

Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo

Ana Paula Ferreira* e Isabel Pizarro Madureira**

*Agrupamento de Escolas Madeira Torres

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

*anacarrasquinha@yahoo.fr

**isabelmo@eselx.ipl.pt

RESUMO

O presente estudo procurou conhecer: i) a opinião de professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e sobre as Unidades de Ensino Estruturado; ii) as dificuldades sentidas e as necessidades de formação contínua identificadas pelos docentes; e, iii) as práticas desenvolvidas para facilitar a inclusão destes alunos na sala de aula. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, no qual participaram três professores do 1º ciclo do Ensino Básico que integram nas suas turmas alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. As técnicas usadas na recolha de dados foram a entrevista e a observação naturalista.

Os resultados mostram que os professores aceitam a inclusão e que para esta aceitação em muito contribui a existência na escola de uma unidade de ensino estruturado. As dificuldades dos docentes decorrem sobretudo do receio que sentem perante os comportamentos dos alunos e da falta de conhecimento sobre as formas de intervenção, sendo nestes aspetos que identificam necessidades de formação contínua.

A observação das práticas mostra que a inclusão dos alunos envolve diferentes processos e percursos, nos quais são determinantes dois fatores: o grau de severidade da perturbação e os recursos humanos existentes.

Os docentes da unidade de ensino estruturado assumem total responsabilidade na gestão do processo de inclusão e, uma vez que não existe implicação dos docentes do ensino regular na gestão e adaptação do currículo, não se verifica a necessária mudança de atitudes e de práticas.

Palavras-Chave: Inclusão; Perturbações do espectro do Autismo; Professores; Práticas.

INTRODUÇÃO

A adesão de Portugal aos princípios e pressupostos de uma educação inclusiva, para além de implicar mudanças na escola enquanto instituição, suscitou alterações rápidas e profundas na forma de equacionar a intervenção da educação especial.

A inclusão implica como referem alguns autores (Ainscow, 2007; Rodrigues, 2003, 2007, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), uma reestruturação bastante significativa na organização escolar, nas relações interpessoais, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida da escola, no currículo, para assim ser possível dar resposta às necessidades de todos os alunos (Correia, 2001, cit. por Rodrigues, 2001).

A publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro veio determinar que a educação especial (EE) se destina a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, oficializando assim a separação entre Educação Especial (exclusiva para alunos que apresentem NEE de carácter permanente), e os Apoios Educativos (que têm como público-alvo alunos com dificuldades escolares de carácter temporário).

Este diploma legal também consagra como aspeto decisivo a construção de uma escola de qualidade, preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues e Nogueira, 2011). Neste contexto, define a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. Tais respostas são designadas na legislação como escolas e agrupamentos de referência, e envolvem a criação, entre outras, de unidades especializadas para atendimento educativo de alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA).

As unidades de ensino estruturado (UEE) devem constituir respostas devidamente integradas no ambiente educativo, uma vez que se pretende a progressiva inclusão dos alunos com PEA nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares. Estas UEE são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares e Miguel, 2008). E, uma vez que dispõem de recursos humanos (docentes especializados, técnicos e assistentes operacionais) e físicos, estas unidades tornam possível o acesso à escola por parte de alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições.

A aplicação dos princípios inclusivos no quotidiano das salas de aula do ER constitui ainda fonte polémica, sendo difícil a sua operacionalização, uma vez que os professores consideram não ter os conhecimentos essenciais para intervir com segurança junto dos alunos com PEA.

CONCEITO DE INCLUSÃO

A definição da UNESCO sobre a inclusão decorre da Declaração de Salamanca (1994), na qual este conceito surge associado a melhorias no sistema de educação como um todo:

“A inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro

da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças”.(UNESCO, 1994).

Esta definição refere-se à educação de todas as crianças e não apenas a um grupo específico, assim como não é equiparada a um determinado tipo ou forma de educação, etapa de vida ou programa educativo. Posteriormente, o Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000) sublinha também esta necessidade da escola responder à diversidade dos alunos, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras.

Trata-se de uma abordagem que se centra na transformação dos sistemas educativos pretendendo-se que a comunidade escolar assuma positivamente a diversidade, considerando-a fator de enriquecimento e não fonte de dificuldade. Nessa medida, o movimento em prol da educação inclusiva procura levar “o aluno com NEE às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (...), independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (Correia, 2005, p.11).

No entanto, importa ter em atenção que estar incluído “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, cit. in Silva, 2009, p.147).

Neste sentido, a necessidade de melhorar o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares assume particular significado, uma vez que:

“A simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável” (Correia, 1997, p.9).

Este autor chama a atenção para a forma como a inclusão é feita, podendo limitar-se apenas à colocação física, tornando assim difícil a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Sublinha ainda que, se não existir o reconhecimento e o direito de aprender junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas, nem interações sociais adequadas (Correia, 2005).

Nessa medida, a colocação dos alunos com NEE nas classes regulares exige que se tenha em consideração um conjunto de dimensões, que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão, entre as quais são de referir: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da escola e da sala de aula; o relacionamento entre o docente de EE e o professor do ER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; e, finalmente a formação dos professores (Correia, 2005; 2008; Stainback, 2006; Grácio, Borralho, et al., 2009). Por outro lado, o desenvolvimento das escolas para a inclusão requer a ativação de mecanismos de gestão que permitam adequar os recursos existentes nas escolas, assim como encontrar os recursos adicionais e essenciais que existam na comunidade e mobilizá-los através de parcerias (Stainback, 2006).

As vantagens da inclusão têm sido referidas por diversos autores, ora sublinhando o fato de facilitar o desenvolvimento de skills cognitivos, sociais e afetivos das crianças com NEE (Correia, 2005), ora afirmando que o comportamento da criança com NEE muda em função das expectativas das pessoas que cuidam dela e, ainda, quando interage com pares a quem,

por sua vez, vai modificar o comportamento (Sameroff e Mackenzie, 2003; Zipper, 2004; Bairrão, 2004, cit. por Silva, 2009). Neste contexto, podemos concluir que as investigações recentes sobre esta temática não levantam dúvidas sobre os benefícios da inclusão para o desenvolvimento académico, social e emocional de todas as crianças (Correia, 2005; Grácio, Borralho et al., 2009; Rebocho, Saragoça et al., 2009), e para a criação de comunidades educativas que aceitam, respeitam e valorizam as diferenças individuais.

RESPOSTAS EDUCATIVAS PREVISTAS NA LEGISLAÇÃO

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e de reconhecer a prioridade de matrícula. O acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos que darão a “passagem” para a vida ativa, são orientações patentes nas seis medidas educativas propostas no artigo 16º, cap IV do referido Decreto-Lei.

Este postula a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes e antecipa também a introdução de áreas curriculares próprias que não fazem parte da estrutura curricular comum. Institui, a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de UEE para a educação de alunos com PEA.

Para além destes aspetos, o decreto-Lei 3/2008 define ainda as competências dos docentes de EE, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Esses docentes de EE agem na sala de aula juntamente com os docentes e alunos da turma e, caso a especificidade da problemática do aluno o exija, em espaços à parte (Rebocho, Saragoça e Candeias, 2009).

A criação de UEE para a educação de alunos com PEA procura ir ao encontro dos princípios educativos inclusivos e envolve uma postura de abertura e de mudança por parte de toda a comunidade escolar. Como sublinham Domingues e Ferreira (2009), “estes alunos, pelas suas particularidades, obrigam a abertura de escolas à comunidade educativa, o que de certa forma, fará “agitar” toda a escola” (p.4789).

Desta forma, as UEE, destinam-se a apoiar a educação dos alunos que apresentam “(..) perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas” (Gonçalves, et al., 2008, p.31), para além de constituírem mais um importante recurso pedagógico para a escola e/ou agrupamento, uma vez que oferece uma resposta educativa especializada (Gonçalves, et al., 2008). Contudo, as UEE não podem ser entendidas como mais uma turma da escola pois os alunos que beneficiam desta resposta educativa têm necessariamente uma turma de referência a que pertencem e que frequentam (Correia, 2008; Crespo et al., 2008).

Assim, o que se pretende é a promoção e participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares, o que envolve “a aplicação de estratégias e metodologias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos” (Domingues e Ferreira, 2009, p.4791). É um trabalho delicado, que passa pela mudança de comportamentos e atitudes, que possibilitem transformar a escola, enquanto comunidade, num lugar onde predominem valores como a tolerância e o respeito pela diferença.

OBJETIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

Decorrendo da problemática exposta, as principais questões orientadoras do estudo foram:

O que pensam os professores do ER sobre a inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo? Como se processa a inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo? Que práticas desenvolvem os professores do ER perante a inclusão de alunos com PEA nas salas de aulas?

Tendo como referência estas questões, os objetivos do estudo foram: conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com PEA e sobre as UEE no agrupamento; identificar as dificuldades e as necessidades de formação sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA; e conhecer as práticas de ensino desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos com PEA. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com a intenção de compreender as conceções e as práticas pedagógicas dos professores. Neste contexto, elegemos como técnicas de recolha de dados a entrevista (semiestruturada) e a observação naturalista.

Participantes

As entrevistas envolveram três professoras do ensino básico com alunos com PEA integrados na turma (uma docente leciona o 2º ano de escolaridade e as outras duas o 3º ano de escolaridade).

As observações em contexto de sala de aula incidiram sobre os seis alunos com PEA que pertencem a estas turmas (dois em cada uma delas). Efetuaram-se 3 observações por aluno centradas na interação estabelecida com o professor e com o grupo/turma e sobre as atividades que aí realizam.

Os alunos observados possuem diferentes graus de severidade dentro da problemática das PEA. Assim, num extremo situam-se os quadros mais severos (autismo não verbal) e no outro extremo os quadros mais leves (Síndrome de Asperger). Em termos de comunicação e de linguagem, 4 alunos possuem linguagem verbal, havendo 1 que comunica através da língua gestual portuguesa e outro que comunica utilizando palavras soltas e/ou frases muito curtas, mas possuindo algum vocabulário.

Procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo das entrevistas e à análise temática das observações.

RESULTADOS

A análise das entrevistas mostra que os professores de ER, apesar de sublinharem que pertencem a uma escola aberta à inclusão, aceitam a inclusão com algumas reservas. Com efeito, a aceitação decorre da existência de uma UEE e de recursos humanos para acompanhar os alunos com PEA nas turmas, sendo ainda evidente no discurso dos professores a ideia de que a inclusão depende da gravidade das necessidades educativas especiais. O excerto que seguidamente se apresenta ilustra esta situação:

“(...)Eu acho que a inclusão faz sentido mas se houver infraestruturas e recursos humanos suficientes e os necessários. Portanto inclusão sim mas há que haver recursos e nem sempre os há (...)” (PP).

São ainda evidentes os sentimentos de dúvida e receio que experimentam e que decorrem da falta de experiência profissional, do desconhecimento da problemática dos alunos e das dificuldades em lidar com situações comportamentais desconfortantes. Neste sentido, para além das ações de sensibilização que a escola oferece, são referidas com grande ênfase as necessidades de formação profissional no âmbito das PEA.

No que diz respeito à gestão do currículo, as entrevistas mostram que os professores não participam na programação das atividades dos alunos com NEE, nem realizam qualquer tipo de adaptação curricular, decorrendo tal situação da falta de tempo para gerir o grupo/turma e da necessidade de cumprir o programa.

Embora alguns docentes manifestem expectativas positivas face às aprendizagens académicas e ao acompanhamento do currículo comum pelos alunos com PEA, outros não deixam de assinalar as dificuldades que os alunos experimentam perante as atividades comuns, como decorre do seguinte excerto:

“(...)O aluno com PEA acompanha o currículo comum. (...) Na matemática o aluno com PEA é dos melhores (...) Acho que o aluno com PEA tem capacidades”. A aluna com PEA não participa em todas as visitas de estudo.(...) A aluna realiza poucas atividades com os alunos da turma.(...) A aluna tem atividades muito próprias (...) As atividades em que a aluna participa com o grupo/ turma são nas ocasiões festivas do calendário.” (PA).

As entrevistas revelam ainda que o currículo dos alunos com PEA é elaborado pelos docentes da UEE, e que o controlo dos comportamentos e o acompanhamento durante a realização das atividades no grupo/turma é responsabilidade das assistentes operacionais (AO).

Os resultados das observações realizadas mostram que a inclusão de cada aluno com PEA em sala de ER é feita de forma progressiva, em função das características, comportamentos e necessidades individuais. Constata-se, portanto, que estes diferentes percursos levam a diferentes processos de inclusão que dependem do grau de severidade da PEA.

Relativamente ao tempo de permanência na sala de aula, dos seis alunos observados, apenas um permanece durante todo o tempo letivo na sala de referência. O tempo de permanência dos restantes alunos (cinco) é sempre parcial e variável, dependendo do tipo de atividade que realizam na sala de aula e da disponibilidade de tempo da AO que os acompanha.

O maior ou menor tempo de permanência na sala de aula decorre da maior ou menor participação no currículo comum. Assim sendo, foi possível verificar que um dos alunos acompanha o currículo comum, participando em toda a dinâmica do grupo/turma e que os restantes cinco apenas pontualmente participam na dinâmica do grupo (dias festivos e atividades na área das expressões), realizando sobretudo tarefas distintas, programadas pelas docentes de EE.

A quantidade e o tipo de atividades que cada aluno realiza na sala de aula decorrem da programação prévia realizada pelas docentes de EE, em função das características individuais. Os alunos transportam sempre para a sala de aula do ER o material de que necessitam para a realização dessas atividades (fichas adaptadas).

Relativamente à gestão do currículo não se observou qualquer mudança na dinâmica de grupo, nem qualquer adaptação das tarefas às características dos alunos.

No que diz respeito às deslocações e apoios na sala de aula, importa referir que, dos cinco alunos, quatro são sempre acompanhados pela AO, existindo apenas um aluno que se desloca sozinho da UEE até ao seu grupo/turma.

A entrada na sala de ER acontece sempre após o início das atividades do grupo/turma, o que faz com que os alunos se possam sentir de algum modo "intrusos". Apesar disso, dirigem-se sem qualquer dificuldade ao seu lugar, acompanhados pela AO.

Em duas das três salas do ER observadas, existem alunos "tutores" que, nos dias em que se verifica a ausência da AO, se deslocam dos seus lugares para junto dos alunos com PEA a fim de os ajudarem e orientarem na realização das atividades, existindo no grupo/turma um sistema de rotatividade bem interiorizado.

Na sala de aula os alunos com PEA realizam sobretudo atividades de natureza individual, sendo portanto escassas as situações de interação em atividades com o grupo/turma e mesmo com a professora. Com efeito, a aprendizagem do aluno na sala de aula é da responsabilidade da AO, assumindo esta o controlo do comportamento, o acompanhamento e o apoio do aluno na realização das atividades.

A interação destes alunos com as respetivas professoras e o grupo/turma nas várias ocasiões do dia, é diminuta, sendo difícil a sua integração na dinâmica da sala. Além de alguns alunos dizerem o "bom dia" quando chegam à turma, outros raramente manifestam qualquer intenção comunicativa, quer face à professora, quer face aos seus pares. A comunicação entre o aluno com PEA e o grupo/turma depende da presença do tutor e apenas acontece durante a realização de atividades conjuntas. Durante a realização das atividades previstas no PEI, a comunicação é despoletada ou pela AO ou pelo aluno com funções de tutor e tem como suporte comunicativo a linguagem verbal.

Nas situações em que, por qualquer motivo, a AO falta, foi possível verificar por parte de uma professora, uma maior interação e comunicação com os alunos com PEA.

CONCLUSÕES

A análise global do estudo apresentado permite perceber que a escola atual se organiza no sentido de criar estruturas e de disponibilizar recursos humanos capazes de dar resposta às exigências de uma educação inclusiva. Com efeito, a criação da UEE e a existência de docentes especializados e de AO constituem indicadores claros de que a escola procura ir ao encontro das disposições oficiais que preconizam a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula do ER.

No entanto, a análise das entrevistas e das práticas permite perceber que não podemos de todo reduzir a inclusão a uma questão técnica, que se resolve com decisões de natureza política, devendo antes centrar a nossa atenção nas mudanças das práticas dos professores e na necessidade das escolas criarem ambientes educativos facilitadores da aprendizagem e da participação de todos.

Ora, analisando as práticas desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos com PEA na sala de aula, sobressai a responsabilidade exclusiva dos docentes de EE na elaboração do PEI e na definição das atividades a realizar pelo aluno com PEA, não existindo por parte do professor

do ER qualquer participação. Estes resultados corroboram os estudos feitos por Glad, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, cit. por Glad, Fontes e Pletsh, 2006) onde também se constata que a inclusão é da iniciativa e competência dos docentes de EE, uma vez que coordenam todas as ações relativas ao encaminhamento do aluno, à planificação do currículo e ao apoio ao professor do ER.

A desresponsabilização dos professores do ER pelo percurso educativo dos alunos com PEA é evidente na falta de participação na elaboração do currículo e na ausência de qualquer adaptação da dinâmica da turma às características e necessidades destes alunos. Os professores de ER atribuem aos docentes de EE a responsabilidade pela definição do percurso educativo destes alunos, sublinhando as dificuldades em flexibilizar o currículo, em adequar estratégias diferenciadas, em comunicar e na falta de tempo que possuem para gerir o currículo comum e, conseqüentemente, para apoiar estes alunos. Parece pois que, quanto mais valorizadas são as medidas de apoio para a inclusão dos alunos com NEE, menos mudanças os professores fazem na organização da turma, havendo uma tendência para a desresponsabilização (Brunet e Doret, (s/d)).

Nessa medida, compreende-se que os alunos realizem fundamentalmente atividades propostas pelas docentes da UEE, e que apenas participem no currículo comum do grupo/turma perante atividades da área das expressões, nas datas festivas do calendário e em algumas visitas de estudo. Por sua vez, o facto de o acompanhamento e apoio dos alunos durante a realização das atividades ser da responsabilidade de uma AO, contribui para acentuar a desresponsabilização do professor face ao processo educativo destes alunos e pode constituir, como vimos, uma forma de inibir a comunicação e interação entre alunos e professor.

Por outro lado, a escolha de um aluno do grupo/turma com funções de tutor constitui uma estratégia facilitadora da inclusão, uma vez que permite uma maior interação do aluno com PEA com os seus pares, sendo simultaneamente uma forma de educar todos os alunos para a aceitação e respeito pela diferença. Foi possível constatar que o papel de tutor estava bem interiorizado pelo grupo/turma e, nessa medida, as professoras das diversas turmas contribuíram para o desenvolvimento de atitudes de aceitação nos alunos, fundamentais a uma educação e uma escola que se pretende inclusiva. Com efeito, como sublinham Stainbak e Stainbak (1999) as atitudes de aceitação desenvolvem-se quando orientadas e planificadas pelo adulto em ambientes inclusivos.

Em conclusão, os resultados do estudo mostram algumas dificuldades no processo de inclusão de alunos com PEA, uma vez que permanecer na escola regular não é condição suficiente para se desenvolver uma educação inclusiva (Florian, 2003, cit. por Capucha, 2010), sendo necessário assegurar a participação do aluno nas diversas atividades e que essa participação se exprima no desenvolvimento efetivo de competências. Sem esta participação, podemos estar perante o que alguns autores designam como inclusão mascarada e meramente presencial (Brunet e Doré (s/d); Rodrigues-Lima, 2007) contrariando assim, de modo paradoxal, a intenção de proporcionar iguais oportunidades educativas a todos os alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2007). Taking na inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, (1), 3-7.

- Brunet, J.P. & Robert D. (s/d). *Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans un contexte d'intégration de élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne*. Consultado a 1 de setembro 2012, em http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_dert.pdf.
- Capucha, L. (2010). *Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa*. Sociologia, problemas e práticas, 63, 25-50.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Consultado a 25 de maio de 2012, em <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Editorial : Ministério da Educação.
- Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). *As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma Vivência*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho,(pp. 4787-4793). Consultado a 17 de julho de 2012, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c355.pdf>.
- Glat, R., Fontes, R.S., & Pletsh, M.D. (2006, novembro). *Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino*, 6, pp.13-30. In: cadernos de educação. Inclusão social desafios de uma educação cidadã. Rio de Janeiro: editora.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C.P., Lobo, C., Correia, M.C., Monteiro, P.L., Soares, R.S., & Miguel, T.S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Editor: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Grácio, M.L.F., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., ... Ljusberg, A.L. (2009). *O estado da arte em educação inclusiva: O pensamento de profissionais detentores de boas práticas*, pp.49-60. In: Candeias, A. A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Madureira, I.P & Leite, T.S (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, pp.93-108. Porto: Porto Editora.

- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A.A. (2009). *Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal*, pp.38-48. In: Candeias, A.A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (jan-abr., 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 17, 1, 3-20.
- Rodrigues-Lima, L; Ferreira, A.M.; Trindade A.R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.H. & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso. Forum de estudos de educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. *Revista Lusófona da Educação*, 13, pp.135-153. Consultado a 28 de julho 2012, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- Stainback, S. (dez., 2006). *Considerações contextuais e sistémicas para a educação Inclusiva*. In: *Inclusão – Revista de Educação Especial/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial*, ano 2, 3, dez 9-15.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade – Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais realizada em Salamanca de 7-10 junho*. Lisboa. Instituto de inovação educacional.
- UNESCO (2000). *Forum Mundial da Educação de Dakar. Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Senegal 26-28 de abril. Brasília (2ª ed.). Consultado a 16 de junho de 2012, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/00127509porb.pdf>.

Legislação consultada:

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da república*, nº4 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.