



Os Professores e as necessidades educativas especiais

RESUMO

O artigo tem como objectivo realçar a importância da necessidade de inclusão de conteúdos temáticos sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos cursos de formação inicial de professores.

A educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem sofrido significativas alterações no decurso dos últimos anos. A partir da década de 70 as mudanças em Educação Especial direccionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com NEE na escola regular, aproximando-se esta do conceito de escola inclusiva.

Neste processo, o professor do ensino regular tem um papel importante, na medida em que se irá deparar; cada vez mais; com crianças com necessidades na sua sala de aula, o que o levará, também, a confrontar-se com metodologias diversificadas, novas técnicas de trabalho e diferentes estratégias. Sendo assim, o professor tem que estar consciente do seu papel e da sua função educativa

O sistema, por seu lado, deve proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às questões específicas das necessidades educativas especiais, para que estes possam cumprir com eficácia o seu desempenho profissional.

Logo, a formação de professores não pode assentar tão somente em cursos de especialização. Urge também que nos cursos de formação inicial esta problemática seja incluída nos curricula, de forma a que se confira aos professores em perspectiva as competências necessárias à melhoria da sua prática docente diária (BENARD DA COSTA, 1981).

Para se operacionalizar os aspectos referidos, há que apostar numa política e num plano claros ao nível da formação inicial de professores.

Apesar de existirem diversas recomendações nacionais e da União Europeia, sobre a inclusão de conteúdos sobre esta temática nos cursos dos futuros professores, quer a Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro (entretanto revogada), quer o Projecto de Portaria - Habilitações para a Docência e Estrutura dos Quadros das Escolas, de 29 de Agosto de 1996, não faziam referência explícita à existência de uma disciplina com tais características. Daí que, face à importância dos aspectos enunciados, se apresentem algumas recomendações/sugestões para alterações curriculares, no sentido de proporcionar a melhoria do conhecimento das NEE junto dos futuros professores.

A educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular implica um conjunto muito lato de alterações. A integração escolar destas crianças suscitou uma nova reflexão sobre os objectivos e as

Tese de Mestrado
**Maria Helena Ferreira de
Pedro Mesquita**

(Professora-Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e da Educação da Escola Superior de Educação de Castelo Branco)

metodologias da escola regular no seu conjunto. A escola regular, para poder responder capazmente às solicitações que a integração lhe faz, necessita de diversificar a sua resposta a nível curricular, melhorar os seus recursos e qualificar o pessoal, em particular os professores.

Segundo RODRIGUES (1988), um sistema de integração escolar pode e deve incluir vários níveis de formação de pessoal:

- um primeiro nível, que tem por objectivo preparar todos os professores para responderem às necessidades educativas especiais que lhes venham a surgir no contexto da escola regular;
- um segundo nível, que visa preparar professores, consultores ou especializados, para apoiar os múltiplos aspectos educacionais de alunos com NEE integrados;
- um terceiro nível, que implica uma formação para o desenvolvimento de projectos de inovação ou de investigação.

Estes três níveis, se desenvolvidos em várias modalidades de formação - nomeadamente a formação permanente - podem constituir a estrutura de um sistema de formação ágil e adequado (RODRIGUES, 1994).

Todavia, o que pretendemos abordar neste artigo, refere-se apenas à situação em Portugal e incide sobre o primeiro nível de formação, cuja necessidade é hoje considerada inquestionável num sistema educativo que privilegie a integração escolar.

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças deficientes - Warnock Report (1978) -, começa-se a divulgar, enquanto termo alternativo a «deficiente», a expressão «crianças com necessidades educativas especiais», deixando assim de se «rotularem» inadequadamente os alunos.

Este novo conceito traz consigo diferentes perspectivas em termos pedagógicos no que diz respeito à intervenção com este tipo de crianças. Por exemplo RODRIGUES (1991), salienta que esta nova expressão, pela sua definição, que envolve aspectos relacionados com a acção pedagógica, atende mais aquilo que a criança é de facto e menos a um «conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica».

Na opinião do mesmo autor, esta perspectiva abriu novas possibilidades à integração de crianças com dificuldades nas estruturas de ensino regular, pelo facto de a escola ter que dar resposta a estas necessidades educativas, que deveriam, idealmente,

constar do relatório de formação de qualquer professor (especialista de aprendizagem) em qualquer escola. RODRIGUES (op. cit.) salienta, ainda, que dimensionar a «deficiência» em termos de necessidades educativas especiais, é focalizar a acção na criança concreta e na acção pedagógica tendo em consideração os ritmos, sequências e objectivos de aprendizagem da própria criança.

Ainda sobre este aspecto, BAIRRÃO RUIVO (1988) refere que o Warnock Report propõe um modelo conceptual no âmbito da Educação Especial que assenta no facto da deficiência passar a ser encarada como um «contínuo» de necessidades específicas de educação, abolindo-se, de uma vez, as «características diagnósticas» profundamente ligadas ao «modelo médico tradicional». A educação não tem nada a ver com um paradigma de natureza médica, sendo WEDELL (1983) de opinião que os «rótulos dos síndromas», são úteis para a medicina, mas revelam-se de fraca utilidade em educação, visto não fornecerem informações pertinentes ao professor sobre os passos a seguir na educação dessas crianças.

Actualmente, e em consequência das mudanças referidas, BAIRRÃO RUIVO (1988) salienta, ainda, que, para intervir com estas crianças, nos devemos preocupar, fundamentalmente, com os materiais, os objectivos a atingir a curto, médio e longo prazo e com o meio em que ocorre o processo educativo. Assim, podemos afirmar que os modelos actuais de intervenção assentam mais em tarefas, requisitos de base, condições das próprias crianças e dos meios em que estas evoluem.

Como refere MITTLER (1992) uma política de integração eficaz depende de todos os professores possuírem conhecimentos básicos, técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares.

Na mesma linha, BENARD DA COSTA (1981) reforça a opinião de que é necessário contar, antes de tudo, com professores competentes, pois aquilo que lhes é exigido é a sua qualidade pedagógica, isto é, a capacidade que têm de compreender a criança, de se relacionar e actuar com ela. Mas, para que tal seja possível, é necessário que a formação de professores não assente somente em cursos de especialização, mas também nos cursos de formação inicial de professores, de forma a apetrechá-los com o conjunto de competências necessárias para desempenhar este papel na sua prática diária.

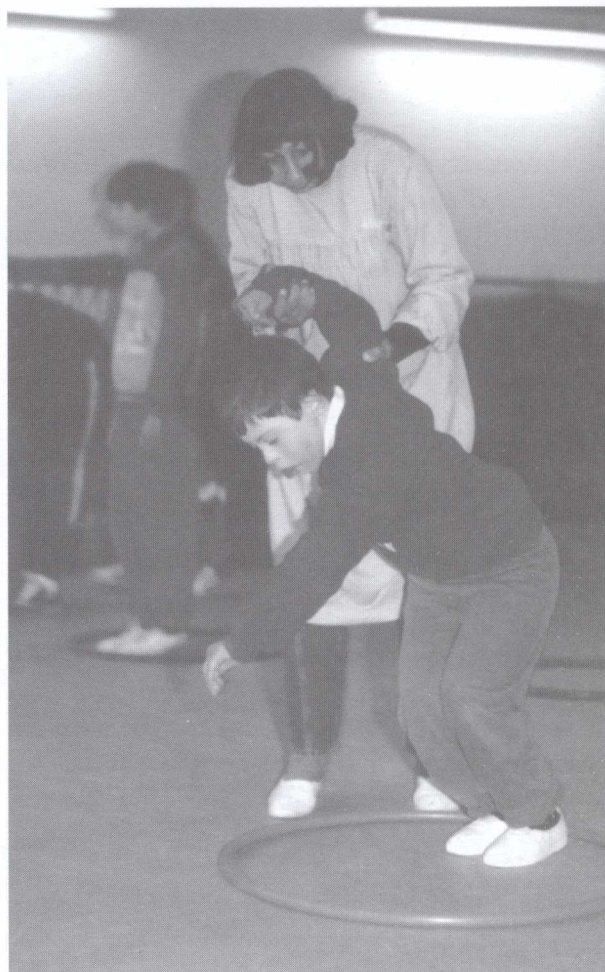
Entre os direitos do aluno com NEE está o direito à

INVESTIGAÇÃO

igualdade de oportunidades, o que, na prática, significa que só é possível que ele tenha as mesmas oportunidades que um aluno sem NEE se for tratado diferentemente. Para que a escola possa proporcionar esta diferença de tratamento a todas as crianças é importante que esteja apetrechada com os recursos necessários. Entre os existentes, salientamos os recursos humanos e, dentro destes, o professor. O PROFESSOR É, OBVIAMENTE, PARTE FUNDAMENTAL DESTES RECURSOS.

Se tal como refere o WARNOCK REPORT (1978) o facto de «uma em cada seis crianças poder necessitar em qualquer altura e ao longo do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado», permite-nos entender a necessidade urgente de todas as instituições de formação de professores se preocuparem com a Educação Especial no percurso formativo destes agentes de ensino. A importância que têm as instituições de formação de professores na preparação de docentes capazes de responderem às diferentes necessidades educativas dos seus alunos é salientada por diversos autores, tais como FONSECA (1980), RELATÓRIO DOS PERITOS OCDE/CERI (1983), SIM-SIM (1987), WARNOCK REPORT (1978), BENARD DA COSTA (1988), GINÉ (1988), BOVAIR (1989). Não nos sendo possível salientarmos o pensamento de todos, ficam aqui registadas, a título de exemplo, duas opiniões, escolhidas aleatoriamente:

- FONSECA (1980) salienta que a necessidade da formação do ensino regular tem de ser bem pensada porque nela (seja a inicial ou a formação em serviço) se justifica o processo mais geral da integração. O autor refere ainda, que todos os professores «regulares» ou «especiais» deverão estar envolvidos no processo educativo de todas as crianças (especiais ou não). Todo o professor da classe regular deve estar equipado para atender às necessidades educacionais especiais de qualquer criança.
- BOVAIR (1989) refere, igualmente, que, para iniciar de forma apropriada a integração da Educação Especial no sistema e na prática regular de ensino, há que apostar numa política e num plano claros, sendo necessário começar pela preparação inicial do professor. O autor, aponta ainda que os professores que estão hoje a ser preparados precisam de um nível mais alargado do conhecimento especializado do que os seus antecessores, isto é, não será suficiente ser só portador das competências de conhecimento e ensino relacionadas com a sua área disciplinar, mas também é preciso ter competências que os prepa-



rem para a variedade de diferenças individuais apresentadas pelo grupo de crianças que estarão na sua sala de aula.

De acordo com esta perspectiva, autores diversos (FONSECA, 1980; RELATÓRIO DOS PERITOS OCDE/CERI, 1983; KRISTENSEN, 1987; SIM-SIM, 1987; WARNOCK REPORT, 1978; BENARD DA COSTA, 1988; GINÉ, 1988; BOVAIR, 1989) salientam que a estrutura de todos os cursos que preparam futuros professores deve ter em conta que, no futuro, estes profissionais irão encontrar na sua sala de aula alunos com necessidades educativas especiais e deverão estar preparados para responder adequadamente às necessidades educativas dos mesmos. Em função das novas tendências verificadas na Educação Especial, torna-se necessário e urgente que futuros professores tenham uma formação genérica em Educação Especial de modo a que possam desempenhar adequadamente as novas funções que lhes cabem neste âmbito «obedecendo a modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação» (FERNANDES, 1991).

Neste contexto é pertinente questionar: «O que se passa ao nível da Formação Inicial de professores neste domínio em Portugal?»

Neste campo a evolução tem sido expressiva, no entanto menos notória que no caso da formação especializada.

As instituições do ensino público ligadas à formação de professores têm vindo a integrar nos seus cursos a problemática da Educação Especial, sendo pioneiro nesta matéria o desaparecido Instituto Nacional de Educação Física (INEF), que desde 1942 desenvolveu trabalho no âmbito dos deficientes motores e físicos (MORATO, 1983) e várias foram as teses de fim de curso realizadas neste âmbito.

Após a reestruturação do curso, em 1957, foi introduzida no 3º ano a disciplina de «Ginástica de correcção e de recuperação».

Em 1977/78 o Instituto Superior de Educação Física (actualmente Faculdade de Motricidade Humana) reintroduz nos currículos dos cursos de professores de Educação Física disciplinas do âmbito da Educação Especial, nomeadamente no 3º e 4º anos.

É a partir da década de 80, principalmente com o incremento das Escolas Superiores de Educação e dos Centros Integrados de Formação de Professores, que o panorama da formação inicial de Educadores/Professores se altera. A própria legislação acentua este aspecto, como se pode verificar no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, no nº 2 do artigo 15º):

«Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial».

A mesma preocupação já tinha anteriormente sido recomendada pelo Conselho Nacional de Reabilitação (1988) através do Plano Orientador da Política de Reabilitação:

«Inclusão nos currículos de formação inicial de educadores e professores das Escolas Superiores de Educação de uma área disciplinar obrigatória de ensino especial e reabilitação, centrada nas várias tipologias de necessidades educativas especiais».

Esta preocupação não aparece vinculada apenas às Escolas Superiores de Educação mas também aos ramos educacionais das Universidades:

«Inclusão nos currículos dos ramos educacionais dos cursos ministrados pelas Universidades e Institutos Universitários de uma disciplina orientada para a

compreensão do aluno diferente».

Refira-se que estas recomendações surgem na sequência do facto de as crianças com deficiência passarem a serem educadas, cada vez mais, nas escolas regulares, o que leva à necessidade de capacitar o professor para responder às necessidades educativas especiais destas crianças.

As ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO têm vindo a introduzir alterações nos seus planos de estudo, a fim de dar cumprimento ao Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro.

A partir de dois estudos FERNANDES (1991), intitulado A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Específicas nos Estabelecimentos do Ensino Superior do IIE e MESQUITA & MARQUES (1992) intitulado Os Currícula em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - o Papel das Escolas Superiores de Educação realizados com o objectivo de verificar a situação acima referida, parece-nos ser possível tirar algumas ilações, que ajudem a melhor visualizar a realidade do que é no nosso país a formação inicial de educadores/professores ministrada pelas Escolas Superiores de Educação (ESE's) do ensino público, no domínio da Educação Especial.

Dos estudos realizados pode-se constatar que na maioria dos cursos de formação inicial ministrados nas ESE's existe uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial.

Segundo FERNANDES (1991), apenas as ESE's de Santarém e Viseu ainda não tinham dado cumprimento à Lei. Também o Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira se encontrava na mesma situação. No entanto, no estudo efectuado por MESQUITA & MARQUES (1992) relativo às ESE's, se por um lado se confirma o caso de Viseu e não o de Santarém (talvez já tivesse solucionado a questão), por outro lado estranhamente vem a detectar que em Coimbra não se tinha ainda aplicado o estipulado pela Lei.

Actualmente, pela leitura dos planos de estudos podemos constatar que todas as Escolas Superiores de Educação apresentam uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Do estudo realizado MESQUITA & MARQUES (1992) verificaram que as ESE's adoptam programas com características específicas, justificado pelo estatuto de autonomia pedagógica e científica, e que as mesmas estão despertas para os problemas das

Necessidades Educativas Especiais.

Da análise realizada aos planos de estudos sobre a organização disciplinar, os mesmos autores constataram que existe uma certa uniformidade de critérios, nomeadamente ao nível do funcionamento da disciplina, módulo ou seminário no 3º ano dos vários cursos, geralmente em regime semestral, embora a carga horária seja heterogénea nos mesmos, podendo distribuir-se entre 1 e 4 horas por semana (a maioria situa-se entre as 2 e 3 horas por semana).

As designações dadas às disciplinas, módulos ou seminários também variam de escola para escola, mas aquela que foi encontrada com mais frequência designa-se por «Introdução à Educação Especial».

No que diz respeito às UNIVERSIDADES pertencentes à rede pública, aos autores não foi possível realizar a mesma análise detalhada para os programas ministrados nas mesmas, em virtude de não te-

rem obtido as informações solicitadas. Assim fizeram uma análise dos planos de estudos, a fim de constatar a existência ou não de disciplinas no âmbito da Educação Especial, apenas pela designação clara e objectiva da mesma. Da consulta feita verificaram que dos 81 cursos de formação inicial de professores realizados nas Universidades, apenas 11 apresentam explicitamente disciplinas que são do âmbito da Educação Especial, perfazendo um total de 14 disciplinas (com designação clara e objectiva nos planos de estudo).

Quanto ao ano de funcionamento e ao regime da disciplina constataram que das 14 disciplinas:

- 9 são leccionadas no 3º ano;
- 2 são leccionadas no 2º ano e 2 no 5º ano;
- 1 é leccionada no 4º ano.
- 11 são ministradas em regime semestral;
- 3 são ministradas em regime anual.

Tal como nas ESE's, a maioria das disciplinas funciona no 3º ano do curso e é semestral.

A carga horária varia entre as 2 e as 3 horas semanais, e a designação das disciplinas é bastante diversificada.

As designações que se repetem com mais frequências são «Educação Especial» e «Introdução à Educação Especial». Importa relembrar que no estudo sobre as ESE's a designação mais frequente foi «Introdução à Educação Especial».

As referidas disciplinas são ministradas na sua maioria nos cursos de Professores do Ensino Primário (5 disciplinas) e de Educadores de Infância (6 disciplinas).

No que diz respeito aos restantes (70) cursos encontramos disciplinas relacionadas com a Psicologia e outras com a Saúde, onde eventualmente, nos seus programas poderão incluir módulos ou seminários que abordem esta questão. Embora todo este panorama pareça ser promissor, as respostas ao nível da formação dos professores do ensino regular em necessidades educativas especiais continuam a ser insuficientes, na medida em que ainda não se verifica a existência de disciplinas do âmbito da Educação Especial em todos os cursos de formação inicial de educa-



Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Ano V - Nº 8 - Julho de 2000

Preço e Assinatura

Assinatura anual (2 Números): Portugal - 1500\$00 + 400\$00 de portes de correio; Outros países - 1500\$00 + portes de correio; Avulso 800\$00



Contactar:

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Rua Prof. Dr. Faria de Vasconcelos
6000 Castelo Branco - Portugal
<http://www.eselpcb.pt/educere.htm>



dores/professores, apesar da legislação emitida neste sentido.

Apesar do panorama atrás descrito e de existirem diversas recomendações nacionais e da União Europeia sobre a inclusão de conteúdos sobre esta temática nos cursos dos futuros professores, quer a Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro (entretanto revogada), quer o Projecto de Portaria - Habilitações para a Docência e Estrutura dos Quadros das Escolas, de 29 de Agosto de 1996, ainda não faziam qualquer referência explícita à existência de uma disciplina com tais características, excepto para o curso de formação de professores de Educação Física.

PORQUÊ TAL SITUAÇÃO? Parece que, apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com NEE, não se está a apostar numa política e num plano claros ao nível da formação inicial de professores.

Qual o interesse na publicação de legislação que regulamenta a integração destas crianças na estrutura regular de ensino se, depois, não existem professores capazes de desempenhar o seu papel com a desejada eficácia?

Estamos na fase da “escola inclusiva”, conceito que aparece após a Declaração de Salamanca em 1994. Que professores para pôr em prática as recomendações daqui saídas?

Face à importância dos aspectos atrás referidos, não gostaríamos de concluir sem apresentar algumas recomendações/sugestões para eventuais alterações

curriculares a realizar onde se considere necessário. Os aspectos que passamos a salientar, fazem parte de uma investigação por nós realizada em 1994, e que procurou analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em NEE coincidiam, quando comparados professores que são responsáveis por essa formação e professores que estão no campo de intervenção com crianças integradas.

Dada a explicação, entendemos salientar os seguintes aspectos:

- os cursos de formação inicial de professores devem contemplar a existência de, pelo menos, uma disciplina nesta área de formação específica;
- esta, deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e a ser incluída nos anos terminais dos cursos;
- além disso, deveria ter uma carga horária semanal de 3/4 horas (o que pensado numa lógica de semestres com 15 semanas de duração, nos dá uma carga horária entre 90 a 120 horas de formação sobre esta temática);
- deve manter características teórico-práticas, mas com a componente teórica a prevalecer, sem descuidar as experiências práticas.
- finalmente, e quanto aos conteúdos a abordar, tomemos, por ordem decrescente de importância, os seguintes:
 1. Conceito de NEE;
 2. Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas consequências no campo educativo e social;
 3. Bases para a elaboração de adaptações curriculares



mais significativas de acordo com as características do aluno;

4. Bases para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com NEE de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades;
5. Estratégias educativas adequadas ao tipo de NEE;
6. Legislação sobre Educação Especial;
7. Serviços de Apoio às populações especiais;
8. Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular;
9. Características evolutivas segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas;
10. Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento;
11. Envolvimento social na dimensão educativa;
12. Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais;
13. Aspectos históricos da Educação Especial;
14. Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com NEE.

BIBLIOGRAFIA

- BAIRRÃO RUIVO, J. (1988). Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança. Lisboa, Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Volume VI, Nova Série, nºs 1 e 2, pp.5-8.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1981). Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M.I. (coord.). Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.307-354.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.54-58.
- BOVAIR, K. (1989). A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.). Integração Escolar. Colectânea de textos (1993), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.
- FERNANDES, D. (Direcção) (1991). A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Ministério da Educação.
- FONSECA, V. (1980). Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal. Lisboa, Moraes Editores, 1ª Edição.
- GINÉ, C. (1988). La Educación Especial. Cuadernos de Pedagogía, 161, pp.64-66.
- KRISTENSEN, K. (1987). A Formação de Pessoal. População Destinataria e Modelo. In: MBABANE. Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento, Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.
- MESQUITA, M.H. & MARQUES, R.J.M. (1992). Os Currículos em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - O Papel das Escolas Superiores de Educação. Trabalho de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).
- MITTLER, P. (1992). Preparing all Initial Teacher Training Students to Teach Children With Special Educational Needs: a Case Study from England. European Journal of Special Needs Education, 7 (1), pp.1-10.
- RODRIGUES, D. (1988). Perspectivas sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.29-33.
- RODRIGUES, D. (1991). As Necessidades Educativas Especiais e a Intervenção. In: RODRIGUES, D. (Org.). Métodos e Estratégias em Educação Especial. Antologia de Textos, Volume 1, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições, pp.41-57.
- RODRIGUES, D. (1994). Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial. Integrar nº4.
- RODRIGUES, D. (1995). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. In: Adalberto Carvalho (Ed), Novas Metodologias em Educação. Porto, Porto Editora.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1983). Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório Nacional sobre a 1ª fase do projecto OCDE/CERI «A Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a vida activa». Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- SIM-SIM, M.I. (1987). A Educação Especial nos cursos de formação inicial. Margem, 49/50/51, pp.5-7.
- WARNOCK, H. M. (1978). Special Education Needs. Report of the Committee of enquiry into the Education of Handicapped Children and Young. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office.
- WEDELL, K. (1983). Conceito de Necessidades Educativas Específicas de Educação. Cadernos do COOMP, 7/8, Lisboa, pp.19-26.