

Relatório sobre o estado da arte

Políticas e práticas de inclusão nos países participantes do projeto
DIGIT]ALL[

Financiado pela Comissão Europeia - Programa Erasmus+
Referência: 2021 1 PT01 KA220 SCH 000032818



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA



PADERBORN
UNIVERSITY



universität
wien



proacting



Uma nova abordagem à educação digital e à inclusão



Índice

Introdução	4
1. Definição de NEE e quadro jurídico	7
2. Identificação das NEE (avaliação das NEE)	13
3. Práticas comuns para promover a inclusão	16
Análise sumária	20
Referências	26

Introdução

Há quase três décadas, devido a uma reformulação da ética das práticas exclusivas (Thomas, 2013), o conceito de inclusão foi introduzido pela primeira vez como uma abordagem educativa alternativa às oportunidades de aprendizagem segregadas para alunos com necessidades e capacidades diversas. Assim, a Declaração e o Quadro de Ação de Salamanca (UNESCO, 1994) introduziram uma nova e anteriormente subutilizada compreensão da educação inclusiva (EI) como uma prática que oferece oportunidades de aprendizagem abrangentes para todos os alunos (Hardy & Woodcock, 2015), mas que permite especialmente que crianças com necessidades educativas especiais (NEE) tenham acesso à educação regular (Artiles & Kozleski, 2016). Desde então, várias iniciativas internacionais, como a CRPD (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; ONU, 2006) ou o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4; UNESCO, 2015), deram um novo impulso ao movimento da EI. Como resultado, os sistemas educativos em todo o mundo estão a esforçar-se por implementar a EI. Isto manifesta-se em mudanças nas políticas e nos quadros regulamentares, que, por sua vez, levam, por exemplo, à reformulação da formação inicial de professores (por exemplo, Morton et al., 2021) ou à integração de alunos com NEE nas escolas regulares (Lindner et al., 2019).

Apesar do facto de, de acordo com o princípio orientador da inclusão, a promoção da igualdade de acesso e oportunidades a uma educação de qualidade para todos os alunos ser uma prioridade máxima em todos os sistemas educativos, os resultados de estudos anteriores e atuais destacaram vários problemas relacionados com a EI. Em primeiro lugar, não existe um consenso académico sobre a definição de NEE (por exemplo, Nilholm & Göransson, 2017; Magnusson, 2019), o que, por sua vez, torna «as tentativas de medir ou comparar uma questão de equidade tão complexa (...) previsivelmente desafiante» (Loreman et al., 2014, p. 4). Além disso, as profundas diferenças nas políticas e práticas nacionais de EI limitam ainda mais o âmbito das comparações entre países. Além disso, mesmo dentro de vários países, existe uma grande variedade de quadros jurídicos e a sua aplicação prática relacionada com a inclusão (por exemplo, Ramberg & Watkins, 2020). No entanto, como observaram Hardy e Woodcock (2015), a educação inclusiva como abordagem para promover alunos com necessidades e capacidades diversas requer a consideração de políticas relevantes dentro e entre jurisdições nacionais. Neste contexto, o presente relatório, elaborado no âmbito do projeto Erasmus+ DIGITALL, destaca as principais diferenças e semelhanças nas definições de NEE, nos quadros jurídicos relevantes, nos procedimentos de identificação e avaliação das NEE e nas práticas comuns de promoção da inclusão nos países participantes: Áustria, Alemanha, Portugal e Roménia. Com base nas



informações obtidas, os autores tentam identificar as questões que existem atualmente na área da política e prática educativa relacionada com os alunos com NEE, bem como as possíveis oportunidades de melhoria.

1. Definição de NEE

Definição de NEE

Áustria

Nos termos do artigo 8.º, n.º 1, da Lei do Ensino Obrigatório de 1985, deve ser atribuída uma necessidade educativa especial se um aluno, devido a uma deficiência funcional física, mental ou psicológica não temporária ou a uma deficiência das funções sensoriais, não for capaz de acompanhar as aulas na escola primária, no ensino secundário inferior ou na escola politécnica sem apoio educativo especial. Além disso, de acordo com o Ministério Federal da Educação, Ciência e Investigação, podem ser identificadas as seguintes necessidades educativas especiais: (1) Aprendizagem, (2) Deficiências de diferentes tipos, gravidade e complexidade, (3) Visão, (4) Audição, (5) Linguagem, (6) Desenvolvimento físico e motor e (7) Comportamento.

Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)

Na Alemanha, a definição geral de NEE pela KMK (Kultusministerkonferenz; ou seja, autoridade administrativa suprema de um estado federal para a área de escolas e educação; 1994) é a seguinte: «Consideram-se com necessidades educativas especiais as crianças e adolescentes com deficiências nas suas possibilidades educativas, de desenvolvimento e de aprendizagem que não podem ser adequadamente apoiados nas aulas da escola regular sem apoio educativo especial (KMK, 1994, p. 5).» No entanto, a Alemanha é um país federal composto por 16 estados federais («Bundesländer»). A política educativa na Alemanha é da competência dos estados federais. Assim, existem diferenças significativas entre os estados federais no que diz respeito à definição de NEE. A seguir, apresentamos informações detalhadas sobre a definição de NEE para o estado federal da «Renânia do Norte-Vestfália» (cf. «Ministério da Educação da Renânia do Norte-Vestfália (NRW)»: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>): «Uma criança tem necessidade de apoio educativo especial se, após uma decisão adequada da autoridade escolar, baseada em relatórios pedagógicos e, se necessário, médicos, a criança necessitar de apoio especial no seu desenvolvimento pessoal e escolar» (Ministério da Educação da NRW). Assim, na NRW, as necessidades educativas especiais podem ser diferenciadas nas seguintes dimensões: (1) Aprendizagem, (2) Linguagem, (3) Desenvolvimento emocional e social, (4) Audição e comunicação, (5) Visão, (6) Desenvolvimento cognitivo, (7) Desenvolvimento físico e (8) Perturbações do espectro do autismo.

Portugal

Em Portugal, uma criança ou adolescente com necessidades educativas especiais (atualmente denominadas necessidades educativas) tem uma ou mais limitações a nível físico, cognitivo, comportamental, social ou emocional que afetam significativamente a sua aprendizagem ou não lhe permitem aprender de acordo com as suas capacidades. Consequentemente, necessitam de aceder a apoios para aprender, quer a limitação seja superficial ou profunda, permanente ou ocasional. Com base no modelo de Design Universal da Aprendizagem e na abordagem multinível ao acesso ao currículo, Portugal estabelece uma escola que responde às necessidades de cada indivíduo nos níveis académico, comportamental, social e emocional. Assim, qualquer criança ou adolescente pode ter necessidades educativas ao longo do processo de aprendizagem, e as escolas devem tomar medidas de apoio à aprendizagem para melhorar o processo de aprendizagem (educação inclusiva). Além disso, não existe uma categorização das necessidades educativas especiais em Portugal.

Roménia

Na Roménia, as necessidades educativas especiais referem-se a crianças com atrasos no desenvolvimento, problemas médicos especiais, problemas comportamentais, problemas/atrasos na aprendizagem, problemas de saúde mental e defeitos genéticos- todos os quais requerem terapias específicas para dar à criança uma oportunidade de ter uma vida normal. A definição de NEE na legislação romena baseia-se em conceitos desenvolvidos internacionalmente. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ([OCDE], apudMECTS, UNICEF & Associação RENINCO, 2010), as necessidades educativas especiais podem ser classificadas nas seguintes categorias:

A categoria A refere-se a necessidades educativas especiais decorrentes de diferentes tipos de deficiências (por exemplo, cegos ou amblíopes (visão parcial), surdos ou hipoacúsicos (audição parcial), deficientes mentais, deficientes múltiplos). Do ponto de vista médico, estas necessidades são geralmente consideradas como decorrentes de distúrbios orgânicos (de estruturas ou funções).

A categoria B refere-se às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem que não estão obviamente ou diretamente relacionadas com fatores que possam justificar a inclusão na categoria A ou C.



A categoria C refere-se às necessidades educativas especiais que são consideradas como resultando principalmente de fatores socioeconómicos, culturais e/ou linguísticos (por exemplo, imigrantes, minorias étnicas). Assim, qualquer aluno pode ter NEE em algum momento da sua escolaridade, por vários períodos de tempo e em diferentes níveis e intensidades, necessitando de apoio adicional.

Quadro jurídico

É importante salientar que a «Declaração e Quadro de Ação de Salamanca sobre Educação Especial» (UNESCO, 1994), bem como a «Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência» (ONU, 2006) são a principal legislação em matéria de NEE que tem sido considerada pela política educativa nos quatro países. No entanto, a seguir, serão abordadas as leis individuais relevantes em termos de desenvolvimentos da política educacional em cada país.

Áustria

No que diz respeito à colocação escolar e na turma, a Lei da Organização Escolar (1962) foi de grande importância, uma vez que foram criadas escolas especiais como locais onde os alunos com NEE deveriam receber a melhor educação possível. Quase trinta anos depois, porém, com a alteração da Lei da Organização publicada em 1993, os pais ou tutores legais passaram a ter o direito de decidir se o aluno deveria frequentar uma escola regular ou especial. No que diz respeito ao curso de ação após a determinação das NEE, o ato jurídico mais importante é o artigo 8.º, n.º 1, da Lei da Educação Obrigatória. Assim, além dos requisitos para a atribuição de NEE, especifica como proceder com a colocação na escola e na turma e o currículo, e quais os requisitos que devem ser cumpridos para que as NEE sejam retiradas. Desde a Lei da Reforma Educativa publicada em 2017 e que entrou em vigor em 1 de janeiro de 2019, a Direção de Educação é responsável por identificar e atribuir necessidades educativas especiais, decidir sobre as medidas educativas adequadas e garantir a sua qualidade. Uma circular complementar (7/2019) do Ministério Federal da Educação fornece detalhes específicos sobre o procedimento para identificar e atribuir NEE. Além disso, contém informações sobre quais características dos alunos não são explicitamente consideradas pré-requisitos para a atribuição de uma necessidade educativa especial (por exemplo, competências iniciais na língua de ensino, dislexia e discalculia, ausência de deficiência). Além disso, são formulados os principais objetivos das medidas de apoio à educação especial e inclusiva.

Alemanha (NRW)

A Alemanha é um país federal com diferenças nas leis e regulamentos entre cada estado federal. A seguir, fornecemos informações detalhadas sobre as leis e regulamentos para o estado federal da «Renânia do Norte-Vestfália» (localização da Universidade de Paderborn) (cf. «Ministério da Educação da Renânia do Norte-Vestfália; NRW»):

- (1) Lei escolar do estado federal da Renânia do Norte-Vestfália (Lei Escolar NRW) [Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)] – em particular §19/20 e
- (2) Regulamento sobre apoio educativo especial, ensino em casa e escola para doentes [Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)] – 29.04.2005.

A «(1) lei escolar do estado federal da Renânia do Norte-Vestfália» e o «(2) regulamento sobre apoio educativo especial, ensino doméstico e escolas para doentes» constituem o quadro jurídico relativo às necessidades educativas especiais no estado federal da Renânia do Norte-Vestfália. Contêm parágrafos sobre as diferentes dimensões das necessidades educativas especiais, a decisão sobre as necessidades educativas especiais dos alunos e os locais de apoio educativo especial.

Portugal

Para além da legislação internacional, nomeadamente a Declaração de Salamanca e os Direitos Humanos, em Portugal, a legislação mais importante que regula a Educação Inclusiva é o Decreto-Lei n.º 54/2018, que é uma lei geral que serve de base à Educação Inclusiva. A Ordem Normativa n.º 6478/2017 descreve o perfil dos alunos que concluem o ensino obrigatório, que em Portugal é aos 18 anos. A Ordem Normativa n.º 5908/2017 descreve a autonomia e a flexibilidade curricular das escolas. Além disso, o Decreto-Lei n.º 17/2016 estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e competências a adquirir e desenvolver pelos alunos do ensino básico e secundário. A Ordem Normativa n.º 1-F/2016 trata da avaliação e a Lei n.º 51/2012 trata da aprovação do Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.

Roménia

No que diz respeito ao quadro jurídico no domínio da educação especial, a Roménia tem em conta a legislação criada por organismos internacionais para a educação de pessoas com necessidades



educativas especiais (SEN). Para além da legislação em vigor, o Ministério da Educação, com base na Lei da Educação de 1995, elabora regulamentos no domínio da educação especial. A metodologia para a organização e funcionamento dos serviços educativos para crianças/alunos com deficiência integrados em escolas públicas, através de professores itinerantes e de apoio (2011). O plano-quadro para a educação especial na perspectiva da escolaridade obrigatória de 10 anos; o conceito de integração e inclusão e e. O decreto do Ministério da Educação sobre a aprovação da metodologia para a avaliação e intervenção integrada para a inclusão de crianças com deficiência no grau de deficiência, na orientação educativa e profissional de crianças com necessidades educativas especiais, bem como para a capacitação e reabilitação de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (2016). A Roménia está organizada em 41 condados. Cada condado tem uma inspeção escolar que gere todos os processos educativos, incluindo o departamento de NEE. A Inspeção Escolar do Condado de Suceava, Departamento de Educação Especial e Inclusiva, elaborou um procedimento sistémico para a gestão de casos de crianças com necessidades educativas especiais (2020).

2. Identificação das NEE (avaliação das NEE)

Os procedimentos para identificar alunos com NEE variam muito de estado para estado. Assim, profissionais médicos, psicológicos e educacionais, bem como pais ou responsáveis legais, podem participar no processo de identificação e atribuição de NEE. As práticas de avaliação têm um impacto significativo na carreira académica dos alunos, não só porque afetam a classificação e a atribuição de recursos, mas também porque o rótulo «NEE» muitas vezes não pode ser rapidamente revertido. As subsecções seguintes apresentam em pormenor os procedimentos específicos de cada país para identificar e avaliar as NEE.

Áustria

Em regra, os diretores das escolas, juntamente com os pais ou tutores legais, apresentam um pedido de determinação de necessidades educativas especiais diretamente ao departamento jurídico do conselho educativo, após esgotadas todas as medidas de apoio possíveis. A existência ou não de uma necessidade educativa especial é examinada pelo conselho educativo num procedimento. Neste processo, são solicitados pareceres de psicólogos escolares, bem como de gestores da diversidade, para avaliar se existe uma deficiência. Os gestores da diversidade têm uma perspetiva educativa sobre a criança e avaliam o nível de participação na sala de aula. Os pais ou tutores legais também podem apresentar conclusões ou relatórios médicos, psicológicos ou educativos. O departamento jurídico do conselho educativo decide então se existe uma necessidade educativa especial e qual o currículo e a escola que a criança deve frequentar. Os pais ou tutores legais recebem uma decisão legal.

Alemanha (NRW)

Em geral, os pais ou tutores legais iniciam o processo de avaliação e atribuição de NEE para a sua criança. Em casos excecionais (por exemplo, se não for possível uma educação orientada para objetivos/currículo para um aluno ou se os alunos apresentarem um risco elevado de se magoarem a si próprios ou a outras pessoas devido a dificuldades emocionais e sociais), a escola pode iniciar o processo de avaliação e atribuição de NEE. A autoridade escolar decide sobre o início do processo de avaliação e atribuição de NEE. Os professores de NEE dão o seu parecer especializado sobre as NEE dos alunos. Se necessário para o processo de avaliação e atribuição de NEE, a autoridade escolar pode envolver outros especialistas ou serviços especializados (por



exemplo, médicos). Se for diagnosticada a necessidade de apoio educativo especial, a autoridade escolar sugere aos pais pelo menos uma escola regular que possa prestar apoio específico. A sugestão da autoridade escolar não é obrigatória. Os pais ou tutores e es legais também podem optar por outra escola ou escola especial. A necessidade de apoio especial dos alunos será avaliada anualmente pela conferência de turma.

Portugal

Em Portugal, qualquer agente educativo (professores, pais...) pode solicitar o encaminhamento de uma criança ou jovem para uma avaliação especializada. O encaminhamento é feito ao responsável pela escola, que solicita a uma equipa multidisciplinar que faça uma avaliação profissional e decida sobre a condição da criança no prazo de 30 dias. No final da avaliação e quando se confirma a necessidade de aplicar as medidas de apoio à aprendizagem mais simples, estas são acordadas no conselho de professores da turma a que o aluno pertence. Em caso de aplicação de medidas complexas (seletivas e/ou adicionais), é elaborado um relatório pedagógico profissional com as conclusões e orientações para a intervenção pedagógica. Em caso de aplicação de medidas adicionais, é também elaborado um programa pedagógico individual, que operacionaliza as medidas, a sua aplicação e avaliação.

Roménia

Na Roménia, um médico especialista realiza a avaliação e classificação das NEE quando existe uma deficiência médica relevante (surdez, problemas musculoesqueléticos, deficiência visual). No caso de problemas comportamentais, problemas/atrasos de aprendizagem, problemas psicológicos, problemas mentais e defeitos genéticos (distúrbios da fala), um psicólogo, em colaboração com um psiquiatra especializado em psiquiatria infantil, certificado pelo Colégio Romeno de Psicólogos e que exerça em consultório privado, realiza a avaliação e atribuição das NEE. Os especialistas do Departamento de Educação Especial e Integrada fazem a avaliação das crianças, com base no Procedimento do Sistema relativo à gestão de casos de crianças com NEE, e atribuem-lhes um certificado. Com base no certificado emitido pelo especialista, as crianças são integradas numa escola regular com adaptação do currículo ou é recomendada a matrícula numa escola especial.

3. Práticas comuns para promover a inclusão

Áustria

Historicamente e atualmente, as políticas relativas à educação inclusiva têm-se centrado fortemente na deficiência. No entanto, a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) em 2008 desencadeou intensos debates sobre a promoção e implementação de práticas de ensino inclusivas e a existência de programas escolares segregados (ou seja, escolas especiais) na Áustria. Como resultado, o PNA (Plano de Ação Nacional, relativo às medidas para cumprir as obrigações da UNCRPD) foi publicado pelo Ministério dos Assuntos Sociais em 2012. Desde então, vários passos importantes foram dados no sentido de um sistema escolar mais inclusivo. Assim, várias «regiões modelo inclusivas» (ou seja, aumentando o número de escolas inclusivas e, ao mesmo tempo, reduzindo o número de programas de educação segregados) foram implementadas em certas partes da Áustria (Buchner & Proyer, 2020). Além disso, foi realizada uma reforma na formação de professores, o que significa que os cursos de educação inclusiva agora fazem parte do currículo como parte da formação de futuros professores do ensino secundário. De acordo com o Relatório Nacional sobre a Educação (2021), 60 % dos alunos com NEE são ensinados em turmas integrativas (menos de metade dos alunos com NEE numa sala de aula) em escolas regulares. Em comparação, apenas 54,7 % dos alunos com NEE eram ensinados em turmas inclusivas no ano letivo de 2015/16. Além disso, foram introduzidas as chamadas «turmas cooperativas», nas quais pequenas turmas de alunos com NEE são ensinadas em conjunto com turmas regulares durante algumas horas por semana. Em resumo, a Áustria, tal como muitos outros países, deu passos importantes nas últimas décadas que aproximaram as escolas da educação inclusiva. No entanto, a segregação escolar continua a ser uma parte bem estabelecida do sistema escolar austríaco.

Alemanha (NRW)

Na Alemanha, existem diferenças significativas na implementação da inclusão entre cada estado federal: por exemplo, em alguns estados, a taxa de exclusão de alunos com NEE diminuiu, enquanto noutros aumentou ou não se alterou (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Os estados federais também têm abordagens diferentes em relação à continuação ou descontinuação das escolas especiais. Alguns estados federais mantêm o conceito de escolas especiais para as diferentes necessidades de apoio, enquanto outros pretendem incluir todos os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares (Werning, 2017). As escolas inclusivas com um elevado nível de bem-estar dos alunos e resultados escolares (com foco nos



alunos com dificuldades de aprendizagem) caracterizam-se por um elevado nível de cooperação estabelecida entre os professores regulares e os professores de necessidades especiais e pelas suas responsabilidades partilhadas por todos os alunos (Lütje-Klose, Neumann, Gorges, & Wild, 2018).

No estado da Renânia do Norte-Vestfália, a implementação da 9.ª Lei de Alteração da Lei Escolar resultou no encerramento de um grande número de escolas especiais (Barow & Östlund, 2019). Desde o ano letivo de 2008/2009, a proporção de alunos com NEE entre todos os alunos aumentou de 5,9% para 8,2% em 2018/2019, acompanhada por uma ligeira diminuição na proporção de alunos com NEE em escolas especiais (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). E embora o estado da Renânia do Norte-Vestfália tenha alterado o sistema de atribuição de cargos de professores de educação especial para alunos com distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento para um modelo de rendimento (ou seja, os cargos de professores são atribuídos com base num montante fixo), muitas escolas inclusivas não receberam cargos de professores de educação especial (Goldan, 2021). Em resumo, embora os sistemas de educação inclusiva tenham sido impulsionados pelo governo da Renânia do Norte-Vestfália e várias escolas especiais tenham sido encerradas, após 2017, devido a uma mudança de representantes políticos, o encerramento das escolas especiais foi interrompido. Neste contexto, um sistema de educação dual é mantido na Renânia do Norte-Vestfália até hoje (Barow & Östlund, 2019).

Portugal

Portugal implementou políticas e práticas destinadas a um sistema de educação inclusiva nas últimas décadas (Alves, 2019), mas especialmente desde a última reforma educacional em 2018 (Alves et al., 2020). Na década de 1970, a escola especial era considerada uma opção para alunos com determinadas características (deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais). Atualmente, 99% dos alunos com deficiência frequentam escolas regulares (Pinto & Pinto, 2018). Além disso, o Decreto Legislativo 54/2018 rejeita a ideia de que os alunos com NEE devem ser categorizados, mas recomenda que todos os alunos possam atingir um perfil de competências no final da escolaridade obrigatória, mesmo que sigam percursos de aprendizagem diferentes. Neste contexto, a diversidade dos alunos e a complexidade das escolas são reconhecidas, e o principal objetivo das escolas é formar indivíduos independentes, responsáveis e cidadãos ativos. Além disso, a maioria das escolas especiais foi transformada em centros de recursos para a inclusão, em resultado de um decreto legislativo publicado em 2008. Assim, especialistas ligados ao centro de recursos prestam apoio psicológico ou fisioterapia aos alunos das turmas regulares (Alves, 2015). Embora estes desenvolvimentos possam ser marcos importantes no caminho para a

inclusão, os dados sugerem que mais de metade dos alunos com necessidades complexas passam menos de 40% do seu tempo com o resto da turma (DGEEC, 2018). Em resumo, o quadro jurídico e a política parecem apoiar a inclusão, e as escolas serão avaliadas quanto ao seu nível de inclusão a partir de maio de 2019. No entanto, ao implementar a ideia de que os alunos devem atingir um determinado nível de proficiência e até ao final da escolaridade obrigatória, as diferenças entre os alunos continuam a ser implicitamente apresentadas como desafios (Alves, 2019).

Roménia

Embora as escolas romenas estejam a tentar adaptar a sua oferta educativa em termos de inclusão (Ghergut, 2010), a integração dos alunos nas escolas regulares começou no ano letivo de 2001/02. Após este período, os professores estão, de facto, a sinalizar alguns desafios importantes das iniciativas de educação inclusiva na Roménia (Alexiu, 2017). A «escola inclusiva» está presente há mais de 15 anos nos documentos programáticos do sistema educativo e a ideia tornou-se mais premente após 2007, uma vez que a Roménia é membro da UE. Além disso, o Ministério da Educação optou pelo modelo de sala de aula autónoma, no qual os alunos transitam entre escolas especiais e regulares, e pelo modelo itinerante, no qual um ou mais alunos com deficiências leves são colocados em escolas regulares (Walker, 2010). No ano letivo de 2019/20, 16 645 alunos matricularam-se no ensino básico especial e no ensino secundário inferior (Departamento de Investigação Statista, 2022).

Os resultados de um estudo realizado por Ghergut (2010) indicam que os professores, em geral, demonstram atitudes positivas e favoráveis à promoção da educação inclusiva e à possibilidade de incluir alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares. No entanto, um estudo recente realizado por Alexiu et al. (2016) sugere que alguns professores e diretores estão relutantes em abraçar o processo de inclusão e demonstram pouco interesse ou motivação em mudar as suas práticas pedagógicas tradicionais. Neste contexto, os professores queixam-se da falta de recursos e de formação especial.

Em resumo, no sistema educativo romeno existem algumas barreiras à admissão de alunos com deficiência nas escolas regulares (em todos os níveis, mas com aumento à medida que o nível de ensino aumenta). E, embora o número de alunos com NEE nas turmas regulares tenha aumentado nos últimos anos (Tonita, 2021), os resultados empíricos sugerem que a resistência discriminatória da sociedade se reflete nas escolas. Isso pode impedir a implementação de formas novas e contemporâneas de ensino para a integração de crianças com NEE (Alexiu et al., 2016).

Análise sumária

Embora existam vários estudos que compararam em profundidade a implementação de políticas relacionadas com a inclusão em diferentes sistemas educativos (por exemplo, EADSNE, 2011; Smyth et al., 2014; Strangvik, 2010), este relatório centra-se explicitamente nas políticas e práticas em matéria de NEE em quatro países europeus: Áustria, Alemanha, Portugal e Roménia. Ao fornecer uma visão geral dos quadros jurídicos específicos de cada país e da sua aplicação prática, não só é possível revelar semelhanças e diferenças, como também pode ser iniciado um processo de aprendizagem mútua.

Os capítulos anteriores apresentaram as definições predominantes de NEE, os quadros jurídicos, as abordagens de identificação e avaliação das NEE e as práticas comuns para promover a inclusão em cada país. No entanto, este capítulo final é dedicado a resumir e cruzar os resultados anteriores, a fim de fornecer novas perspetivas e, subsequentemente, sugerir melhorias.

Definições de NEE

A tendência internacional para a educação inclusiva e a tarefa relacionada dos professores de incluir alunos com NEE nas salas de aula regulares anda de mãos dadas com o problema de definir NEE. Especificamente, os estudiosos e profissionais da educação enfrentam o desafio de determinar quem tem autoridade para defini-la (Lebeer et al., 2010). No entanto, para moldar abordagens políticas e planear intervenções de apoio que visem especificamente alunos em risco e para comparar estratégias entre países, definições abrangentes de NEE seriam um desenvolvimento voltado para o futuro. De acordo com o Projeto Strength through Diversity (Força através da Diversidade) da OCDE, modelos médicos, sociais e biopsicossociais de deficiência influenciaram políticas e práticas em todo o mundo (Brussino, 2020). Assim, no modelo médico, a deficiência está enraizada na pessoa, causada por condições de saúde e, portanto, limitada à definição de incapacidade. Além disso, não são problematizados os fatores contextuais (por exemplo, barreiras estruturais), mas os próprios indivíduos com deficiência. No modelo social, a problematização passa da pessoa para os aspetos sociais que impedem o atendimento bem-sucedido das necessidades dos indivíduos com deficiência. Por fim, o modelo biopsicossocial descreve uma abordagem mais holística para definir as NEE. Assim, o bem-estar de uma pessoa é entendido como algo que depende das respostas biológicas, psicossociais e

sociais à sua deficiência. Com isto em mente, estão a ser consideradas medidas médicas e sociais para satisfazer as necessidades das pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, tem havido uma mudança geral de um paradigma médico restrito para um paradigma biopsicossocial mais amplo (Brussino, 2020). No entanto, os países continuam a variar muito na forma como definem as NEE (Brussino, 2002; Lebeer et al., 2010), como ilustrado abaixo.

Quanto aos países participantes, todos adotam uma definição bastante ampla de NEE. No entanto, as definições incluem uma problematização do aluno que necessita de apoio adicional para aprender e se desenvolver. Por conseguinte, representam definições de NEE orientadas para a medicina, que se centram no aluno com deficiência ou incapacidade e dão pouca consideração aos fatores contextuais. Contudo, ao contrário da Áustria, da Alemanha (NRW) e da Roménia, a definição portuguesa de NEE tem efetivamente em conta a necessidade de disponibilizar um conjunto de recursos educativos especiais. Além disso, Portugal é considerado o único destes quatro países que abandonou recentemente a categorização dos alunos com necessidades educativas especiais. Na Áustria, na Alemanha (NRW) e na Roménia, por outro lado, existem categorias claras às quais os alunos são atribuídos de acordo com determinadas características. Na Áustria e na Alemanha, a categorização nacional de NEA inclui deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem e perturbações mentais. Na Roménia, além de duas categorias que têm em conta distúrbios orgânicos e dificuldades de aprendizagem, existe uma terceira categoria que considera fatores sociais e culturais que contribuem para que um aluno tenha dificuldades durante os seus anos escolares. Neste contexto, as NEE e os mecanismos de apoio relacionados são vistos como algo que pode afetar qualquer pessoa, dependendo da idade e das circunstâncias da vida.

Procedimentos para a identificação e avaliação das NEE

Tal como as definições de NEE diferem, também diferem os procedimentos para identificar e avaliar as necessidades educativas especiais em diferentes regiões do mundo e, por vezes, mesmo dentro de um único país, como mostra claramente o exemplo da Alemanha. Além disso, esta área também reflete o predomínio de uma abordagem orientada para o défice, muitas vezes medicalizada, que apenas considera parcialmente os fatores ambientais e o envolvimento dos pais/tutores legais (Barow & Östlund, 2019). Assim, no caso da Roménia, apenas especialistas médicos e psicológicos são responsáveis pelo processo de identificação e avaliação das NEE. Neste contexto, os pais/tutores, professores e outros intervenientes na educação têm pouca ou

nenhuma voz no apoio à avaliação das NEE. Na Áustria, na Renânia do Norte-Vestefália e em Portugal, os pais ou tutores legais estão normalmente envolvidos no início da identificação e avaliação das NEE. Na Áustria e no estado federal alemão da Renânia do Norte-Vestefália, as autoridades escolares decidem sobre o início do processo de avaliação e atribuição das NEE. Em Portugal, por outro lado, o pedido é feito ao diretor da escola, que designa uma equipa multidisciplinar para iniciar o processo de avaliação das NEE. Nos três países, os professores podem ajudar a ter em conta os fatores contextuais e es dentro de uma sala de aula e fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento académico e socioemocional do aluno. Na Áustria e na Alemanha (NRW), os pais ou responsáveis podem decidir qual escola o aluno deve frequentar (por exemplo, escola regular ou escola especial) com base na decisão legal de que o aluno foi ou não classificado como tendo necessidades educativas especiais. No entanto, na Roménia, para os alunos identificados como tendo NEE após o processo de avaliação, é criado um programa de apoio individual com base na decisão do educador especial e aprovado pelo diretor da escola. Assim, os pais ou tutores não têm voz na planificação de medidas adicionais a nível pedagógico, psicológico ou físico. Em Portugal, quando um aluno é rotulado com NEE, o professor da turma participa na elaboração de medidas complexas e intervenções pedagógicas. Uma vez que os alunos são educados em escolas regulares, independentemente do seu estatuto de NEE, não há necessidade de tomar uma decisão sobre a colocação de um aluno numa turma. Em resumo, os processos de identificação e avaliação das NEE nos quatro países envolvem vários intervenientes. Enquanto na Áustria e na Alemanha (NRW) os pais ou responsáveis estão estreitamente envolvidos no procedimento de avaliação das NEE, tal não acontece em Portugal e na Roménia. Assim, os pais ou responsáveis em Portugal podem iniciar uma avaliação das NEE, mas não estão envolvidos nos procedimentos e decisões subsequentes. Pelo contrário, a participação da família nos processos de tomada de decisão e nos programas educativos relativos aos alunos com NEE é baixa na Roménia. Além disso, é possível observar uma referência particularmente forte a uma avaliação centrada nos défices e na medicalização no que diz respeito à Roménia. Assim, é atribuída grande importância ao envolvimento de especialistas médicos e psicológicos, enquanto na Áustria, na Renânia do Norte-Vestefália e em Portugal está prevista uma cooperação multidisciplinar, incluindo professores de educação especial e professores do ensino regular. No entanto, apenas em Portugal é elaborado um relatório pedagógico profissional pelos intervenientes na avaliação das NEE, que inclui abordagens adaptadas às necessidades educativas individuais do aluno identificado com NEE. Na Áustria, na Renânia do Norte-Vestefália e na Roménia, por outro lado, os resultados da avaliação das NEE são utilizados principalmente para considerações relativas à colocação na escola e na turma.

Práticas para promover a inclusão

Nos últimos anos, os quatro países participantes abriram caminho para um sistema escolar mais inclusivo, em particular devido ao reconhecimento e à implementação generalizados de quadros jurídicos para as NEE (ou seja, a «Declaração e Quadro de Ação de Salamanca e Educação para Necessidades Educativas Especiais» (UNESCO, 1994) e a «Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência» (ONU, 2006)).

Foram dados passos importantes na Áustria, incluindo o Plano de Ação Nacional publicado em 2012, através do qual os princípios básicos da inclusão na educação escolar recebem uma consideração e e ainda maior. Além disso, devido a uma reforma, os currículos de formação de professores para o ensino primário e secundário incluem agora cursos dedicados ao tema da inclusão. Embora cerca de 60 % dos alunos com necessidades educativas especiais frequentem escolas regulares, as escolas segregadas continuam a ser parte integrante do sistema educativo austríaco. O mesmo acontece na Renânia do Norte-Vestefália e na Roménia, onde as escolas estão lentamente a tentar adaptar a sua oferta educativa à inclusão, mas as escolas especiais continuam a ser vistas como uma opção para acolher alunos com NEE. Tal como explicado anteriormente, existem diferentes tipos de escolas especiais na Roménia para alunos com diferentes necessidades especiais. Além disso, mais de 16 000 alunos estavam matriculados em escolas especiais romenas no ano letivo de 2019/20. Na Alemanha, devido a uma mudança de representantes políticos em 2017, o encerramento das escolas especiais foi suspenso. Como resultado, no ano letivo de 2020/21, apenas 44,7% dos alunos com NEE frequentavam uma escola regular. Em Portugal, no entanto, a situação dos alunos com NEE é bastante diferente. Assim, 99% dos alunos com NEE são colocados em escolas regulares, não são categorizados e recebem apoio psicológico especial ou fisioterapia, conforme necessário. No entanto, em média, os alunos com NEE passam menos de 40% do seu tempo letivo com os seus pares sem NEE, porque participam em atividades de apoio fora da turma regular. Embora a definição de NEE e os regulamentos relacionados reconheçam a diversidade dos alunos, os alunos com NEE ainda precisam de aceder a apoios especiais fora da sala de aula regular, o que pode ser uma barreira potencial à sua inclusão social.

Em resumo, as políticas e práticas educativas deram passos importantes para promover a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. No entanto, a ideia fundamental da inclusão requer não só a acomodação dos alunos com NEE nas salas de aula regulares, mas também a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos. Neste contexto, os sistemas educativos na Áustria, Alemanha (NRW) e Roménia parecem ainda estar longe da ideia de



inclusão. Portugal é uma exceção a este respeito, embora os alunos ainda precisem de atingir um certo nível de literacia no final da escolaridade obrigatória e sejam retirados da sala de aula regular por um determinado período de tempo. No entanto, a implementação de formas novas e contemporâneas de ensino requer mudanças profundas na mentalidade de todos os envolvidos, como se pode ver, em particular, no caso da Roménia. Questionar as próprias formas de pensar e agir e a vontade de mudar parecem, portanto, ser necessários para impulsionar a inclusão. Neste contexto, parece razoável começar pelos diretamente envolvidos e concentrar-se sobretudo nos futuros professores, mas também nos professores em exercício, e promover programas de educação contínua.

Referências

- Alexiu, T. M., Baciú, E.-L., Sandvin, J. T., & Birneanu, A. G. (2016). Special or Inclusive Education in Romania? *European Review of Applied Sociology*, 9(13), 15–27. <https://doi.org/10.1515/eras-2016-0007>
- Alves, I. (2015). Respondendo à diversidade, construindo a diferença: um estudo comparativo de planeamento individual em escolas na Inglaterra e em Portugal. Tese de doutorado. Universidade de Manchester. <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:262059>
- Alves, I. (2019). Inspiração internacional e aspirações nacionais: educação inclusiva em Portugal. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, 23(7-8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects (Paris)*, 49(3-4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Ansperger, R. (1998). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf [A prática de avaliação para determinar as necessidades educativas especiais] (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Salzburgo, Áustria.
- Ansperger, R., Wetzel, G., & Sauer, J. (2000). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen förderbedarf—Analyse der Praxis in Österreich [A prática de avaliação para determinar as necessidades educativas especiais — Análise da prática austríaca]. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 4(2), 76–86.
- Barow, T. & Östlund, D. (2019). «O sistema mostra-nos como é mau»: Avaliação das necessidades educativas especiais na Renânia do Norte-Vestfália, Alemanha. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691. DOI: 10.1080/08856257.2019.1603595
- Brussino, O. (2020), «Mapeamento de abordagens e práticas políticas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais», *Documentos de Trabalho da OCDE sobre Educação*, n.º 227, Publicações da OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>.
- Buchner, T., & Proyer, M. (2020) Das políticas de educação especial às políticas de educação inclusiva na Áustria – desenvolvimentos e implicações para as escolas e a formação de professores. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83-94, DOI: 10.1080/02619768.2019.1691992
- Cardoso, E., Castellini, A.L., & Sousa, C.M. (2021). Práticas inclusivas em contexto: ações de comunicação acessível em Portugal e no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16 (4), 2990-3004. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16063>

- Carvalho, M., Soares, D., Palmeirão, C., Magalhães, A., Oliveira, A., César, B., Veiga, F., Azevedo, H., Oliveira, M., & Castro, R. (2020). Práticas pedagógicas inovadoras: Proposta de um projeto de investigação [Práticas pedagógicas inovadoras nas escolas portuguesas: Primeiros passos de um projeto de investigação]. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 11-20. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9682>
- Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspetivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35 (1), 1-23.
- Caterna Gouveia, A., Sanches-Ferreira, M., & Silveira-Maia, M. (2020). Educação Inclusiva na perspetiva de Educadores de Infância. *Sensos-E*, 7(3), 41–56. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3692>
- DGEEC (2018). Necessidades especiais de educação, 2017/2018 [Necessidades educativas especiais, 2017/2018]. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações [Percepções dos professores do ensino pré-escolar sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das qualificações]. *Ensaio*, 26(98), 91-111. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-85042093681&partnerID=MN8TOARS>.
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2019). Práticas centradas na criança e na família nos serviços de educação e acolhimento na primeira infância: um estudo empírico com famílias e profissionais em Portugal. *Revista de Serviço Social da Criança e do Adolescente*, 36, 285–294. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>.
- EADSNE (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial). 2011. Mapeamento da implementação da política de educação inclusiva: uma exploração dos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de indicadores. Bruxelas: EADSNE.
- Ghergut, A. (2010). Análise da educação inclusiva na Roménia. Resultados de um inquérito realizado entre professores. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*, 5, 711–715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>
- Goldan, J. (2021). Alocação justa e orientada para a procura de recursos para professores de educação especial para a educação inclusiva – Avaliação de um modelo de financiamento recentemente implementado na Renânia do Norte-Vestfália, Alemanha. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, 25(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Educação inclusiva entre luz e sombra: um balanço após dez anos de ensino inclusivo*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J.A. (2022). Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Percepções de coordenadores de



curso de formação inicial [Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções dos coordenadores de cursos de formação inicial]. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 310-330. <http://doi.org/10.21814/rpe.21952>

KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994) Obtido em: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf

KMK (2011). Educação inclusiva de crianças e jovens com deficiência nas escolas (Decisão da Conferência dos Ministros da Cultura de 20.10.2011). Obtido em: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Krammer, M., Gebhardt, M., Rossmann, P., Paleczek, L., e Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Sobre o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem no sistema escolar austríaco: orientações oficiais e o processo de diagnóstico na prática na Estíria/Áustria. *European Journal of Disability Research*, 8, 30-39. Doi: 10.1016/j.alter.2013.11.001

Lopes, J.L., & Oliveira, C.R. (2021). Educação inclusiva em Portugal: desenvolvimento profissional dos professores, condições de trabalho e eficácia do ensino. *Ciências da Educação*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 110(2), 109–123.

Nondal, T., Cercel, R., Mearns, C., & Ahlström, M. (2018). Sistemas educativos para a educação inclusiva na Noruega, Roménia, Escócia e Suécia. *Learning Disability Practice*. <https://doi.org/10.7748/ldp.2018.e1869>

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2021*. Disponível em http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/download/552_4cec2a6bebd1fff40a6bf6bd6f2ba026

OCDE (2022). *Análise da Educação Inclusiva em Portugal, Análises das Políticas Nacionais para a Educação*. Publicações da OCDE. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C., Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 190–211.

- Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2018). Pessoas com deficiência em Portugal – Indicadores de direitos humanos 2018. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. <https://doi.org/10.1016/j.ympev.2013.08.013>
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R.J. (2018). Condições para a implementação da CIF-CY na educação: a experiência em Portugal. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>.
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., Santos, B., & Lopes-dos-Santos, P. (2019). Participação em atividades de lazer como indicador de inclusão: uma comparação entre crianças com e sem deficiência em Portugal. *European Journal of Educational Research* 8(1), <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. Em P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Eds), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (pp. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schulministerium NRW [Ministério da Educação da Renânia do Norte-Vestfália]. Obtido em: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>.
- Schwab, S., Hessels, M. G. P., Obendrauf, T., Polanig, M. C., e Wölfigseder, L. (2015a). Avaliação das necessidades educativas especiais na Áustria: descrição das práticas de rotulagem e sua evolução de 1996 a 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 329-342. Doi: 10.1891/1945-8959.14.3.329
- Schwab S, Kopp-Sixt S e Bernat E. (2015b). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Heilpädagogische Forschung*, 41(3), 136-141.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Silveira-Maia, C. (2019). A utilização da classificação internacional de funcionamento, incapacidade e saúde numa perspetiva interativa: a avaliação e intervenção das necessidades de apoio adicional dos alunos em Portugal. *Disability and Rehabilitation*, 41(25), 3016-3024. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1483433>.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & A.V. Ferreira, M. A. V. (2014). Educação inclusiva em progresso: evolução das políticas em quatro países europeus. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>
- Departamento de Investigação Statista (2022). *Número de alunos no ensino básico especial e secundário inferior na Roménia no ano letivo de 2019/2020, por tipo de unidade*. <https://www.statista.com/statistics/1228764/romania-students-in-special-primary-and-lower-secondary-education/#statisticContainer>

Stangvik, G. 2010. Educação especial na sociedade e na cultura: perspectivas comparativas e de desenvolvimento. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 349–35.

Tonita, C. (2021). *Educação inclusiva: desenvolvimentos e desafios no sistema educativo romeno*.
<http://www.sociologiecraiova.ro/revista/wp-content/uploads/2021/08/31-351-361.pdf>

UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Obtido em: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.

Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Walker, G. (2010). Educação inclusiva na Roménia: políticas e práticas na Roménia pós-comunista. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, 14(2), 165-181, DOI: 10.1080/13603110802504192

Werning, R. (2017). Tendências atuais do desenvolvimento escolar inclusivo na Alemanha. Fundamentos, condições gerais e perspectivas de desenvolvimento. Em B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Eds), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung* (pp. 17–30). Münster: Waxmann.

