atitudes positivas:

Revisão de literatura, Espanha: (...) parece-nos que há professores que estão a aprender depressa de mais a “segregar” os alunos; ao considerar que “estes” alunos são alunos do professor de apoio (...), ao considera-los como alunos “especiais” que têm de estar entregues a profissionais “especializados”.

Criar um sentimento de “pertença”:

Visita de estudo, Luxemburgo: Os alunos com NEE foram encarados como pessoas que apresentam histórias de vida e identidades únicas. Os professores procuraram que os alunos se sintam membros de uma família e de uma comunidade, aumentando assim a sua auto-estima. Houve um esforço continuado para construir a auto-confiança dos alunos através de interações positivas entre os elementos da turma, incluindo o professor.

Revisão da literatura, Suíça: O sentimento do “nós” enfatizado dentro da sala de aula promove a integração social de todos os alunos. Além disso, devem promover-se situações em que os alunos possam trabalhar, ter experiências e aprender em conjunto – a segregação inviabiliza o sentido de comunidade.

Incluir competências pedagógicas adequadas e tempo para reflexão:

Estudo de caso, Noruega: Considerar e basear o nosso trabalho de acordo com as capacidades académicas e sociais dos alunos significa permitir que os professores possam desenvolver as suas próprias capacidades. Neste sentido, proporcionamos formação (...) na área da prevenção das dificuldades da leitura e da escrita. Planeamos, também, dar formação aos professores na área dos problemas do comportamento – de modo a estarem preparados no caso de os problemas surgirem. Interessa-nos, ainda, assegurar que os professores tenham o tempo suficiente para poderem reflectir e debater problemas e experiências comuns.

Revisão de literatura, França: A formação e a informação são os pré-requisitos mais importantes para o sucesso da integração educativa. Todos os estudos descrevem práticas e intercâmbios entre as equipas educativas, as equipas terapêuticas, os pais e os alunos, antes das iniciativas e durante a integração (...). Conhecer os desafios da integração, as especificidades da deficiência e o seu impacto na aprendizagem constitui o tipo de informação prévia essencial para a eliminação das reservas usuais de uma equipa, quando recebe um ou mais alunos com NEE e para a criação de um processo dinâmico facilitador da relação pessoal.

Escola

Implementar uma abordagem escolar integrada:

Estudo de caso, Reino Unido: Embora seja possível, tendo em conta o modo como a maior das escolas se organizam, que os professores de turma no ensino primário criem salas de aula inclusivas, ficando todos os alunos abrangidos pelo mesmo currículo, tal não é possível nos 2º e 3º ciclos onde, invariavelmente, se verifica uma compartimentação

por disciplinas e onde os alunos mudam, constantemente, de sala de aula. Um aluno não verá as suas necessidades satisfeitas a não ser que os professores trabalhem, efectivamente, para responder a essas mesmas necessidades.

Revisão de literatura, Espanha: Quanto mais forte for o sentimento de responsabilidade colectiva, melhor será a resposta educativa para estes alunos. A consciência colectiva das dificuldades de alguns alunos é mais eficaz do que a vontade pessoal de muitos professores preocupados em encontrar uma resposta adequada para questões particulares.

Providenciar uma estrutura de apoio flexível:

Revisão de literatura, Suíça: A prática educativa desenvolvida em equipa, por professores do ensino regular e do ensino especial, apresenta muitas vantagens. Os alunos permanecem na sua sala de aula sem terem que a abandonar para receber apoio de ensino especial. Também as restantes crianças podem beneficiar e ficar a conhecer o professor do ensino especial. Ambos os professores podem beneficiar com a experiência profissional comum, podendo entretrejar-se em situações difíceis e obter ganhos pessoais.

Estudo de caso, Grécia: A cooperação entre o professor de apoio e o professor da turma foi melhorando, gradualmente, com o tempo. A dinâmica da turma mudou bastante e este respondeu positivamente. O professor da turma não estava isolado e a troca de ideias e a reflexão sobre os métodos ajudou a modificar e a conceptualizar estratégias na procura de respostas para as necessidades dos alunos.

Desenvolver liderança dentro da escola:

Visita de estudo, Reino Unido: O director da escola é muito profissional, muito competente e tem uma visão estratégica, o que contribui para o bom ambiente da escola. Está na escola há já bastante tempo e conhece-a muito bem. Foi um professor de turma, daí a sua sensibilidade para as condições de ensino dos professores e para o contexto de aprendizagem.

Estudo de caso, Portugal: O conselho directivo da escola exerce uma forte liderança que é percebida por todos. As regras internas destinadas ao funcionamento da escola são decididas pelo conselho pedagógico e fazem parte de um regulamento interno.

Condições externas à escola

Implementar uma clara política nacional:

Estudo de caso, Islândia: O Serviço de Educação de Reykjavik (RES) definiu, recentemente, uma política para a educação especial. Esta política baseia-se em teorias e práticas de escola inclusiva segundo as quais cada escola deve dispor de serviços para todos os alunos com e sem incapacidades. Para responder às necessidades dos alunos nas salas de aula o RES recomenda que as escolas utilizem métodos alternativos de ensino – ensino cooperativo e ensino diferenciado para todos os alunos -que implementem tarefas e projectos em diferentes níveis e que criem um currículo individual para os alunos com necessidades educativas especiais.

Estudo de caso, Irlanda: Os sucessivos governos irlandeses têm adoptado uma abordagem “compreensiva” no ensino pós-primário contrariamente à abordagem dualista utilizada pelos outros países europeus. Esta política encoraja a inclusão de todos os alunos nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e procura implementar um

currículo alargado adaptado às atitudes e interesses do grupo de alunos.

Providenciar fundos flexíveis para facilitar a inclusão:

Visita de estudo, Reino Unido: *A escola tem autonomia para decidir como distribuir os financiamentos disponíveis. O dinheiro é afecto às necessidades mais prementes. Por exemplo, a contratação de mais professores tem prioridade sobre a manutenção do edifício, as reparações ou a melhoria das acessibilidades.*

Desenvolver uma liderança estratégica ao nível da comunidade:

Visita de estudo, Noruega: *São condições com influência positiva na prática escolar: uma liderança forte, ao nível da escola e da comunidade e uma visão partilhada relativamente aos alunos com NEE. Igualmente importante é o apoio dos responsáveis políticos, a nível local e nacional.*

Estudo de caso, Dinamarca: *O município desenvolveu um projecto no âmbito da inclusão e do desenvolvimento e do bem-estar das crianças. O objectivo principal consistiu em manter, o mais possível, as crianças e adolescentes nos centros de dia e no sistema educativo regular e criar aí o enquadramento necessário para o seu desenvolvimento e bem-estar.*

Implementar a coordenação regional:

Estudo de caso, Portugal: *Os Serviços Especializados de Apoio Educativo são constituídos por professores de apoio especializados, pelo Serviço de Orientação e Psicologia e pelo Serviço de Acção Social Escolar, existindo uma boa cooperação entre os profissionais (por exemplo, na preparação da transição dos alunos entre ciclos, na*



caracterização e na discussão de casos e no desenvolvimento de um PEI e na avaliação).

Estudo de caso, Irlanda: *Espera-se que o Serviço Nacional de Psicologia Educativa venha a desempenhar um papel importante no desenvolvimento de um sistema compreensivo para identificar e apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem e com incapacidades. O princípio operacional orientador deste serviço (SNPE) consiste na estreita ligação com serviços de psicologia e com outros serviços disponibilizados e financiados pelo Serviço Regional de Saúde.*

5 CONCLUSÕES

Através da revisão da literatura internacional, dos estudos de caso realizados em 14 países Europeus, das visitas de estudo a cinco países e dos múltiplos debates que envolveram especialistas e os coordenadores nacionais da Agência Europeia, foram estudadas aprofundadamente salas de aula inclusivas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este estudo procurou identificar, analisar, descrever e disseminar a informação sobre as práticas de sala de aula eficazes em contextos inclusivos.

O estudo mostra que as estratégias consideradas eficazes nas escolas do ensino primário contribuem, igualmente, para a eficácia da inclusão nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico: o *ensino cooperativo*, a *aprendizagem cooperativa*, a *resolução cooperativa de problemas*, os *grupos heterogêneos* e o *ensino eficaz*. Paralelamente, a introdução do ensino por áreas curriculares e a *reestruturação do processo de aprendizagem* parecem ser abordagens fundamentais nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Os estudos de caso salientam a importância de cada factor. Contudo, certos estudos demonstram que a *combinação* de algumas destas estratégias é importante para a prática inclusiva eficaz.

Em particular, o “ensino por áreas curriculares” – uma área, que consiste em duas ou três salas de aula, onde um pequeno grupo de professores lecciona todo o currículo num contexto estável – parece ser importante e eficaz.

O estudo revela, ainda, que a inclusão nas escolas dos 2º e 3º ciclos é uma realidade. Muitos relatórios apresentados pelos países participantes demonstram que, em escolas dos 2º e 3º ciclos, os alunos com dificuldades na aprendizagem e com necessidades especiais beneficiam com estas estratégias.

Estudo de caso, Alemanha: *O empenho e a forte vontade dos pais justificam a educação inclusiva de N. Se ela tivesse permanecido na escola para*

crianças com deficiência mental, o desafio teria sido desadequadamente baixo para uma menina com a sua capacidade, o que lhe traria consequências cognitivas mais tarde.

Revisão de literatura: *Outras experiências sublinham que a inclusão em turmas do ensino regular, com apoio adequado às necessidades especiais dos alunos no contexto da turma, tem uma influência positiva no processo da aprendizagem, na auto-estima e no auto-conceito e, ao mesmo tempo, promove relacionamento com os amigos.*

Finalmente uma chamada de atenção para a gestão da mudança no contexto dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Muitas das escolas descritas nos estudos de caso e nos relatórios das visitas de estudo foram sujeitas a processos de mudança durante vários anos. Estes processos de mudança estão, por vezes, extensivamente documentados, constituindo os relatórios uma rica fonte de informação para as escolas que planeiam tornar-se cada vez mais inclusivas.

Estudo de caso, Reino Unido: *O Director da Escola e o Director do Serviço de Apoio à Aprendizagem` que dirigem a escola desde 1980 (Gilbert and Hart, 1990) publicaram um livro sobre o início do processo em direcção à inclusão após a publicação do Education Act, 1981.*

Este estudo da Agência Europeia pretendeu recolher dados e levantar questões relevantes para um debate aos níveis escolar, local e nacional. O estudo demonstra que a inclusão é uma realidade nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e que existem muitas formas de dar os primeiros passos para implementar, com eficácia, a educação inclusiva. Espera-se, que o presente relatório forneça algumas ideias sobre como, onde e sobre que condições podem ser dados esses primeiro passos para serem verdadeiramente efectivos para os alunos com necessidades educativas especiais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEIJER, C.J.W. (Editor) (1998). **Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs**, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Middelfart, Dinamarca.

MEIJER, C.J.W. (Editor) (2003). **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Middelfart, Dinamarca.

MEIJER, C.J.W. (Editor) (2003). **Inclusive education and classroom practices**, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Middelfart, Dinamarca.

GILBERT, C. e HART, M. (1990). **Towards Integration: special needs in an ordinary school**, Kogan Page, Londres.