



## GLOBALIZAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM. PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS

## GLOBALISATION, CURRICULUM ET APPRENTISSAGE. POUR UNE ANALYSE CRITIQUE DES PRATIQUES CURRICULAIRES EN CONTEXTES DIFFÉRENCIÉS

ID 29

José A. Pacheco<sup>433</sup>

Universidade do Minho, jpacheco@ie.uminho.pt

Tânia Pestana<sup>434</sup>

Universidade da Madeira, tpestanda@outlook.pt

Joana Figueiredo<sup>435</sup>

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Dulce Martins<sup>436</sup>

Universidade de Lisboa

### RESUMO:

Tendo como ponto de análise as políticas viajantes, cujo processo de regulação se observa pela mudança conceitual, analisamos, neste texto, os conceitos-chave de globalização, currículo e aprendizagem, num contexto de análise crítica das práticas curriculares em contextos diferenciados, sobretudo da educação de infância e da educação em situações de necessidades educativas especiais. Porque o currículo é um processo de educação e formação, com perspetivas muito diferentes, que cada vez mais tem a sua construção de base no contexto da globalização, entendida como processo de homogeneização ao nível de similaridades definidas pelas políticas transnacionais, como se diferencia a aprendizagem ao nível das práticas curriculares?

Para respondermos a esta interrogação, seguimos a análise documental, com relevo para documentos estruturantes da organização curricular portuguesa e planificações utilizadas pelos docentes ao nível da educação de infância, das necessidades educativas especiais e de um contexto institucionalizado em centros educativos portugueses.

### PALAVRAS-CHAVE:

Globalização, Currículo, Aprendizagem, Práticas curriculares, Diferenciação

### RESUME:

---

<sup>433</sup> Doutoranda do Centro de Competência de Ciências Sociais, Universidade da Madeira.

<sup>434</sup> Doutoranda e membro NIDEPES- Núcleo de Investigação interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

<sup>435</sup> Doutoranda e membro colaborador da UIDEF- Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

<sup>436</sup> Cf. Declaração mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Veja-se, também, a Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994.





Ayant comme point d'analyse les politiques voyageuses, dont le processus de régulation s'observe par le changement conceptuel, nous analysons, dans ce texte, les concepts-clés de globalisation, curriculum et apprentissage, dans un contexte d'analyse critique des pratiques curriculaires en contextes différenciés, surtout de l'éducation élémentaire et de l'éducation en situations de nécessités éducatives spéciales. Comme le curriculum est un processus d'éducation et de formation, avec des perspectives très différentes, qui, de plus en plus, a sa construction de base dans le contexte de la globalisation, entendue comme un processus d'homogénéité au niveau des similitudes définies par les politiques transnationales, comment différencier l'apprentissage au niveau des pratiques curriculaires?

Pour répondre à cette question nous suivons l'analyse documentaire, surtout les documents structurants de l'organisation curriculaire portugaise et des planifications utilisés par les professeurs au niveau de l'éducation élémentaire et des nécessités éducatives spéciales et dans un contexte institutionnel des centres éducatifs portugais.

#### MOTS-CLES:

Globalisation, curriculum, apprentissage, pratiques curriculaires, différenciation.

## Introdução

No quadro de modelos de regulação transnacional e supranacional, o currículo tende a ser norteados pelas reformas viajantes que impõem referenciais de uniformização e estandardização, ainda que na construção de projetos curriculares haja, também, lugar para a diversificação e diferenciação. De seguida, situamos o objeto de análise crítica nas práticas curriculares em contextos diferenciados na educação de infância (EI), com a exploração de conceitos ligados a Papert (2008), nas situações de necessidades educativas especiais (NEE), fundamentadas por Ainscow (1996) e Correia (2003) e, ainda, nas situações de jovens institucionalizados em centros educativos (Martins & Carvalho, 2013).

O estudo realizado parte do princípio de que a inclusão e a exclusão são faces de uma mesma moeda, coexistindo nas formas de organização curricular, aliás como se observa na pesquisa de Fabris (2009). O *corpus* da investigação é constituído pela análise de documentos com o objetivo de identificar discursos e práticas sobre a integração, diferença/inclusão, diversidade, diferenciação curricular em três contextos empíricos distintos: EI, educação especial e educação em contexto institucionalizado para cumprimento de medidas tutelares de internamento. Como denominador comum de análise empírica, busca-se a identificação de grupos reais que exigem soluções práticas (Wieviorika, 2002) através de uma dilucidação crítica dos contextos de educação formação que produzem diferenças.

## 1. O currículo: da normalização à diferenciação

Sem ponto de chegada e sem ponto de partida, as políticas viajantes (Steiner-Khamasi (2012), equivalem a processos de uniformização de práticas educacionais, com referência a conceitos-chave e incluindo formas concretas de organização do currículo e da aprendizagem. No quadro de agendas transnacionais (Teodoro, 2010), em que a globalização se torna num processo de regulação do currículo, é pertinente questionar de que modo as políticas de educação e formação definem não só similaridades organizacionais e curriculares mas também processos diferenciados ao nível das práticas curriculares que materializam projetos educativos distintos. Assim, questionar-se-á como se conjuga esta aparente contradição de um processo que é, ao mesmo tempo, uniforme e diferenciado, quando se faz a abordagem da aprendizagem ao nível de práticas curriculares direcionadas para públicos distintos,





por exemplo, ao nível da educação em tempos de infância, situações de necessidades educativas especiais e em contexto institucionalizado.

Sendo configurado a partir de perspetivas muito diferentes (Pacheco, 2006; Fernandes, 2011), a discussão em torno do currículo como projeto de educação e formação engloba as questões da normalização e da diferenciação, sendo que a primeira tem sido associada a uma dimensão biológica (Correia, 2003), incluindo também referentes de natureza pessoal e social, e a segunda a uma dimensão pedagógica. Porém, tanto a normalização quanto a diferenciação, na perspetiva que defendemos, circunscrevem-se a um processo de diversificação curricular, isto é, a uma forma de organização concreta de um projeto de educação e formação, identificado com objetivos precisos e com percursos formais, não formais e informais constantes dum sistema educativo.

A interpretação do currículo como um projeto diferenciado baseia-se na necessidade de adaptar e flexibilizar o que é comum a todos os alunos e realidades contextuais. Dito de outro modo, a diferenciação curricular é a resposta à implementação dos princípios da inclusão e da equidade sociais, questionando de que modo se “integram no currículo as múltiplas perspetivas sem perder alguma coerência curricular” (Ladson-Billings & Brown, 2008, p.168.). A problemática da diferenciação coloca-se a partir do momento, aliás na linha pensamento foucaultiano, em que o currículo se torna num poderoso dispositivo de normalização ou de parametrização de um cânone tanto conteúdal quanto atitudinal e comportamental.

“Mas quem são os normais?”, lança a interrogação Dorziat (2010, p. 118), respondendo: “Os considerados desviantes, diferentes ou deficientes são levados a reproduzir um modo de perceber o mundo que não é o seu e, com isso, terminam fracassando e ratificando o estigma de incapazes” (*Ibid.*, p. 119). Por conseguinte, a diferenciação opõe-se a normalização, inscrevendo nas práticas curriculares as diferenças (Kassar, 2010), a inclusão (Rodrigues, 2011; Alves, 2010; Lopes, 2009; Veiga-Neto & Lopes, 2007), a integração (Sousa, 2010; Roldão, 2003) e a diversidade (Leite, 2002) através do princípio de que a educação/formação é para todos, no seguimento da Declaração mundial de Jomtien<sup>437</sup>. Numa escola de culturas (Morgado, 2010, p. 201), que “acolhe a heterogeneidade” e internaliza “um processo pedagógico-criativo aberto e plural” (Viana, 2012, p. 121), o currículo diferenciado “significa deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade” (Gallo, 2009, p. 9), na medida em que “a diferença carrega em si a multiplicidade como força ativa e afirmativa” (*Ibid.*, p. 28).

A diferenciação não é o lado oposto da homogeneização ou da uniformização, sendo particularmente evidente no processo de desenvolvimento do currículo a expressão de diferenças.

## 2. Educação de infância

A EI é o primeiro degrau de todos os sistemas educativos e alicerça a aprendizagem significativa que se difunde e perdura pela vida (CNE, 2010). Porém, verifica-se que, em Portugal, as investigações são escassas (Folque, 2012) e as que existem incidem nas orientações curriculares, profissionalidade, diversidade, aprendizagens e avaliação, descurando o efeito da globalização (CNE, 2010). Pelo contrário, a nível internacional, este efeito tem sido estudado (Hertzog, 2012; Denny, Hallam & Homer, 2012), constatando-se que é crucial idear e operacionalizar um sistema nacional de qualidade em EI, que analise os conteúdos da formação e as práticas de monitorização/avaliação (Hujala, Fonsen & Elo, 2012).

---

<sup>437</sup> Aprovadas pelo Despacho n.º5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série de 4 de Agosto.





Em Portugal, o documento de 1997, do Ministério da Educação, denominado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>438</sup>, tornou-se num quadro de referência para os educadores, observando-se que não existe um currículo pré-estabelecido, preferindo-se que o currículo incorpore a diversidade dos contextos sociais e culturais onde as crianças se desenvolvem e estão inseridas.

O educador apresenta-se, assim, como o intelectual-de-currículo, com larga margem de liberdade de ação na sua contextualização. Não o elabora sozinho, mas à luz das intenções educativas da equipa pedagógica, dos saberes das crianças e respetivas famílias, respeitando sempre as suas características individuais e as suas histórias, uma vez que estas diferenças possibilitam cruzar experiências e originar novos saberes significativos (Vasconcelos, 1997).

Porém, na EI, à semelhança do que acontece na educação formal, existe uma dupla tendência. Por um lado, tende-se a valorizar as mundividências das crianças, por outro, tende-se a seguir os *standards* impostos pelas políticas viajantes (Steiner-Khamsi, 2012) e pelos estudos desenvolvidos pela OECD (2012).

Com efeito, os documentos orientadores das políticas educativas referem que a aprendizagem de crianças de tenra idade apresenta particularidades específicas e baseia-se em princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem, excluindo a tendência para se caminhar em direção à homogeneização e similaridade (CNE, 2010). No entanto, acabam, depois, por alicerçar as suas diretrizes para a orientação das práticas curriculares em *standards*, correspondentes a metas de aprendizagem na estrutura portuguesa.

Importa, aqui, salientar que as práticas curriculares do educador devem estar alicerçadas num currículo-como-vida (Sousa, 2012), que tenha em atenção a voz, a criatividade e a subjetividade das crianças, propiciando-lhes, assim, atividades repletas de significado, uma vez que a criança só será capaz de adquirir conhecimentos quando as suas regiões mentais “frias” são aquecidas pelo contacto com as suas regiões mentais “quentes” (Papert, 2008), *i.e.*, quando as atividades vão ao encontro do que as crianças mais gostam. Não quero com isto dizer que as crianças devem fazer tudo o que querem, mas devem querer tudo o que fazem (Piaget, 1976, p.155, citando Claparède). Pelo já exposto, pretendemos salientar que “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Papert, 2008, p.134), alicerçando-se num currículo-sem-tempo (Pestana & Pacheco, 2013), flexível e apelativo, dando azo e disponibilizando tempo-sem-tempo à imaginação, à reflexão e ao pensamento crítico e autêntico, para, através de um processo de conhecimento lento, as crianças ruminarem as suas aprendizagens (Hargreaves & Fink, 2007).

Assim, para alcançarem aprendizagens significativas é, também, imperativo dar tempo aos educadores para recuarem no tempo e refletirem na forma como as crianças estão a aprender, ao invés de os aprisionar a infantários acelerados, centrados em resultados que os obriga a escolarizar esta valência de educação e antecipar o insucesso escolar (Hargreaves & Fink, 2007). Infelizmente, existem, ainda, muitos educadores que continuam a não ter em atenção a aprendizagem, enfatizando o ensino e, desta forma, continuam a não conseguir dar conta dos ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem existente no universo da EI.

---

<sup>438</sup> Bolsista CAPES BEX 10347.12.7





### 3. A diferenciação curricular no contexto das necessidades educativas especiais

Discutir os desafios da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no contexto escolar, remete-nos para o debate do paradigma da inclusão entendido com base nos pressupostos da globalização, no que toca aos desafios educacionais, *locus* em que se situam mudanças educativas e curriculares que, tanto expressam os contextos nacionais, como circulam entre espaço transnacionais de partilha e de influências recíprocas. Neste sentido, o alcance da premissa de uma educação inclusiva, conclamada a ser democrática, logo "para todos", implica a adoção de uma perspetiva de educação que considere as habilidades e não as deficiências; que incorpore os conceitos de interdisciplinaridade e a troca de saberes na construção de experiências positivas entre todos e para todos (Ainscow, 2008; Rodrigues, 2001; Correia, 2003).

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram proporções hegemónicas na educação, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais (Florian, 1998). Portugal não esteve alheio a estas novas tendências e movimentos. Assim, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, visou enquadrar as respostas educativas no âmbito da adequação do processo educativo integrando sinergias com vista ao atendimento focalizado de crianças portadoras de necessidades educativas especiais que apresentam limitações significativas ao nível da atividade 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.

Não obstante esse esforço legislativo, persistem barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva, até porque o rompimento com as formas cristalizadas de conceber e propor o trabalho pedagógico não é algo simples e que possa ser realizado por decreto, como apontam vários autores (Ainscow, 1996; Stainback & Stainback, 1994). É neste sentido que nos questionamos sobre como se valoriza e se estimula, no contexto da globalização, processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, com vista uma igualdade dignificante para uns e outros, sem perder de vista o atendimento pedagógico diferenciado?

Na busca de respostas, procedemos à análise do documento Educação Especial "Respostas Educativas - Relatório 2011-2012", elaborado pela Inspeção Geral da Educação (IGE), no qual se faz uma análise contextualizada da aplicação do normativo citado em 48 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Dos dados recolhidos e das análises realizadas pelos relatores, destacamos as seguintes conclusões:

- as planificações de curto prazo não expressam claramente as estratégias, as adaptações curriculares, as atividades, os tempos de execução e os responsáveis pela sua implementação, para melhor adequar as respostas educativas específicas e diferenciadas (IGE, 2013, p.47).
- os conselhos de turma/docentes não estão suficientemente envolvidos na emissão de parecer sobre a adoção da medida de adequações curriculares individuais (*ibid.*).
- os projetos educativos individuais (PEI) não explicitam o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola (*ibid.*).

Estes são apenas alguns aspetos da situação real do sistema na matéria em causa, que nos fazem refletir sobre as práticas dos professores. Sabemos que alguns alunos com NEE necessitam de propostas curriculares individuais para que possam seguir o currículo nas matérias onde se esperam aprendizagens consideradas fundamentais, para o seu





nível de ensino. No entanto, uma parte significativa dos professores ainda continuam a desenvolver o seu projeto pedagógico seguindo a lógica de “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados” (Formosinho, 2009), arrastando consigo uma pedagogia uniforme e desinteressante para o aluno enquanto sujeito individual com necessidades educativas específicas, tenha ou não necessidades educativas especiais.

Consideramos que a diferenciação curricular, na relação pedagógica que se estabelece em sala de aula, se correta e conscientemente desenvolvida, garante a possibilidade de cada aluno progredir nas aprendizagens de forma individualizada dentro de uma proposta curricular comum (Madureira & Leite, 2003). Uma mudança das práticas em sala de aula, poderá basear-se no desenvolvimento dos conteúdos em projetos específicos, realizados por pequenos grupos (Formosinho, 2009), apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, parece ser um caminho a seguir se queremos dar resposta e desencadear sucesso em todos, independentemente das suas características.

#### 4. Educação institucionalizada em centros educativos

A institucionalização de jovens tem assumido, sobretudo a partir do século XX, um percurso evolutivo na forma e no propósito da (re)educação de jovens, menores de idade que vivem à margem de uma sociedade (Martins & Carvalho, 2013). Esta evolução foi marcada pelo reajuste da jurisprudência em matéria de infância e juventude, no que concerne a adotar estratégias de intervenção protetoras dos direitos da criança e dos jovens, conciliáveis com os princípios de prevenção de delinquência juvenil e reinserção social (Pais, 2004).

No presente século XXI, em matéria de justiça juvenil, o plano nacional imbuído nos modelos internacionais, todas as crianças e jovens que apresentem necessidades de proteção, que cometam atos qualificados como crime, são encaminhados, em garantia dos seus direitos civis e sociais, pelo sistema legal vigente, a Lei Tutelar Educativa (LTE, Lei nº 166/99, de 14 de Outubro) que vigora desde 2001. A LTE é aplicada ao menor que com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, ou que não tenha completado 18 anos de idade aquando da decisão jurídica em primeira instância, através de Medidas Tutelares Educativas (MTE). As MTE, designadamente o internamento em centro educativo (art. 4º, nº 1, LTE) é aplicada ao menor que pratique um fato qualificado pela lei como crime (art. 1º, LTE), sendo dispostas em regime de execução aberto, semiaberto e fechado.

Os centros educativos (CE), estando sob o domínio do Ministério da Justiça, na dependência orgânica e hierárquica dos serviços da Direção Geral de Reinserção Social, são estabelecimentos com caráter de intervenção educativa e pedagógica, que funcionam para dar cumprimento à finalidade educativa associada à medida de internamento. Esta medida "visa proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável" (art. 17º, nº 1, LTE).

O envolvimento dos jovens em programas educativos que contemplam a formação profissional "detém um importantíssimo valor formativo e desenvolvimental, com grande repercussão quer na construção identitária dos indivíduos, quer no processo da sua integração social" (Gouveia Pereira, 2008, p.111). Neste sentido, visando a promoção de políticas de educação e qualificação inclusivas celebrou-se com o Despacho n.º 23038/2009 a possibilidade de um protocolo de educação e formação entre, os Ministérios da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, com o intuito de adequar as respostas às suas necessidades





educativas e de lhes garantir uma qualificação que sustente a sua (re)inserção social, designadamente no mercado de trabalho.

As ofertas de educação e de formação profissional nos CE são dinamizadas através de cursos de Educação Formação de Adultos (cursos EFA), os quais através de um curriculum diferenciado composto por uma tipologia de formação de nível Básico de equivalência ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, fornecem a aquisição de certificados escolares que correspondem aos respetivos níveis de aprendizagem, que se adquirem tendo em conta os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se estruturam em Unidades de Competência e/ou Unidades de Formação de Curta Duração, organizadas por duas componentes, a formação base e tecnológica (Rodrigues, 2009).

A qualificação profissional, é conseguida através da frequência na formação tecnológica que se pode inserir em formação de curta duração ou em contexto de trabalho, embora esta última nem sempre seja possível para os jovens institucionalizados. Ambas as formações de base e tecnológicas tentam garantir a comunicabilidade entre a educação e o mundo do trabalho (Quintas, 2008). Contudo, tendo em conta uma avaliação de dois anos de aplicação da LTE, realizada pelo Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, publicado em 2004, é necessário continuar a desenvolver a oferta formativa nos CE mediante as motivações e necessidades evidenciadas pelos jovens quando integram um curso.

## Conclusão

A globalização tem efeitos nas práticas curriculares, com tendência para a estandardização, uniformização e valorização dos resultados. Daqui decorre a inexistência de práticas curriculares apelativas nos espaços educativos cuja natureza de diferenciação exige um outro olhar curricular, tanto para os aprendentes, como para os profissionais da educação. Exige-se, assim, um olhar mais amplo e crítico face aos modelos de governação global, de modo que se torne possível enveredar por estratégias curriculares em contextos diferenciados, pois a diferença só existe em contexto (Wieviorka, 2002). Só assim é que será possível prosseguir trajetórias escolares em conexão com as necessidades educativas das crianças e jovens e com as suas expectativas emancipatórias para a adequada inserção na vida ativa. Tais trajetórias exigem que se fale, em termos curriculares, mais de diferenciação do que normalização.

## Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: IIE.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity: the Nnext Bbig Cchallenge. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 240-260). Los Angeles: Sage.
- Alves, J. F. (2010). Práticas Pedagógicas Inclusivas: para além da Cidadania Restrita. In M. Z. Pereira et al (Org.), *Diferença nas Políticas de Currículo* (pp. 147-158). Paraíba: UFPB.
- CNE (2010). *Educação dos 0 aos 12 anos. Relatório*. Lisboa: CNE.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Denny, J.; Hallam, R., & Homer, K. (2012). *A Multi-Instrument Examination of Preschool Classroom Quality and the Relationship between Program, Classroom, and Teacher Characteristics*. ERIC Number: EJ978327.
- Dorziat, A. (2010). Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Perspetiva do Currículo para a Diferença. In M. Z. Pereira et al (Org.), *Diferença nas Políticas de Currículo* (pp. 117-130). Paraíba: UFPB.







- Fabris, E. H. (2009). A Produção do Aluno nos Pareceres Descritivos: Mecanismos de Normalização em Ação. In M. C. Lopes, Maura & M. D. Hattge, M. D. (Org.), *Inclusão Escolar. Conjunto de Práticas que Governam* (pp. 51-67). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Florian, L. (1998). Inclusive Practice: What, Why and How? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 13-26). London: Routledge.
- Folque, A. (2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um Referencial com Potencialidades Múltiplas*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/7516>, acesso a 16 de setembro de 2013.
- Formosinho, J. (Org.).(2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Gallo, S. (2009). Uma Apresentação: Diferenças e Educação. Governo e Resistência. In M. C. Lopes, Maura & M. D. Hattge, M. D. (Org.), *Inclusão Escolar. Conjunto de Práticas que Governam* (pp.7-12). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). Percepções de Justiça na Adolescência: A Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais. *Ousar Integrar-Revista de Inserção Social e Prova*, 3, 109-111.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hertzog, N. (2012). *Five-Star Schools: Defining Quality in Early Childhood Programs*. ERIC Number: EJ1001806.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the Quality of the Child Care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182 (3-4), 299-314.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2013). *Educação Especial: Respostas Educativas - Relatório 2011-2012*. Lisboa: IGE.
- Kassar, M. (2010). Política de Educação Inclusiva e as Diferenças na Escola. In M. Z. Pereira et al (Org.), *Diferença nas Políticas de Currículo* (pp. 131-146). Paraíba: UFPB.
- Ladson-Billings, L. & Brown, K. (2008). *Curriculum and Cultural Diversity*. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 153-175). Los Angeles: Sage.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. C. (2009). Inclusão como Prática Política de Governamentalidade. In M. C. Lopes, Maura & M. D. Hattge, M. D. (Org.), *Inclusão Escolar. Conjunto de Práticas que Governam* (pp. 107-130). Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2013). A Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em Centros Educativos: Um Olhar na (Re)Educação Em Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 25-39. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- ME (1997). *Orientações para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEP.
- Morgado, J. C. (2010). Políticas de Currículo que Atendam à Diversidade: Desafios para a Escola e os Professores. In M. Z. Pereira et al (Org.), *Diferença nas políticas de currículo* (pp. 193-218). Paraíba: UFPB.
- OECD (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pais, L. (2004). *Uma História das Ligações e o Direito em Portugal: Perícias Psiquiátricas Médico-legais e Perícias sobre a Personalidade como Analisadores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Papert, S. (2008). *A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Alegre: Artmed.







- Pestana, T. & Pacheco, J. A. (2013). Currículo-Sem-Tempo: A (Re)Construção da Educação de Infância. In *Atas do I Colóquio-Verdiano de Educação: Nas Pegadas das Reformas Educativas*. Praia: Edições Uni-CV.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Rodrigues, D. (2001). (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, S.P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (Dir. cient.), Gomes, C.(coord.), Trincão, C., Almeida, J., Duarte, M., Sousa, F., Silva, R., Baptista, S., Lopes, T.P. (2004). *Os Caminhos Difíceis da “Nova” Justiça Tutelar Educativa –Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra:, CES, Universidade Coimbra. Disponível em: <http://opj.ces.uc.pt/pdf/Tutelar.pdf>
- Sousa, J. (2012). *Currículo como Vida*. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/publica.htm>.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-identity by People with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- Steiner-Khamasi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os Novos Modos de Regulação Transnacional das Políticas de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. D. (2007). Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 947-963.
- Viana, I. C. (2012). Currículo, Diferença e Futuro. Desafios Perspetivados pela Educação Urbana Inteligente. In J. C. Morgado, L. Santos & M. Paraíso (Org.), *Estudos Curriculares. Um Debate Contemporâneo* (pp. 119-132). Curitiba: Editora CRV.
- Wieviorka, Michel (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda.

