



Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu

Preciosa Fernandes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Praça de Gomes Teixeira, 4099-002, Porto, Portugal. E-mail: preciosa@fpce.up.pt

RESUMO. A educação especial em Portugal, à semelhança de outros países europeus, tem sofrido avanços e recuos. Ancorada, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (PORTUGAL, 1986) á princípios precursores de uma educação inclusiva, mantém-se, contudo, refém da lógica homogeneizante que continua a caracterizar a educação escolar em Portugal, e na Europa. Partindo destes pressupostos, e da ideia de que a educação especial é um componente integrante do sistema educacional, sustenta-se que as políticas europeias sobre educação especial influenciam a definição das políticas nacionais. Do ponto de vista metodológico, foram analisados relatórios da Comissão Europeia da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Unesco nas questões educacionais, em geral, e da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), em particular, e estabelecidas relações com medidas sobre a educação especial, lançadas em Portugal. A análise permitiu concluir que as políticas para a educação especial em Portugal seguem uma ordem educativa europeia de contínuo desejo de concretização de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação especial em Portugal, políticas de educação especial, influências internacionais, educação inclusiva.

Special education policies in Portugal: an analysis through a European framework

ABSTRACT. Similar to other European countries, special education in Portugal has moved forward and backward. Although established by the Law on the Portuguese Educational System (Law No. 46/86), based on the principles of an inclusive education, it is bounded to the homogenizing logic that characterizes school education in Portugal and in Europe. Consequently and foregrounded on the idea that special education is an integral component of the educational system, it is argued that European policies on special education influence the definition of national educational policies. From the methodological point of view, reports published by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and UNESCO on educational issues in general, by the European Agency for the Development of Special Needs Education, in particular, and the relationships on special education launched in Portugal, are investigated. Current analysis concluded that the policies for special education in Portugal follow the European educational order of continuous inclusive education.

Keywords: special education in Portugal, special education policies, international influences, inclusive education.

Introdução

Portugal, na linha do que acontece com outros países europeus, tem investido em medidas da política educacional que têm tido como focos, por um lado, a eficácia e a melhoria da educação e o aumento da literacia da população em geral e, por outro, a redução das taxas de abandono e de insucesso escolares e a concretização do direito de todos à educação (LEITE, 2002; FERNANDES, 2011). O enfoque nesta última dimensão tem subjacente o reconhecimento de que a exclusão da escola conduzirá a transformar-se num passo para a exclusão social.

Aqueles focos da política educativa articulam-se com a Estratégia de Lisboa¹ (CONSELHO

ECONÓMICO E SOCIAL, 2005) e com o compromisso assumido pelo Conselho Europeu de transformar a Europa

[...] na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social (CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL, 2005, p. 3).

A Estratégia de Lisboa origina a elaboração do Programa *Educação e Formação 2010* (COMISSÃO EUROPEIA, 2004) que sinaliza uma nova orientação para as políticas europeias (NÓVOA,

economia europeia, através do incremento da produtividade, com base na valorização dos recursos humanos e no modelo europeu de protecção social, tendo sido delineada em Março de 2000, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia (CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL, 2005, p. 3).

¹A Estratégia de Lisboa ou Agenda de Lisboa é um conjunto de linhas de acção política interdependentes dirigidas à modernização e crescimento sustentável da

2005). No quadro deste Programa, os compromissos da política educativa nacionais passam a ser assumidos por referência a uma agenda global, contribuindo, assim, para o fortalecimento da União Europeia como instância ‘de avaliação e de regulação das políticas nacionais’ (NÓVOA, 2005).

Como sustenta Ball (2001, p. 101), a “[...] criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, [...] um constante processo de empréstimo [...] de ideias de outros contextos” supranacionais. Representados por instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), têm assumido o comando quer ao nível da definição de objetivos e metas educacionais, quer do seu próprio controlo e regulação (ANTUNES, 2007) materializando “[...] uma linguagem de políticas comum que é articulada nos relatórios governamentais” (ANTUNES, 2007, p. 100).

No caso específico da educação especial, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial² tem funcionado como plataforma de colaboração europeia no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e tem desenvolvido a sua acção em estreita articulação com as agências internacionais atrás referidas. O relatório³ *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores Políticos* é, disso, exemplo. Como é enunciado, este documento

[...] foi elaborado (...) com a finalidade de fornecer aos decisores políticos da Europa uma síntese dos principais resultados do trabalho temático da Agência sobre o apoio à inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009, p. 5).

É no quadro destes pressupostos que se insere este artigo. Com ele pretende-se: i) explicitar argumentos sobre educação num mundo globalizado e o papel de organizações internacionais; estabelecer

relações entre orientações internacionais sobre a educação especial e medidas lançadas em Portugal; problematizar em que medida as políticas para a educação especial têm garantido o reconhecimento das diferenças, e a sua valorização, no quadro dos princípios de uma educação inclusiva.

O texto, para além da introdução, está organizado em quatro pontos: i) procedimentos metodológicos; leitura da educação num mundo globalizado e do papel de organizações internacionais; análise das influências europeias nas políticas de educação especial em Portugal na última década do século XX e primeira do século XXI. Tecem-se, por fim, algumas considerações que, em resumo, problematizam (im)possibilidades de consolidação de uma escola inclusiva, no quadro de uma ‘sociedade do conhecimento cada vez mais competitiva’ (CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL, 2005), e evidenciam a necessidade de, no sistema educativo português, serem criadas condições que garantam o direito efectivo de todos à educação.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico foram analisados documentos da política educativa sobre educação especial implementada em Portugal na última década do século XX e primeira do século XXI e outros documentos que contribuíram para a afirmação deste domínio educacional. Estamos, neste caso concreto, a referi-nos a documentos produzidos pelo Ministério da Educação Português e que legitimaram as referidas políticas, nomeadamente as directrizes preconizadas no Programa do XVII Governo (PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, 2005) e o Programa Educação 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s. d.).

A análise destes documentos foi feita por relação com orientações europeias, enunciadas em relatórios da Comissão Europeia e do Conselho Europeu, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Comissão Europeia, nas questões educacionais, em geral, e da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial nas políticas relativas à educação especial, em particular. O principal objetivo foi compreender relações entre políticas nacionais e políticas europeias. Nesta intenção assumimos um entendimento de política como resultado de influências complexas, configuradoras do que Ball (1992) designa de ‘ciclo contínuo de políticas’ focando, neste caso específico, a atenção no ‘contexto de influência’⁴.

²A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial foi fundada, pelos países membros, em 1996. É uma organização independente e com uma administração própria, financiada pelas Instituições da União Europeia, através do programa Jean Monnet, no âmbito do programa Aprendizagem ao Longo da Vida. Possibilita a recolha e disseminação de informação a nível Europeu e nacional e oferece aos seus países membros a oportunidade de aprenderem uns com os outros e de partilharem conhecimentos e experiências. O seu principal objectivo é “[...] melhorar as políticas e práticas que respondam às necessidades dos alunos – incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Este objectivo engloba questões como a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a educação inclusiva e a promoção da qualidade na educação, reconhecendo, contudo, que existem diferenças nas políticas, nas práticas e nos contextos educativos dos diferentes países” (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2003, p. 1).

³O primeiro relatório sobre Princípios-Chave foi publicado pela Agência em 2003 com o título *Princípios-chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*, designação que veio a ser seguida em relatórios posteriores.

⁴Ball (1992) advoga a existência de um ciclo contínuo de políticas, representado a partir de três contextos:

A educação num mundo globalizado e o papel de organizações internacionais

Da análise da literatura produzida⁵ é consensual a ideia de que a globalização das questões educacionais decorre da ação de determinadas organizações e da influência que exercem na afirmação de novos rumos para a educação, na Europa e no mundo. Num olhar histórico Hummel (1979, p. 39) destaca o papel pioneiro da OCDE na educação ao “[...] criar, em 1968, o Centro para a Investigação e a Inovação no Ensino (CERI)[...]” que tinha como principal objetivo, “[...] apoiar as experiências-piloto nos países membros da OCDE[...]

” e que foi despoletador de intercâmbios entre os diferentes países. Não sendo a Educação a sua vocação primeira e carecendo de poder decisório, uma vez que é, fundamentalmente, um órgão consultivo, a OCDE é, desde a sua criação, em 1960, reconhecida como uma organização muito influente no campo da Educação. Os relatórios anualmente produzidos veiculam directivas para a educação, e operam como instrumentos de regulação dos sistemas educativos. Constitui-se, nesta perspectiva, numa agência internacional determinante na consolidação de um ‘pensamento global’ sobre educação (TEODORO, 2001b).

Segundo este autor, a definição de políticas educativas a nível mundial passa, então, a depender cada vez mais “[...] da legitimação e da ‘assistência técnica’⁶ das organizações internacionais” (TEODORO, 2001a, p. 127, grifo do autor), particularmente nos países periféricos ou semiperiféricos, como é o caso de Portugal, e de uma agenda ‘globalmente estruturada’ (DALE, 2008) podendo antever-se um efeito de uniformização das políticas nos diferentes países.

Numa visão crítica, Charlot (2007)

[...] considera a OCDE como um ‘reservatório para ideias’ de onde saíram a ‘reforma da matemática moderna’, a ideia e a própria expressão de ‘qualidade da educação’, a ideia de ‘economia do saber’, e a ideia de ‘formação ao longo de toda a vida’ (CHARLOT, 2007, p. 133, grifos nosso).

a) o contexto de influência - que diz respeito ao espaço de disputa e de negociação sobre as finalidades sociais da educação e os princípios educativos e curriculares e onde se dá início ao processo de construção dos discursos políticos. Neste contexto, interagem elementos do governo, partidos políticos, grupos sociais com poder económico, agências locais e internacionais, elementos que o autor designa de comunidades epistémicas, ou seja, grupos de especialistas com reconhecimento científico em domínios de saber diversos (legislativo, educacional, curricular, pedagógico, formação de professores, entre outros);

b) o contexto de produção de textos - onde o poder central propriamente dito - o governo, através dos ministérios e dos serviços centrais -, em estreita articulação com o contexto de influência, e o que nele for decidido, elabora os textos políticos, produzindo documentos de enquadramento legal e documentos orientadores das concepções, organização e desenvolvimento do currículo;

c) o contexto da prática relativo aos contextos de trabalho dos professores, onde as formulações das políticas curriculares são reinterpretadas.

⁵Entre outros: Bail, 2001; Dale, 2004, 2008; Charlot, 2007; Meyer, 2000; Santos, 2002, 2005; Stoer; Magalhães, 2006; Teodoro, 2001a, b, 2003; Nóvoa, 2005; Nóvoa; Lawn, 2002.

⁶Sublinhado no original.

Com efeito, a análise dos documentos e relatórios produzidos pela OCDE - de entre os quais salientamos o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, o *Relatório Europeu sobre a Qualidade do ensino Básico e Secundário* e todos os relatórios relativos ao progresso do *Programa Educação e Formação 2010* (COMISSÃO EUROPEIA, 2004) - permite constatar o papel crucial desta instituição no traçar de um rumo comum das políticas sobre a educação e o currículo.

Numa visão complementar, Meyer (2000) sustenta também que:

[...] há um número crescente de influentes organizações internacionais, quer governamentais, quer não-governamentais (que) fornecem guiões standards para o desenvolvimento educacional (como, por exemplo a UNESCO); assistência concreta (por exemplo o Banco Mundial, através dos seus fundos); consultores para colaborar no terreno (MEYER, 2000, p. 20-21).

Em sua opinião,

[...] na sociedade mundial contemporânea [...] as regras relativas à igualdade de direitos, ao desenvolvimento nacional, ou a outros aspectos da identidade, tornaram-se universais (MEYER, 2000, p. 20-21).

Pela via da globalização. Nesta linha de pensamento, Charlot (2007, p. 132) alega que a globalização tendo nascido como um “[...] fenómeno económico [...] tornou-se também um fenómeno político [...]”, funcionando, assim, como mecanismo uniformizador entre a “[...] economia, sociedade e educação/formação [...]” (PACHECO, 2007, p. 30).

Tomando como eixo focal a educação especial, a fundação da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, em 1996, representa um marco importante neste domínio que contribui, de forma determinante, para a construção de uma visão global de atenção às questões da educação especial. Neste trajeto, a *Carta dos Direitos Fundamentais* (UNIÃO EUROPEIA, 2010)⁷, criada em 1997, contribui para cimentar uma matriz comum de princípios europeus, tais como: o ‘direito à dignidade do ser humano; direito à vida; direito à integridade do ser humano; direito à educação; direito à não discriminação’.

A influência internacional destas organizações nos discursos educacionais portugueses fez-se sentir

⁷A Carta foi elaborada por uma convenção composta por um representante de cada país da UE e da Comissão Europeia, bem como por deputados do Parlamento Europeu e dos parlamentos nacionais. Foi formalmente adoptada em Nice, em Dezembro de 2000, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela Comissão Europeia. Trata-se de um documento que ‘reúne num único documento os direitos que anteriormente se encontravam dispersos por diversos instrumentos legislativos, como a legislação nacional e da UE, bem como as convenções internacionais do Conselho da Europa, das Nações Unidas (ONU) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Conferindo visibilidade e clareza aos direitos fundamentais, a Carta cria segurança jurídica dentro da EU’.

sobretudo na década de 80 do século XX. Coincidindo esse período com a adesão de Portugal à então Comunidade Econômica Europeia (CEE) o país passou, por via desse fato, a estar também ‘sobre o olhar’ atento dessas estruturas internacionais. É uma análise dessas influências internacionais nas políticas de educação especial, em Portugal, que realizamos no ponto seguinte deste texto.

Influências europeias nas políticas de educação especial em Portugal na última década do século XX e primeira do século XXI

Em Portugal, à semelhança de outros sistemas educativos, as políticas relativas à Educação Especial acompanharam as evoluções paradigmáticas sobre o atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e acolheram também recomendações feitas por organismos internacionais⁸. É, todavia, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (PORTUGAL, 1986) que se assume pela primeira vez o conceito de NEE e se consagra o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas⁹, direito que é consignado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (PORTUGAL, 1991)¹⁰ e expresso na ideia de “[...] abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de ‘escolas para todos’” (PORTUGAL, 1991, preâmbulo). Neste último documento legal é também declarada a necessidade de adoção de medidas de atendimento que garantam

[...] que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas (PORTUGAL, 1991, art. 2º, ponto 3).

O conceito de NEE, indicado nestes diplomas legais, aponta para uma perspectiva de intervenção educativa focada não apenas em juízos de ordem médica mas também em critérios pedagógicos visando, assim, assegurar o desenvolvimento global das crianças e jovens.

⁸Recorda-se, de modo particular, o *Relatório Warnock*, em 1978, que introduz pela primeira vez o conceito de NEE por relação com o conceito de ensino especial. Trata-se de um estudo amplo realizado nos EUA, coordenado por Mary Warnock sobre o atendimento aos deficientes e que foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório revolucionou as perspectivas pedagógicas relativas aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

⁹No artº 7, alínea j) da LBSE enuncia-se, entre outros, ser objetivo do ensino básico: j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

¹⁰No preâmbulo deste diploma é exposto o seguinte: “[...] A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado” (PORTUGAL, 1991, p.1).

Nestas orientações, identificamos reflexos da *Convenção sobre os Direitos da Criança*¹¹, na qual se declara que

[...] a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível (UNICEF, 2004, p. 16).

Igualmente, consideramos que a filosofia educacional expressa no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (PORTUGAL, 1991) repercute influências da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jontiem, em 1990, (Unesco). Reafirma-se, também, o princípio expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948),

[...] de que toda a pessoa tem direito à educação e estabelece-se que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial (NAÇÕES UNIDAS, 1948, art. 3º, ponto 5).

Sendo, por isso, necessário:

[...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (NAÇÕES UNIDAS, 1948, art. 3º, ponto 5).

A análise cruzada destes documentos ilustra que a década de 90 é marcada por uma visão educacional *de integração social* das crianças com NEE (CORREIA, 2001), assente num modelo de intervenção *individual* (STUBBS, 2008) centrado no sujeito e no(s) seu(s) problema(s). Ilustra ainda que essa orientação é transversal ao espaço europeu.

Apesar do modelo de integração de crianças com NEE ter sido ‘ensaiado’ nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, e, também em Portugal, ele não conseguiu desvincular-se da visão de deficiência e da necessidade da chancela médica. Na verdade, a terminologia: ‘necessidades educativas especiais’, introduzida pelo já referido Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (PORTUGAL, 1991), e que apontava para ‘a integração das crianças em ambientes o menos restritivos possível’ e para uma intervenção baseada em critérios educativos da responsabilidade do professor do ensino especial em articulação com o professor titular, não passou de retórica continuando a existir dois modelos paralelos de educação: a ‘educação regular e a educação especial’. Como sustenta Correia, (2001), só alguns anos mais tarde depois da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

¹¹A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de dezembro de 1990 (UNICEF, 2004).

[...] a escola começa a repensar o seu papel, verificando-se que seria um direito inerente a qualquer aluno a sua inserção em ambientes de aprendizagem regulares, e da integração física e social pretende-se passar à integração cognitiva, à possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum (CORREIA, 2001, p. 128).

Nesta análise diacrônica sobre a Educação Especial, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) configurou um outro marco central no aprofundamento da reflexão sobre a filosofia a adotar na intervenção com crianças com NEE, e na procura de respostas educacionais mais democráticas e inclusivas. Nesta declaração, é expresso como princípio fundamental da escola inclusiva o de:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994, preâmbulo).

Declara-se, ainda, que as escolas regulares sigam uma orientação inclusiva de modo a serem capazes de combater

[...] as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, ponto 2).

E apela-se aos governos que adotem

[...] como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (UNESCO, 1994, ponto 3).

Embora em Portugal, os reflexos da declaração de Salamanca não se tenham, no imediato, feito sentir em determinações legislativas a filosofia de uma educação inclusiva perpassou para os discursos políticos, académicos, de formação de professores e da opinião pública, em geral, muito por força do fenómeno migratório que se fez sentir na década de 90, com a entrada no país de emigrantes de Leste e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop), obrigando o sistema político a implementar algumas estruturas, como foi o caso do Secretariado Entreculturas¹².

Só no final da década de 90 se faz notar essa influência ao serem decretadas medidas curriculares para os Ensinos Básico e Secundário que expressam a necessidade de o currículo atender à formação para a diversidade e às especificidades sociais e culturais

do contexto, numa lógica de educação inclusiva. Com efeito, as ideias de escola e de currículo promotoras de uma formação para a diversidade são reafirmadas em normativos lançados no início dos anos 2000, no quadro das políticas do XV Governo Constitucional. Nesse contexto, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (PORTUGAL, 2001), que regulamenta o currículo do Ensino Básico, enuncia, no que respeita à Educação Especial, o seguinte:

Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial; Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde (PORTUGAL, 2001, art. 10.º, pontos 1 e 2).

A concepção de necessidades educativas especiais veiculada remete-a para situações de carácter permanente e associadas a deficiência, desviando-se da concepção mais ampla que foi preconizada no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 (PORTUGAL, 1991) de agosto, a que, anteriormente, nos referimos. Tal parece significar que embora o termo NEE tenha facilmente vindo a 'sensocomunizar-se', ele está longe de ser um conceito estável, quer nas práticas discursivas legais, quer pedagógico-educativas.

Nesta análise é curioso verificar a ausência de qualquer referência à Educação Especial no Decreto-Lei n.º 74/2004 (PORTUGAL, 2004), de 26 de março de 2004 que regulamenta o currículo do Ensino Secundário. Ainda que seja expressa a importância do recurso a ações de acompanhamento, de complemento pedagógico e de orientação pessoal e social, a ausência de referência à Educação Especial neste normativo parece ser bastante significativa da ineficácia do sistema educativo em promover respostas educacionais que garantam aos jovens com NEE, que o pretenderem, prosseguirem na sua formação.

Tomando como referência a visão de Correia (2001) de que uma escola inclusiva é

[...] aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas (CORREIA, 2001, p. 128).

Podemos, com o autor, admitir que estamos ainda longe da concretização de uma escola e de uma

¹²O Secretariado Entreculturas foi criado em 1991, pelo Ministério da Educação, face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos.

sociedade inclusivas¹³. Passados 12 anos da produção destas ideias, qual é a reflexão que urge fazer? De quantos anos precisaremos mais para se alcançar uma escola inclusiva, de fato? Estas não são questões a colocar apenas em relação ao sistema educativo português. Elas ampliam-se ao espaço europeu.

O Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial¹⁴ (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2003) focado na temática 'Promoção da Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula' constitui um referente importante nesta análise. Ressaltando, desse relatório, como ideia conclusiva a de que existe nos países europeus 'salas de aula inclusivas', e reconhecendo-se ser esta uma resposta boa para os alunos com NEE é, também, enfatizada a conclusão de que "[...] a gestão das diferenças ou da diversidade na sala de aula constitui um dos maiores problemas das salas de aula europeias" (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2003, p. 5).

Mas, como é também reconhecido no mesmo relatório, a

[...] formação de grupos heterogêneos e uma abordagem diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Os objectivos a atingir, as diferentes formas de aprendizagem, o ensino flexível e a constituição de pequenos grupos incrementam a educação inclusiva (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2003, p. 6).

Correia (2001), a este propósito, evidencia a importância da 'colaboração' como condição para a concretização de uma escola inclusiva. Em sua opinião, a inclusão exige um esforço coletivo no sentido de fazer aproximar,

[...] todos os profissionais de educação e os pais [e outros parceiros] para, em conjunto, poderem encontrar estratégias educacionais que levem a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos (CORREIA, 2001, p. 129).

¹³Nesta direcção foram publicados outros documentos como é o caso da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto de 2004 (PORTUGAL, 2004) que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

¹⁴Destaca-se o facto de, neste mesmo ano, ter sido publicado o relatório temático *Necessidades Educativas Especiais na Europa* (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2003, p. 6) que apresenta 'uma síntese da informação recolhida pelos Parceiros Nacionais da Agência Europeia nas cinco áreas-chave da educação de alunos com necessidades educativas especiais:

- As políticas e práticas de educação inclusiva;
- O financiamento da educação de alunos com necessidades educativas especiais;
- Os professores e as necessidades educativas especiais;
- As tecnologias de informação e comunicação e as necessidades educativas especiais;
- A intervenção precoce.

Teremos caminhado nesse sentido?

Esta é também uma condição expressa no mesmo relatório ao afirmar-se que,

[...] os professores têm necessidade de apoio tanto dentro como do fora da escola. A liderança do director da escola, do director distrital, das comunidades e dos governos é crucial. A cooperação regional entre serviços e pais constitui um pré-requisito para uma efectiva inclusão (CORREIA, 2001, p. 129).

Estaremos a caminhar nesse sentido?

O documento publicado pela AEDEE apresenta um conjunto de recomendações a serem equacionadas nas políticas educativas, tais como:

Ter em atenção as necessidades de todos os alunos com NEE [...]; promover a inclusão e responder às necessidades educativas individuais dos alunos nos contextos educativos; ser suficientemente flexível para reflectir as necessidades a nível local; proporcionar o desenvolvimento gradual da política de inclusão. [...]; a médio prazo a inclusão deverá tornar-se parte da educação geral; a longo prazo, a inclusão deveria ser 'uma prenda' em todas as políticas e estratégias educativas (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009, p. 6-7, grifo do autor).

Estas recomendações continuam a reclamar a promoção de uma escola inclusiva¹⁵ e revelam, à data, e também em Portugal, estarmos ainda longe de uma política e de uma prática de inclusão. O excerto retirado do Programa do XVII Governo mostra essa evidência:

A escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. [...] De um lado, há que centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores. Os princípios da escola inclusiva orientarão as políticas de educação especial (PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, 2005, p. 48).

O documento *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões* (REDE INCLUSÃO, 2006), produzido por um grupo de pessoas com influência no campo político-educativo e social¹⁶, com base em textos internacionais, expõe,

¹⁵Recorde-se que em 2004 foi publicada, pela Organização Mundial de Saúde a 'Classificação Internacional de Funcionalidade', 'Incapacidade' e 'Saúde', vulgarmente designada por CIF, cujo principal objetivo é 'proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde' e permitir "ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios" (OMS, 2004, p. 7).

¹⁶Este documento referencia o pensamento de um conjunto de pessoas academicamente reconhecidas e que podem ser associados ao que tem vindo a ser designado por comunidades epistémicas (FARIA, 2003). Procurando, na perspetiva deste autor, clarificar este conceito ele diz respeito a "[...] uma rede de

numa perspetiva histórica, os fundamentos da educação inclusiva em Portugal e apresenta, numa relação com o currículo escolar, argumentos para a adoção de processos de gestão, e de adaptações curriculares que garantam intervenções educacionais inclusivas. Postulando uma concepção de educação inclusiva, este documento avança com um conjunto de sugestões de “[...] medidas a tomar no sentido de adequar o financiamento das escolas a uma orientação educativa inclusiva” (REDE INCLUSÃO, 2006, p. 51).

Mas, estará a escola a conseguir responder a este mandato? Por outro lado, caberá apenas à escola essa função?

Como combinar a garantia dos direitos universais, e neles o reconhecimento das diferenças e a sua valorização, com as exigências atuais da sociedade marcadas pela competitividade e empreendedorismo e por um renascido individualismo?

Na linha do raciocínio que seguimos, o relatório *Vozes Jovens Ao Encontro da Diversidade na Educação*, organizado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2007)¹⁷ em cooperação com o Ministério da Educação de Portugal, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, configura mais um exemplo de atenção às questões da diversidade e de promoção de uma educação inclusiva, por parte da União Europeia e do sistema educativo português, em particular. Uma ideia a salientar diz respeito ao fato de os

[...] jovens delegados neste grupo [terem] insistido no facto de nem sempre os seus direitos serem considerados e respeitados, como merecem. Também pediram para não serem tratados de forma proteccionista por causa das suas incapacidades (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007, p. 17).

Apesar da imensa legislação publicada, quer a nível internacional, quer nacional, de defesa dos direitos da pessoa com deficiência e de promoção de uma educação especial numa lógica inclusiva, as ideias trazidas pelos jovens ao debate alertam, mais uma vez, para o fato de aquela não ser ainda uma realidade, em Portugal e na Europa.

A criação, em 2006, de um grupo de docência específico para trabalhar no domínio da Educação

Especial (PORTUGAL, 2006) surgindo extemporaneamente parece constituir também um retrocesso aos princípios definidos nos anos 80/90 por retomar uma terminologia que assente em critérios como ‘deficiência motora’, ‘deficiência mental’, ‘deficiência visual e deficiência auditiva’.

Em sequência, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (PORTUGAL, 2008)¹⁸ parece também ter contribuído para fraturar a linha das políticas sobre educação especial que, desde a LBSE, têm vindo a ser lançadas em Portugal. Com a publicação daquele normativo voltou-se a um discurso de categorização com base em indicadores do campo da saúde expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (2004, art. 4). Esta nossa interpretação é partilhada por muitos outros académicos, e por professores, que, tal como nós, consideram que esta legislação é susceptível de pôr em causa o princípio da educação inclusiva. Tal como alerta Rodrigues (2008a) a educação inclusiva

[...] reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. A [educação inclusiva] não quer conhecer as diferenças dos alunos para as anular mas sim para as manter presentes e desta forma elas poderem tornar a aprendizagem mais eficaz. Assim a igualdade de oportunidades em Educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças (RODRIGUES, 2008a, p. 2).

Também Trindade e Colôa (2008) consideram que o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro revela alguma indefinição quanto aos conceitos de educação especial e de educação inclusiva. Em sua opinião, o

[...] primeiro centra-se na problemática do aluno; o segundo centra-se na problemática do currículo havendo um retorno ao ‘olhar’ o aluno como centro do problema em vez de se colocar o enfoque no âmbito das actividades, dos contextos, do currículo e dinâmica de sala de aula (TRINDADE; COLÔA, 2008, p. 2, grifo do autor).

Acrescentam ainda estes autores que o fato de se

[...] focar excessivamente a atenção nos alunos leva à ideia de que há alunos especiais, que podem ser

profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimentos politicamente relevantes associados àquele domínio ou área de conhecimento [...]” (FARIA, 2003, p. 26). Constituem, como exemplifica Ball (2001), ‘laboratórios políticos’ que influenciam as políticas e as reformas quer no interior dos países, quer internacionalmente. Em sintonia com esta visão, a primeira ideia indicada na introdução deste documento é a seguinte: “Este documento resulta da vontade sentida por um grupo de pessoas em colaborar na reflexão que actualmente está em curso relativamente ao sistema educativo Português, pretendendo contribuir para o desenvolvimento duma orientação educativa inclusiva” (BALL, 2001, p.5).

¹⁷A primeira Audição de Jovens com Necessidades Educativas Especiais teve lugar em 2003, no Parlamento Europeu, em Bruxelas.

¹⁸Este normativo define os “apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (PORTUGAL, 2008, art. 1).

ensinados de formas especiais por determinados professores, condição que não é favorável ao princípio de ‘Escola para Todos’ (TRINDADE; COLÓIA, 2008, p. 2, grifo do autor).

Com efeito, foi polêmica a publicação deste decreto e nos contextos reais, os professores de Educação Especial voltaram a estar reféns da chancela médica para a tomada de decisão sobre o tipo de intervenção educacional. Não terá sido por acaso que a Tutela lançou o documento *Manual de apoio à educação Especial ME* (2008) visando explicitar os argumentos políticos que estiveram na base deste diploma. Como é expresso:

[...] a primeira medida da reorganização da educação especial, agora consagrada no Decreto-Lei n.º 3/2008, foi a clarificação dos destinatários. Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um, por outro lado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 7).

Podendo, nas entrelinhas, identificar uma intenção política de não estigmatização de grupos de alunos que foram associados à Educação Especial, não fica, contudo, claro a quem se destina a aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008) de 7 de janeiro o que pode redundar em situações de referenciação e de avaliação consideradas difusas e sentidas pelos pais e professores como injustas e excludentes para alguns alunos, pondo em risco o não cumprimento do princípio da ‘igualdade de oportunidades para todos’.

Rodrigues (2008b) na análise que faz ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro emite um posicionamento crítico, quer quanto ao recurso à CIF, e ao fato de esta ser um instrumento concebido para adultos, quer quanto ao entendimento de Necessidades Educativas Especiais que veicula. Em sua perspectiva,

[...] restringir os serviços de Educação Especial aos alunos que têm uma condição de deficiência é um anacronismo. Isto porque muitos alunos com deficiência não têm NEE e muitos alunos com NEE não têm deficiência (RODRIGUES, 2008b, p. 1).

Esta visão é corroborada por Correia (2008, p. 1) ao afirmar que:

O Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes [...] deixando de fora mais de 90% [...]. São disso exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as

discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições vitalícias, portanto, permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade, também estas condições, todas elas permanentes.

Estas posições parecem colidir, no entanto, com alguns discursos oficiais, nomeadamente com a justificativa apresentada no documento *Manual de apoio à Educação Especial ME* no qual se refere que ‘O Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008), de 7 de janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos’ e se aponta como fator determinante dessa qualidade o “[...] desenvolvimento de uma escola inclusiva’, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 11).

Parece, todavia, haver certa contradição entre algumas ideias expressas neste documento do ME. O parágrafo seguinte, ao anteriormente citado, parece contraditar aquela primeira ideia quando se enuncia que:

O Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às ‘necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas’ ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 11, grifo do autor).

Na verdade, analisando estes dois excertos eles parecem revelar a ambiguidade que atravessa o normativo em análise e que, como sublinhamos, suscitou polêmica e desconfiança quanto à sua aplicabilidade e à garantia do princípio de igualdade de oportunidades. Por outro lado, foi esse carácter ambíguo que suscitou as críticas feitas por autores de referência no campo da educação especial, e a que nos referimos anteriormente. Nesta linha, e ainda que à numa primeira leitura possamos pensar que aquele diploma surge em contraciclo com orientações da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, o certo é que alguns documentos atuais deixam também transparecer essa mesma ambiguidade, como se pode observar pelo seguinte excerto:

É evidente, no trabalho da Agência, que a tendência actual na Europa é a de ‘desenvolver uma política de inclusão’ para os alunos que necessitem de apoio educativo especial nas escolas regulares, disponibilizando professores para apoio complementar, materiais, formação em serviço e equipamentos. (Todavia), os consensos sobre quais os contextos considerados ‘inclusivos’ não são tão claros. [...] o leque de contextos e o tipo de serviços prestados evidenciados nos países sublinha as enormes ‘dificuldades em comparar as situações em toda a Europa’. Todos os países estão em ‘diferentes pontos do percurso para a inclusão veiculada pela Declaração de Salamanca’ (PEACEY, 2006, p. 13-14, grifos do autor).

Como parece ter ficado evidente da análise que realizamos, existe uma influência direta entre orientações europeias para a Educação Especial e medidas que foram adotadas no sistema educativo português. Depreende-se também que embora a ideologia de inclusão constitua um traço central nos discursos orientadores da Educação Especial, internacionais e nacionais, a concretização deste ideal não é ainda uma realidade. Corroboramos esta nossa constatação o documento da Comissão Europeia *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*, cujo principal objetivo é “[...] capacitar as pessoas com deficiência para que possam usufruir de todos os seus direitos e beneficiar plenamente da sua participação na sociedade” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 4).

Em síntese, a análise demonstrou que o ideal de uma educação inclusiva continua a ser um desafio do sistema educativo português e de toda a Europa.

Considerações finais

Como procuramos demonstrar, as políticas de educação especial em Portugal têm sido influenciadas por orientações europeias e configurando o que Dale (2004) designa de uma ‘agenda globalmente estruturada’ uniformizadora de concepções e de processos educacionais. Também como fomos dando conta ao longo do texto, esta ‘convergência de política’ (BALL, 2001) ‘é desencadeada’ por instâncias supranacionais (OCDE, UNESCO...) com poder para exercer influências na definição do rumo das políticas dos diferentes sistemas educativos europeus. Com efeito, a relação que estabelecemos entre orientações sobre educação especial advindas da União Europeia e medidas lançadas em Portugal espelha que a educação e a escola, no contexto da globalização, passaram não só a estar sujeitas a um escrutínio nacional, como também internacional, sendo os mecanismos de controlo reforçados e baseados em padrões de prestação de

contas, de que são exemplo os relatórios anuais da OCDE, a aplicação da CIF (Organização Mundial de Saúde), e outras diretrizes emanados da Comissão Europeia.

O desafio de tornar a Europa ‘na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo’ (CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL, 2005), e de que resultaram orientações políticas de promoção da educação inclusiva e da coesão social, por um lado, e de investimento na eficácia e na melhoria dos resultados, por outro, trouxe diferentes responsabilidades à *escola inclusiva*. Esta tensão tem constituído a grande dificuldade para a escola pública, nomeadamente na definição de estratégias educacionais que atendam e respondam à diversidade das situações e que a todos proporcione sucesso educativo.

Pese embora este facto, a análise permitiu constatar que o sistema educativo português se foi organizando para responder aos desafios colocados pela globalização, e que parecem apontar para “[...] uma nova ordem educativa mundial” (ANTUNES, 2007, p. 427). Reconhecendo-se a inevitabilidade desta ‘nova ordem educativa mundial’, advoga-se, todavia, que a formulação de políticas educativas e curriculares não pode pautar-se por uma abordagem dicotómica entre global e local. Por isso, concordamos com Ball (2001) quando alerta para a importância de que “[...] as análises do fluxo e influência das políticas entre as nações (...) necessitam de ser tratadas cuidadosamente” (BALL, 2001, p. 101) no pressuposto de que a globalização alcança os contextos locais mas não os aniquila, deixando emergir formas de identidade e de representação cultural próprias (GIDDENS, 1996).

Nesta ordem de ideias sustentamos que a procura de consolidação, no sistema educativo português, de uma escola inclusiva promotora da igualdade de oportunidades de sucesso para todos precisa de ser acompanhada de condições estruturais, de recursos técnicos e pedagógicos e de valências formativas que a todos abranjam, tendo em conta o desenvolvimento máximo das competências de cada um. A análise permitiu constatar que as alterações, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008), de 7 de janeiro não criou essas condições ao retirar a possibilidade de apoios de professores e de técnicos de educação especial a um número significativo de crianças e jovens que não se enquadram na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Em síntese, no quadro do entendimento de política como ‘ciclo contínuo’ (BALL, 1992), e dos princípios de uma educação inclusiva, reconhecemos a necessidade de um debate alargado entre os

diferentes atores políticos que intervêm nos vários contextos de decisão política: governantes, professores, pais e estudantes. Neste posicionamento queremos sublinhar a ideia de que a inclusão não se constrói sem a efetiva participação de todos.

Referências

- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Necessidades educativas especiais na Europa**. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Vozes jovens ao encontro da diversidade na educação**. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2007.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Princípios-chave para promoção da qualidade na educação inclusiva: recomendações para decisores políticos**. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009.
- ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 425-468, 2007.
- BALL, S. Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. The policy process and the processes of policy. In: BOWLE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Org.). **Reforming education and changing scholl: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23.
- CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 129-136, 2007.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020: compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2010.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Educação e formação 2010**. 2004. Disponível em: <<http://www.register.consilium.europa.eu/pdf/pt/04/st06/st06905.pt04.pdf>>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL. **Estratégia de Lisboa: parecer de iniciativa**. Lisboa: Conselho Económico e Social, 2005.
- CORREIA, L. M. Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008, 2008. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/tabid/927/language/pt-PT/Default.aspx>>. Acesso em: 22 Fev. 2012.
- CORREIA, L. M. Educação inclusiva ou educação apropriada?. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 123-142.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada?'. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DALE, R. Construir a Europa através de um espaço Europeu de educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 13-30, 2008.
- FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21-30, 2003.
- FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios**. Porto: Porto Editora, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1996.
- HUMMEL, C. **A educação de hoje face ao mundo de amanhã**. Lisboa: Edições António Ramos, 1979.
- LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de apoio à educação especial**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa 2015**. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão Europeia, s.d.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Nações Unidas, 1948.
- NÓVOA, A. Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In: LAWN, M.; NÓVOA, A. (Coord.). **L'Europe réinventée**. Paris: Puf, 2005. p. 127-224.
- NÓVOA, A.; LAWN, M. **Fabricating Europe: the formation of an education space**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- OMS-Organização Mundial de Saúde. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 27 Maio 2012.
- PACHECO, J. A. Estudos curriculares: políticas, teorias e práticas. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 29-40.
- PEACEY, N. **Reflections on the seminar**. Vienna: Assessment Project Meeting, 2006.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Diário da República: 1ª Série, no. 4, p. 154-164, 2008.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 20/2006**, de 31 de janeiro de 2006. Revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República: I Série-A, n. 22, p. 746-765, 2006.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 6/2001**, de 18 de Janeiro de 2001. Regulamenta a 'Reorganização Curricular do Ensino Básico'. Diário da República: Série I-A, n. 15, p. 258-265, 2001.

- PORTUGAL. **Lei n.º 38/2004**, de 18 de Agosto de 2004. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Diário da República: I Série-A, n. 194, p. 5232-5236, 2004.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 74/2004**, de 26 de março de 2004. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. Diário da República: I Série-A, n. 73, p. 1931-1942, 2004.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 319/91**, de 23 de Agosto de 1991. Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário. Diário da República: I Série-A, n. 193, p. 4389-4393, 1991.
- PORTUGAL. **Lei n.º 46/86**, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Diário da República: I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. **Programa do XVII Governo Constitucional**. 2005. Disponível em: <<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- REDE INCLUSÃO. **Promoção da educação inclusiva em Portugal**: fundamentos e sugestões. 2006. Disponível em: <http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- RODRIGUES, D. “3/2008”. p. 175, 2008a. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13219&mid=2>>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- RODRIGUES, D. **Igualdade de oportunidades e educação inclusiva**. p. 179, 2008b. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=179&doc=12781&mid=2>>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- SANTOS, B. S. A crítica da governação neo-liberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 72, p. 7-44, 2005.
- SANTOS, B. S. Linha de horizonte: os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- STOER, S.; MAGALHÃES, A. Repensando a escola da modernidade e a modernidade da escola. In: MAGALHÃES, A.; STOER, S. (Org.). **Reconfigurações, educação, estado e cultura numa época de globalização**. Porto: Profedições, 2006. p. 28-31.
- STUBBS, S. **Educação inclusiva**: onde existem poucos recursos. Oslo: The Atlas Alliance, 2008.
- TEODORO, A. **A construção política da educação**: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001a.
- TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Ed.). **Da crise da educação à ‘educação’ da crise**: transnacionalização da educação. Porto: Edições Afrontamento, 2001b. p. 125-161.
- TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- TRINDADE, A. R.; COLÔA, J. **Decreto lei n.º 3/2008**: breve reflexão sobre os artigos 5º e 6º. 2008. Disponível em <<http://www.slideshare.net/jcoloa/reflexo-decretolei-32008-arts-5-c-6>>. Acesso em: 15 fev., 2012.
- UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.
- UNIÃO EUROPEIA. **Carta dos direitos fundamentais**. 2010. Disponível em: <http://www.europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/antidiscrimination_relations_with_civil_society/l33501_pt.htm>. Acesso em: 27 Maio, 2012.
- UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2004. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 27 Maio, 2012.

Received on May 5, 2013.

Accepted on July 10, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.