

«Comunicação 195»

## **Equidade e Inclusão: Serão as Políticas Educativas Suficientes?**

**Paulo Pisco\***

Instituto Superior Técnico / Universidade Técnica de Lisboa (IST/UTL) - Portugal

### **Resumo**

Com a generalização do acesso à educação para todas as crianças, os Estados têm, regra geral, tentado através das *políticas educativas* promover a *equidade* e a *inclusão*. Sendo estes princípios encarados nas suas dimensões: social, económica, cultural ou mesmo ambiental. No entanto, com esta comunicação pretendemos perceber, face à literatura existente, se podem as *políticas educativas* através da Escola, por si, garantir esses princípios. A nossa comunicação aponta para a impossibilidade da Escola o conseguir se estiver desligada de uma *política urbana* que persiga os mesmos princípios e objectivos.

Aferindo a capacidade da Escola para promover a *equidade* e a *inclusão* através dos resultados dos seus alunos constatamos que o “efeito escola” tem uma margem de influência relativamente reduzida e que estes estão muito dependentes das “qualidades” das suas famílias de origem. A Escola se estiver numa zona muito “especializada”, em termos das características culturais e económicas da sua população, os seus resultados tenderão a ser fortemente condicionados por essa circunstância.

Ao depender mais do lado da procura do que da oferta, a promoção e persecução destes princípios, coloca no planeamento e gestão da cidade boa parte da sua (in) capacidade para o conseguir. Concluimos que só com políticas articuladas, com responsabilidade partilhada, entre o sistema escolar e urbano se poderá promover a Equidade e a Inclusão social e territorial.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas, Políticas Urbanas, Escola, Cidade, Equidade e Inclusão.

\*Arquitecto (FAL/UTL) e Professor (ME), Mestre em Urbanística e Gestão do Território IST/UTL, Doutorando em Engenharia do Território (IST/UTL) do CESUR ([Centro de Sistemas Urbanos e Regionais](#)) [paulo.pisco@netcabo.pt](mailto:paulo.pisco@netcabo.pt)  
Bolsheiro da FCT e Equiparado a Bolsheiro pelo Ministério da Educação

**Equity and Inclusion:  
Are Educational Policies Enough?**

**Abstract**

With the education access generalized for all children, the States have, in general, tried through the *educational policies* to promote *equity* and *inclusion*. The two latter principles faced in their dimensions: social, economic, cultural or even environmental. However, with this communication we would like to understand, through the existing literature, if the educational policies can through the schools, on its own, guarantee these principles. Our communication points to the impossibility of the *school* being able to, if it is disconnected to an *urban policy*, follow the same principles and goals.

Assessing the schools' capacity to promote *equity* and *inclusion* through the students' results, we noticed that the "school effect" has a relatively reduced margin influence and that these are very dependent on the "qualities" of their families of origin. If the *school* is in a very "specialized" area, in terms of cultural and economic characteristics of its population, the results tend to be strongly conditioned due to that circumstance.

As there is more on demand than on offer, the promotion and pursue of these principles, puts most of its (in) capacity to reach in planning and *city* management. Therefore, we can conclude that only with articulate policies, shared responsibilities, between the scholar and urban system can equity, social and territorial inclusion be promoted.

Key words: Educational Policies, Urban Policies, School, City, Equity and Inclusion.

## Introdução

A nossa comunicação decorre da investigação que temos vindo a realizar, nos últimos anos, onde pretendemos relacionar o sistema escolar com o sistema urbano. Fruto de uma experiência profissional dividida entre a arquitectura e o ensino, olhámos sempre com alguma inquietação a abordagem parcelar de cada um destes sistemas. Analisar um sem o outro, deixa muitos aspectos essenciais por explicar. No entanto, com o aprofundamento da nossa pesquisa, verificamos que os campos disciplinares que se debruçam, quer sobre a *educação* quer sobre o *urbanismo*, tendem a estar pouco relacionados entre si. Em Portugal essa é a regra. Ao nível internacional começam a existir algumas excepções. A investigação que suporta esta comunicação enquadra-se nesse território “do meio” onde a *Cidade e Escola*, não podem ser entendidas uma sem a outra.

As políticas públicas reflectem a mesma tendência verificada ao nível académico, umas incidem sobre o sistema educativo, outras sobre o sistema urbano. Ou se olha para a *Escola* ou para *Cidade*, raramente para as duas em simultâneo. O que provoca, quase sempre, políticas reactivas e não pró activas.

Nesta comunicação focamos dois princípios ou objectivos estruturantes das políticas públicas, promovidas pela generalidade dos Estados, para ambos estes sistemas: a *equidade* e a *inclusão*. Mas versando esta conferência sobre educação resolvemos abordá-los por esse lado.

Assim, começamos por constatar que com a generalização do acesso à educação a todas as crianças, os Estados têm, regra geral, tentado através das *políticas educativas* promover a *equidade* e a *inclusão*. Sendo estes princípios encarados nas suas

dimensões: social, económica, cultural ou mesmo ambiental. No entanto, com esta comunicação pretendemos perceber, face à literatura existente, se podem as *políticas educativas* através da *Escola*, por si, garantir esses princípios? A nossa comunicação aponta para a impossibilidade da *Escola* o conseguir se estiver desligada de uma *política urbana* (entendida aqui no seu mais amplo sentido) que persiga os mesmos princípios e objectivos.

O contexto da nossa comunicação está centrado na *Escola*, básica e secundária, inserida em território urbano, a *Cidade*, em que a análise se foca sobre a contemporaneidade, local e global.

### **Equidade e Inclusão – definição de conceitos**

Por *inclusão* entendemos todo o acto ou efeito de incluir. A *inclusão social* é, por isso, um conjunto de acções que contrariam e combatem a exclusão social. Com refere Giddens, “entende-se por *exclusão social* as formas pelas quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade” (2004, p. 325). Esta está geralmente associada a pessoas de: classe social baixa e/ou nível educacional básico ou inexistente, às portadoras de *deficiência* ou *incapacidade* física<sup>1</sup>, idosas ou de minorias raciais entre outras que não têm acesso a várias oportunidades. A *inclusão social* deve oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de rendimentos do País, dentro de um sistema que beneficie todos e não somente uma camada da sociedade.

A *inclusão escolar* é entendida como a escola que promove a integração e o sucesso educativo de todos os alunos, onde estão incluídos as crianças e jovens com

necessidades educativas especiais (Sanches & Teodoro, 2007; Sanches, 2007). Com a *Declaração de Salamanca* (1994)<sup>2</sup>, tem vindo a afirmar-se a noção de *escola inclusiva*, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de alunos tradicionalmente excluídos.

Por *equidade* entendemos ser equivalente a igualdade, mas no sentido da *igualdade de oportunidades* proporcionada a todos de uma forma justa mas não igualitária. Implica uma igualdade proporcionada pelos meios e recursos à disposição de todos e não imposta por alguém. Sintetizando, a *equidade* junta a igualdade com a justiça.

A *equidade educativa* representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de *igualdade de oportunidades*, acesso, tratamento e resultados<sup>3</sup>. Um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros factores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflecte as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2007).

A *qualidade* é, ao nível dos serviços, cada vez mais entendida como o grau de satisfação e acesso dos utentes. “Neste sentido há que maximizar as oportunidades que a sociedade abre para as escolhas individuais e há que maximizar as capacidades dos indivíduos para fazerem as suas próprias escolhas. Capacidade de acesso conjuga-se com diferenciação desejada e não igualização”, como refere Teresa Sá Marques (2004, p.347). Esta visão é alargada, inclusive, às pessoas com limitações estruturais<sup>4</sup>. No caso da *Escola* sendo um serviço de concepção mais lata os utentes são, não só os alunos, mas também as famílias, a sua comunidade e a sociedade no seu todo.

## Contexto global e local

Temos vindo assistir nas últimas décadas a um conjunto de movimentos sociais que têm reivindicado assunção de direitos e deveres, para a sua integral realização e participação plena na construção da sociedade em que cada um se insere. Destes as condições económicas, de género, de orientação sexual, de raça, religião, ou nacionalidade, assim como os cidadãos portadores de deficiência, têm sido alguns dos mais relevantes e com maior visibilidade (Giddens, 2004).

A possibilidade de todos poderem aceder a condições básicas de realização pessoal e comunitária, levou ao desenvolvimento do conceito de qualidade de vida, como algo a que todos legitimamente aspiram e têm direito (Marques, 2004). Esses direitos e deveres não surgem já de uma “imposição”, *top down*, mas de uma vontade dos próprios “grupos”, ou movimentos sociais como Giddens os define (2004, p. 443), a quem se dirigem, *bottom up*. As Democracias têm vindo a evoluir para uma concepção de Estado, mais parceiro e menos tutelar. Assim é na participação e reivindicação dos interessados, em articulação com os actores envolvidos e a mediação da Administração que se vão construindo as soluções. (Pisco, 2005)

No entanto, paralelamente a esta realidade, temos assistido a um aumento da competição económica entre, estados, regiões, cidades e empresas, na procura da obtenção de maiores investimentos no seu tecido económico para a criação do maior valor acrescentado nos produtos e serviços que oferecem, num mercado cada vez mais Globalizado onde todos querem legitimamente sobreviver e se possível com qualidade de vida. A competitividade urbana e regional, a um nível global, é cada vez mais uma realidade incontornável (Marques, 2004).

Este incremento competitivo conjugado com a escassez de recursos por parte das sociedades para fazerem face às suas responsabilidades sociais, presentes e futuras, colocam à generalidade dos países grandes dificuldades. Particularmente aos Europeus onde o *Estado Providência* atingiu maiores proporções, a economia cresce menos e o peso do envelhecimento se faz sentir mais (Creveld, 2004).

Assistimos também a um acentuar das diferenças de rendimentos entre os mais ricos e os mais pobres. As classes médias vêem o seu espaço reduzido. A necessidade de atrair investimento e inovação faz com que os Estado procurem ser mais atraentes para o investimento, por exemplo através da via fiscal e na criação de um ambiente facilitador para a actividade económica. Esta realidade gera, aparentemente, um movimento antagónico, menos receitas e melhor investimento público e privado.

Neste sentido, podemos considerar que existem todas as condições, até económicas, para se encontrem soluções *inclusivas* que tornem todos os cidadãos mais auto-suficientes e por consequência menos dependentes do Estado. As dúvidas persistem, no entanto, no modo de o conseguir. Percebe-se agora que a procura das soluções para os problemas concretos, estão mais na escolha entre “cinzentos” que entre o “branco e o preto”. As escolhas tendem a ser menos extremadas. A aparente perda de importância das *Ideologias* e do *Estado Nação*, que enquadravam muitas das decisões, estão a permitir abrir o campo da experimentação não centralizada. Menos espartilhado entre as lógicas “públicas” ou “privadas” e mais na procura de soluções participadas e menos impostas. A experimentação e o seu aperfeiçoamento, através do método da “tentativa erro”, abriu ao campo económico e também ao social, a possibilidade de procurar através da inovação tecnológica e organizacional outro tipo de respostas, para novos e velhos problemas, que todos têm de enfrentar (Creveld, 2004).

## **A importância da *Composição Escolar* no desempenho dos seus alunos**

A *Escola* tem, neste contexto, vindo a assumir, em Portugal e no mundo, uma importância crescente enquanto unidade organizacional adequada para a observação e resolução dos novos desafios colocados ao sistema educativo no seu todo (Lima, 2008). E, apesar de a autonomia da gestão escolar encontrar modos e tempos muito diferenciados, de país para país, é indiscutível a sua generalizada aceitação e implementação. A subsidiariedade como princípio de aproximação do poder de decisão ao seu nível adequado de actuação, assim como a necessidade de ir ao encontro das necessidades locais e das suas efectivas necessidades, acentuam esta tendência (Pisco, 2005).

As *Políticas Educativas* são, através da *Escola*, implementadas e avaliadas. É ela a “caixa negra” da investigação e é sobre esta que os diversos agentes e actores educativos têm a atenção concentrada que a crescente importância assumida pelo movimento das “escolas eficazes” atesta (Lima, 2008).

Com a generalização do acesso ao ensino básico por toda a população em idade escolar são colocados novos desafios à *Escola*. As *políticas educativas* têm como um dos seus objectivos, na generalidade dos Estados democráticos, a promoção da *equidade* e a *inclusão* de todos. A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* define nos seus princípios gerais que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva *igualdade de oportunidades* no acesso e sucesso escolares.”<sup>5</sup> Neste sentido interessa saber se o sistema educativo através da *Escola* tem conseguido promover de facto a *equidade* e a *inclusão* de todos?



O nosso ponto de partida é tentar saber se as *políticas educativas* serão suficientes para que a *Escola* consiga, por si, promover esses princípios? Num contexto geral, como vimos atrás, de maior competição, menos recursos, mais participação dos interessados, procura de mais qualidade de vida e uma distribuição dos rendimentos menos equitativa, como será possível?

Segundo o *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008 (PNAI)*:

A educação formal constitui condição fundamental de partida para a inclusão social dos indivíduos, devendo começar desde os primeiros anos de vida. A escola constitui, assim, um espaço privilegiado, a partir do qual se podem detectar precocemente, prevenir e combater as situações de pobreza e de exclusão social. Porém, a escola tende a reproduzir as desigualdades económicas e sociais que a envolvem, sendo reflexo tradicional da incidência de níveis mais elevados de insucesso e abandono escolar precoce junto das crianças e jovens originários de grupos sociais mais desfavorecidos (PNAI, 2006, p.18.).

Para perceber como este fenómeno ocorre vale a pena ver o que nos diz a literatura científica actual sobre a relação entre a *composição da Escola* e os resultados dos alunos.

Com o acentuar do fenómeno da imigração na Europa e em Portugal, começou a acontecer o que há muitas décadas é uma preocupação noutros países, em particular nos Estados Unidos: A segregação territorial e escolar. (Pisco, 2005)

A *composição escolar* como tema de estudo volta (também por isso) a estar novamente na ordem do dia. Para além da mudança demográfica o efeito sentido em torno das consequências levantadas pelo aumento e incremento da privatização e da escolha escolar, ao nível internacional, justifica a atenção dispensada a este tema. A relação entre a composição da escola e os resultados dos alunos ganha relevo ao tornar legível o efeito que a possível separação de alunos por razões étnicas, económico, sociais,

culturais ou de deficiência pode trazer ao sistema de ensino e à sua *equidade e coesão* (Lima, 2008).

A *composição escolar* é definida em função da composição social dos alunos de uma dada escola. Esta pode ser medida através do nível socio-económico dos seus alunos, ou pela etnia ou raça. Apesar de muitas vezes os dois fenómenos andarem interligados, nos estudos europeus tende a considerar-se mais o primeiro, sendo o segundo mais valorizado em países de origem anglo-saxónica e na América Latina (Perry, 2007).

O desempenho dos alunos é aferido a partir do *background* das suas famílias ou do seu nível socio-económico (SES) <sup>6</sup>. Este indicador pode ser conseguido de várias formas. No entanto, o mais comum é composto através da agregação do rendimento familiar, do nível de escolaridade e da profissão/ocupação dos pais, em particular da mãe. Por vezes indexa-se a este indicador factores relativos ao capital cultural proporcionado pela família, particularmente o acesso à “alta cultura” ou “cultura clássica” <sup>7</sup>. Estudos internacionais<sup>8</sup> revelaram que o efeito do capital cultural é quase tão significativo como a profissão dos pais.

O PISA<sup>9</sup>, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizado pelos países da OCDE, disponibiliza um vasto conjunto de dados comparativos entre os países da organização. O programa avalia alunos de 15 anos acerca da sua literacia em leitura, matemática e ciências<sup>10</sup>. Este permite estudar a relação entre a *composição da escola* e os resultados dos alunos e a relevância do *background* familiar nestes últimos.

O PISA diz-nos que, em termos gerais, os alunos pertencentes a famílias de maiores rendimentos têm melhores resultados escolares, assim como os alunos cujos pais são mais escolarizados. Estes dois indicadores estão correlacionados. Também nos diz que o

rendimento auferido na idade adulta tem uma relação positiva com o nível de educação. Mais educação traduz-se, de uma forma geral, em maiores rendimentos (OCDE, 2005). No caso português esta realidade é particularmente evidente. Um estudo realizado por Pedro Cordeiro sobre a *igualdade de oportunidades e resultados escolares em Portugal* conclui que os anos de escolarização explicam entre 40 a 50% da variação dos salários dos portugueses. Este estudo considerara também o *background* familiar do aluno e dos seus pares como o factor mais relevante na explicação da diferença entre os resultados dos testes realizados no PISA. Os recursos da escola aparecem como pouco significativos. No entanto, este estudo encontra ainda uma parte da variação dos resultados sem explicação nos dados considerados. (Cordeiro, 2006)

Também no PNAI (2006-2008) se refere que:

(...) os dados demonstram que o investimento em educação e formação tem reflexos salariais. Portugal é um dos países em que o prémio salarial resultante do investimento em educação e formação é superior, nomeadamente ao nível do ensino secundário, apresentando o maior diferencial salarial comparativamente com todos os países da OCDE (PNAI, 2006, p.21).

O PISA confirmou que o SES é relevante para o desempenho escolar dos alunos, apesar de variar conforme os países. Em média, de todos os países participantes neste programa em 2003, o desempenho a matemática é explicado pelo SES dos estudantes<sup>11</sup> em 20,3 % (Portugal 17,5%). De acordo com um estudo da Australiana Laura Perry (2007), tendo como base os resultados do mesmo programa, as escolas com o maior número de alunos com elevado SES têm melhores resultados nestes testes. Ou seja as escolas de “elite”, públicas ou privadas, têm em média melhores resultados. Mais pelas características dos alunos e suas famílias do que pela sua qualidade intrínseca. Mas este estudo, que reflecte sobre os efeitos da composição da escola nos resultados escolares,

diz mais: o PISA põe em evidência que o SES médio de cada escola, ou a sua *composição escolar*, tem um efeito independente nos resultados dos seus alunos. A média da escola, calculada a partir da média total do SES dos seus alunos, em muitos países é mais relevante no desempenho do aluno do que o seu próprio SES. Em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* lemos:

Em quase todos os países, e para todos os estudantes, é nitidamente vantajoso frequentar uma escola onde a média dos estudantes vem de backgrounds mais privilegiados, (...) Seja qual for seu background sócio-económico, os estudantes que frequentam uma escola cujo background sócio-económico médio é alto tendem a ter melhor desempenho do que os estudantes matriculados em uma escola com rendimentos sócio-económico inferiores à média. Na maioria dos países da OCDE, o efeito do status económico, social e cultural médio dos estudantes de uma escola – em termos da variação do desempenho entre os estudantes – supera amplamente os efeitos do background sócio-económico (SES) individual dos estudantes (OCDE, 2005, p.189).

Assim, um aluno com um *background* familiar mais “baixo” beneficia se estiver numa escola com uma média superior ao seu SES tal como um aluno com um *background* familiar mais “alto” fica prejudicado numa escola com uma média inferior ao seu SES. Muitos pais sabem que existe esta correlação. As classes médias mais esclarecidas, de uma forma, mais ou menos racional, intuem esta realidade. Alguns estudos têm-se debruçado até sobre a forma como os pais contornam a rigidez da “carta escolar”<sup>12</sup>. O planeamento escolar ao condicionar a escola a frequentar à sua zona de residência, faz com que os pais mais preocupados com os resultados escolares dos seus filhos utilizem estratégias para “contornar” esta circunstância (Barroso, 2003).

Como facilmente se percebe as escolas ao recrutarem os alunos na sua zona envolvente fazem depender a “qualidade” dos seus resultados, do tipo de famílias que vivem na sua comunidade envolvente. Se a distribuição do nível socio-económico dentro de uma

cidade for muito segmentado territorialmente, vamos sentir isso na performance das escolas que as servem. Uma comunidade com elevado nível socio-económico conseguirá uma melhor performance na sua escola. E o contrário também sucederá (Pisco, 2005). Quando o *efeito escola*<sup>13</sup> é pouco relevante, esta realidade é ainda mais significativa na *equidade* do sistema escolar dentro de um território urbano.

Segundo o PNAI (2006), para além da tradicional dicotomia entre o rural e o urbano<sup>14</sup>, e litoral interior, as assimetrias e os territórios de exclusão situam-se, hoje, no interior das cidades ou das novas metrópoles.

Num contexto de grande desigualdade de rendimentos, entre os maiores e os menores ordenados, a responsabilidade da escola, como vemos, aumenta. Permanecer mais anos a estudar reflecte-se de forma acentuada no nível de rendimentos futuros. A desigualdade económica, social e mesmo cultural, pode ser reproduzida pela escola<sup>15</sup>, mesmo tendo o sistema educativo, e suas políticas, como fim promover a *equidade* e a *inclusão* de todos (Carneiro, 2006).

### **Porque não tem conseguido a escola, só por si, ser mais *equitativa* e *inclusiva*?**

Estando a *composição escolar* muito relacionada com o seu contexto urbano envolvente, o bairro onde se insere ou a comunidade que serve, como poderemos influenciar a qualidade dos resultados escolares se estes dependem essencialmente, como vimos atrás, das qualidades das famílias dos alunos e da soma das qualidades dos seus pares? A *Escola* pode fazer a diferença mas pode pouco se os outros factores forem “pesados”. Quer no “bom” quer no “mau” sentido no desempenho da *Escola*. Mesmo entre os mais crentes na *Escola Eficaz*, o *efeito escola*, tem as suas limitações. Existe

“um consenso genérico de que ele poderá situar-se entre os 5 e os 15 por cento” do total da explicação dos resultados escolares dos alunos (Lima, 2008, p. 249).

Se a tudo isto juntarmos a informação que a especialização sócio-económica e mesmo cultural, no espaço urbano, tem vindo a aumentar nas últimas décadas, mesmo em Portugal, facilmente percebemos que, sem actuar ao nível territorial, dificilmente poderemos efectivamente tornar a escola mais *inclusiva e equitativa* (Pisco, 2005).

Mas se sairmos de uma análise centrada no sistema ensino e na *Escola* o que poderemos observar?

### **Algumas referências ao Contexto da Exclusão Social em Portugal**

O *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008* (PNAI, 2006) considera no seu diagnóstico, o território e o espaço aspectos relevantes nos mecanismos de exclusão social. Relativamente aos grupos de maior risco de exclusão, ou já nessa categoria, vamos destacar de seguida os que neste *Plano* têm uma relação mais directa com o sistema de ensino e a na *Escola*.

O PNAI começa por reconhecer uma estreita ligação entre os fenómenos de exclusão social e o território, seja ele rural ou urbano.

A dimensão espacial revela-se fundamental na abordagem dos fenómenos de exclusão social, no sentido de perceber o efeito das configurações dos territórios na ocultação, produção e reprodução de situações de pobreza. A distribuição dos factores de vulnerabilidade no espaço ocupado pelos diferentes grupos sociais, associa-se a desigualdades de acesso às esferas em que se geram e distribuem as oportunidades de participação social, cultural política e económica, designadamente aos mercados de trabalho, educação, formação, níveis de

rendimento e recursos disponíveis. Enquanto palco de factores de exclusão social, a unidade territorial é simultaneamente, pelo seu carácter dinâmico, espaço de referência para a introdução de recursos e potencialidades de inversão de processos geradores de pobreza. (PNAI, 2006, p.12)

A dimensão espacial é, como vimos, crucial na geração ou manutenção das desigualdades quer seja um bairro, uma escola ou uma comunidade. As formas como os territórios urbanos se organizam são determinantes para a sua transformação, ou prevenção de problemas de exclusão, social ou escolar.

O espaço escolar, também condiciona a inclusão. Se verificamos o discurso sobre *inclusão escolar*, em Portugal, este ainda está muito virado para as “necessidades educativas especiais”, até por força de alguma controvérsia entre o mundo académico, a nova legislação produzida e as práticas instituídas no terreno e entre os professores e técnicos da “Educação Especial”<sup>16</sup>. No entanto, na perspectiva defendida pela *Declaração de Bolonha* o olhar inclusivo da *Escola* é para todos e não só para os ditos “deficientes”. Até porque “constata-se que as pessoas em situação de deficiência fazem grandes progressos quando os contextos lhes são favoráveis” (Sanches, 2007, p.160). O que coloca em questão a ideia de escolas próprias para crianças com necessidades educativas especiais, tenham elas dificuldades de aprendizagem ou extrema facilidade. “O natural é que as crianças cresçam na sua família, na sua comunidade, com a ajuda dos seus amigos”, como refere Isabel Sanches (2007, p.160).

No entanto, esta atitude é contestada por muitos, mesmo pelas famílias. Estas sentem que pode significar um “aligeirar” de responsabilidades por parte do Estado e um conseqüente aumento das suas, que já são extremamente penosas, principalmente para quem não possui recursos económicos. Sendo sempre agravadas quando as limitações das crianças ou jovens são mais graves. Mas muitos técnicos e professores também

pensam o mesmo. De facto a fronteira da avaliação do CIF pode ser muito ténue. As dúvidas põem-se, desde logo, em quem *classifica* e para quê?

O movimento de *desinstitucionalização* não é consensual. Noutros grupos com outro tipo de problemas, como os doentes psiquiátricos ou os prisioneiros, o mesmo género de dúvidas subsiste: Até onde pode ir a *inclusão*? Nesta procura de integrar o diferente onde poderemos estabelecer a fronteira? Poderemos ter a veleidade de querer integrar todos? Até porque muitas vezes estes movimentos tendem a ter um fundo ideológico, assentes mais em crenças que na ciência, podendo dar muito jeito a quem pretende apenas poupar mais dinheiro, pelo menos à primeira vista. E. Fuller Torrey escreveu um artigo muito interessante sobre o esvaziar dos hospitais psiquiátricos nos USA, *Paremos com esta Loucura dos Loucos* (2001) onde aborda a relação desta medida com o aumento dos sem-abrigo nas cidades norte-americanas nas últimas décadas. Junto com os alcoólicos e os toxicod dependentes, os sem-abrigo são na maioria das vezes pessoas com problemas do foro mental ou psiquiátrico (por vezes podem acumular as três características). E se a *desinstitucionalização* pode trazer para muitos uma melhoria de vida, a questão continua: quem se responsabiliza por eles, na altura em que já ninguém quisser ou poder fazê-lo? As mesmas dúvidas se podem levantar sobre os limites da *inclusão* para as pessoas com *deficiência* ou *limitação*, especialmente as mais pronunciadas. (Torrey, 2001)

Mesmo com um conjunto de políticas norteadas pelo *Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade* (PAIPDI) que nos últimos anos veio a dar corpo a uma série de medidas que têm tentado melhorar a sua qualidade vida ainda muito há a fazer. Mas não sendo só este grupo que está exposto à exclusão em Portugal



as políticas para a *inclusão social* ou *escolar* terão de ser dirigidas a todos os grupos vulneráveis e não a um em particular.

### **Os Grupos Sociais mais afectados pela exclusão social em Portugal**

Em 2001, residiam em Portugal 6,14% de pessoas com deficiência (636059), particularmente em idades adultas avançadas. Não obstante a atenção dada às políticas de integração as pessoas com *deficiência*, estas ainda são “sujeitas a discriminações e preconceitos vários, que as impedem de acederem aos direitos, nomeadamente de participarem social e profissional (...)” e “contam-se entre as categorias mais vulneráveis à exclusão social em Portugal.” Uma das razões é o facto de a sua grande maioria ser inactiva (71%), onde apenas 29% possuem actividade económica e, por consequência, a dependência das ajudas sociais é muito elevado. “O principal meio de vida das pessoas com deficiência ou incapacidade com mais de 15 anos é a pensão/reforma (55,2%)” de acordo com o PNAI (2006, p. 28). Destas uma parte significativa está a “carga da família”, o que apesar de ser positivo numa perspectiva *inclusiva*, esta situação transforma os portadores de deficiência “excessivamente” protegidos do seu meio envolvente tornando-se pouco autónomos. No entanto, apesar dos factores culturais (ou para além deles) que condicionam, logo em casa, a plena realização das pessoas com deficiência, continuam as famílias a serem muito “afectadas pelas dificuldades de conciliação entre a actividade profissional e a vida pessoal e familiar”. Sendo, ainda mais, as famílias monoparentais. (PNAI, 2006). Apesar do investimento realizado nos últimos anos este continua a não ser suficiente para inverter a presente situação.

Como se tem observado noutras sociedades, em Portugal, as crianças têm vindo a ser dos grupos sociais que mais cresce nos índices de pobreza e portanto de exclusão. Giddens refere que “as causas mais importantes para o aumento da pobreza infantil são as altas taxas de desemprego, o aumento da proporção do trabalho mal pago e o número cada vez maior de famílias monoparentais”. (2004, p.318) Seja por questões relacionadas com seu custo no agregado familiar seja pela desagregação da família, o que é um facto é que esta tendência é persistente nos últimos anos e com tendência a agravar-se:

(...) a incidência da pobreza monetária revela que as crianças e as pessoa idosas são dois dos grupos mais vulneráveis a situações de pobreza, respectivamente 23% e 29% eram pobres em 2004. A incidência da pobreza nas crianças conheceu um ligeiro agravamento ao longo do período 1995-2001, enquanto as pessoas idosas viram a sua situação melhorar significativamente (...) (PNAI, 2006, p.10)

Noutra perspectiva, a incidência por tipologia familiar revelava a situação de maior vulnerabilidade a que estão sujeitas as crianças: “25% das famílias constituídas por dois adultos e duas crianças, 30% das famílias monoparentais com pelo menos uma criança e 34% das famílias com dois adultos e três ou mais crianças estavam em situação de pobreza monetária em 2004.” (PNAI, 2006, p.10).

Verifica-se que “em Portugal, as tendências em termos da evolução do padrão familiar confirmam, em traços gerais, as da UE” As pessoas casam menos e mais tarde, as rupturas são mais frequentes.” (PNAI, 2006, p.23). O que não podemos dizer relativamente à eficácia das ajudas sociais para retirar os “pobres” da sua situação de pobreza. Revelamos estar actualizados relativamente aos modos de vida europeus mas sem o seu nível de vida, ou de protecção social. A falta de dinamismo social e económico, também dificulta a inclusão, como refere o Nobel da Economia, Edmund

Phelps (2008). A sociedade portuguesa, sendo pouco dinâmica, torna a nossa pobreza ainda mais difícil de superar, tornando-se muitas vezes um modo de vida.

Com a “tendência para agregados familiares mais pequenos, com mais pessoas a viver sós, independentemente da faixa etária” o consumo de espaço habitacional aumenta, tornando a aquisição ou manutenção deste, o factor económico mais pesado para as famílias. O “aumento significativo do número de crianças a viver com um só adulto e uma queda do número de casais com filhos” (PNAI, 2006, p.23), torna evidente que as crianças são hoje consideradas um “peso” na economia familiar, tornando o risco de pobreza mais efectivo nas famílias de menores rendimentos especialmente as monoparentais.

No entanto, os novos desafios relativos à protecção social das famílias são fundamentais para o bem-estar das crianças. A mudança das tipologias familiares e a difícil compatibilização da vida profissional dos pais com o seu papel de cuidadores dos filhos, assim como as novas exigências do estatuto da criança, exigem novas respostas e serviços sociais que garantam a qualidade de vida das crianças, mesmo as das mais desfavorecidas. A *Escola* dá, e dará, cada vez mais boa parte das respostas sociais aos problemas da exclusão, mas já vimos que a excessiva concentração de casos problemáticos dificulta a *equidade* na *qualidade* de serviço prestado (Pisco, 2005).

O PNAI identifica os Imigrantes como outro dos grupos vulneráveis à exclusão.

Notando-se uma maior dificuldade de integração destes logo no sistema escolar:

Em 2001, uma percentagem elevada de imigrantes principalmente oriundos da América do Sul e África apresentam baixos níveis de escolaridade (ensino básico), comparativamente com imigrantes originários da Europa, que em termos percentuais possuíam maiores níveis de qualificação – ensino secundário/médio e superior.

O abandono escolar dos alunos nacionais e estrangeiros são diferenciados, em desfavor dos últimos. A proporção de alunos nacionais que desistia no decurso do ensino básico no ano lectivo (2000/2001) era de 3,1% e 10% no caso dos alunos estrangeiros. Esta é uma diferença que aumenta com a transição do ensino básico para o ensino secundário, onde no mesmo ano lectivo, 42,6% dos alunos estrangeiros estão em situação de saída precoce, contra 13,2% dos alunos nacionais (PNAI, 2006, p.30).

Esta realidade tem levantado problemas novos ao sistema educativo, pois os alunos que não tinham como primeira língua o português eram raros. Hoje em dia está em todas as regiões do País, particularmente nas cidades médias e nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. A adaptação curricular e o apoio educativo, assim como o envolvimento dos pais, tornam-se essenciais para uma boa integração destas novas comunidades nos territórios onde estão inseridas.

O envelhecimento tendencial da população tem colocado esta faixa etária numa situação mais difícil. A desagregação da família tradicional, nuclear e alargada, e um rendimento muito baixo, daqueles que vivem apenas com a pensão de sobrevivência, torna este grupo particularmente exposto à exclusão social. As zonas urbanas mais envelhecidas são disso um espelho. A demografia é uma das tendências “pesadas” que condicionam e vão condicionar no futuro, as políticas sociais de *inclusão*, pois mesmo em Portugal “prevê-se que o índice de envelhecimento evolua de 108 idosos para cada 100 jovens, em 2005, para 243 idosos para 100 jovens em 2050.” (PNAI, 2006, p.23). Quando os recursos disponíveis são escassos o aumento da esperança média de vida, coloca novas dificuldades aos sistemas de saúde e segurança social. O aumento constante dos orçamentos alocados a estes dois sistemas vai, naturalmente, retirar recursos a outros. Especialmente porque o “peso” eleitoral dos mais velhos é significativa na orientação

das prioridades políticas dos governos actuais e futuros. Esta circunstância irá ter consequências no sector da educação.

O PNAI aponta, ainda, “carências relevantes quanto à garantia do acesso aos cuidados de saúde, particularmente por parte dos grupos sociais mais desfavorecidos, que não podendo recorrer a soluções alternativas, se vêem confrontados com um sistema de prestação de serviços com algumas dificuldades em termos de acesso e qualidade” (PNAI, 2006, p.24). Sendo um dos aspectos relevantes para alguns dos grupos mais sujeitos à exclusão, este retrato do acesso à saúde em Portugal põe a nu um dos aspectos que condicionam a *inclusão social*. A *Escola inclusiva* podia ajudar os alunos e suas famílias, especialmente as mais carenciadas, a ultrapassar esta dificuldade mantendo uma maior articulação com o sector da saúde e promovendo uma educação para a saúde mais pró activa e promovendo hábitos de vida mais saudável.

Por outro lado, o acesso de todos à habitação é uma condição básica para se proporcionar *inclusão e equidade social*. Nesta matéria o PNEI refere:

Não obstante o esforço efectuado, mantêm-se indícios de exclusão habitacional por parte de alguns grupos sociais mais vulneráveis. Isto é, continua a observar-se um défice qualitativo em termos de habitação, visível sobretudo na sobre-ocupação dos fogos (16% dos fogos registavam sobre-ocupação em 2001, uma percentagem que se situava em cerca de 23% no caso das famílias de menores rendimentos)\*.

A sobre-ocupação atingia sobretudo os que detinham menores rendimentos observando-se que, em 2001, 22,8% dos agregados com um rendimento inferior a 60% do rendimento mediano nacional estavam nessa situação, uma proporção que diminui para 8,7% no caso cujo rendimento superava os 140% do rendimento mediano. Esta discrepância era mais acentuada que a verificada na UE15 (15,7% contra 4,1% na mesma data) \*\*<sup>21</sup> (PNAI, 2006, p.25)

De acordo com alguns estudos existe uma relação entre as qualidades da habitação e o rendimento escolar. Os factores críticos apontados são: as características da vizinhança; a sobre-ocupação do fogo, que aumenta o stress relacionado com a vivência habitacional prejudicando as condições de estudo; e, por último, a qualidade construtiva da casa e a sua salubridade, para prevenir e melhorar os problemas de saúde (Lubell, J. & Brennan, M., 2007). O PNEI aponta apenas a sobre-ocupação do fogo como factor de exclusão. No entanto, a qualidade da habitação agrava os problemas de saúde, especialmente das crianças, prejudicando, não só o seu rendimento mas também a sua assiduidade, aumentando o abandono escolar. É ainda importante na análise deste fenómeno a comunidade em que a habitação está inserida. Os bairros denominados de “habitação social”, assim como as habitações clandestinas e as construções sem condições de habitabilidade aumentam as probabilidades de exclusão. A localização da habitação pode ter importância no rendimento escolar (Pisco, 2005). As características da vizinhança aparecem como um dos factores que podem influenciar o rendimento escolar assim como as condições de acesso à empregabilidade das futuras gerações. Como demonstra alguma evidência empírica, para muitos, especialmente os mais vulneráveis, *neighborhood matters* (Ellen & Turner, 1997).

### **Sugestões para algumas propostas de articulação**

Com este contexto social e espacial a *Escola* assume um papel determinante para promover a *equidade* e a *inclusão*. Mas como vimos, quer em Portugal quer a nível internacional, colocar essa tarefa na esfera exclusiva da *Escola* pode revelar-se uma má aposta. Ao depender mais do lado da procura (alunos) do que da oferta (escolas), a

promoção e persecução destes princípios, coloca no planeamento e gestão da *Cidade* boa parte da sua (in) capacidade para o conseguir.

Para clarificar a tese central desta comunicação apontamos apenas alguns exemplos que poderiam tornar a articulação destes dois sistemas, *escolar e urbano*, mais eficiente e a persecução da *equidade e a inclusão* social mais eficaz:

Prevenir a decadência e desertificação de determinadas zonas da cidade, particularmente as consolidadas devia ser um objectivo claro para ambos os sistemas. O número de equipamentos e serviços é aí, normalmente satisfatório. Faz, por isso, mais sentido manter essas áreas povoadas em alternativa à expansão de novas frentes urbanas, afastando as populações dos equipamentos existentes, tendo, na maioria dos casos, de construir novos. Para além de ser pouco sustentável, esta atitude, é pouco optimizadora da qualidade de serviço, pois como referi em estudo anterior, “o factor tempo e experiência melhoram os resultados destas instituições de ensino” (Pisco, 2005).

É necessário e urgente articular as políticas de habitação com as políticas de educação (Chung, 2002). As políticas de habitação são determinantes para a conservação de cidades heterogéneas do ponto de vista socio-económico e mesmo cultural. A diversidade é a essência das cidades (Jacobs, 2003). Só se consegue a diversidade contrariando a tendência actual para a criação de guetos, seja para pobres (habitação social), seja para ricos (condomínios fechados). Como vimos atrás a *Escola* só pode beneficiar com a diversidade, esta pode puxar para “cima” os alunos com maiores dificuldades se com estes estudarem muitos outros com melhor desempenho escolar. Numa sociedade como a nossa as famílias mais pobres e com menos escolarização não são maioritárias, só o são quando excessivamente concentradas no território ou no

espaço urbano. E essa tendência pode ser contrariada por *políticas públicas* orientadas nesse sentido.

A mobilidade na cidade também poderá melhorar bastante se o planeamento urbano se articular com uma boa rede de transportes e com a recuperação de modos alternativos locomoção ao automóvel individual (e.g. voltar a andar a pé e de bicicleta). Basta ver durante as férias escolares a diferença nos fluxos de tráfego urbano, até em cidades de menor dimensão (Pisco, 2005). Voltar a ter uma boa acessibilidade à *Escola*, para além de reduzir o tráfego urbano, pode ajudar a readquirir hábitos saudáveis, como andar mais a pé e ajudar na autonomização das crianças aumentando, com isso, os seus conhecimentos sobre a zona onde habita. A *Cidade*, a *Escola*, o aluno e suas famílias ficam a ganhar. Mas para que isto possa acontecer a segurança e as condições de acesso e de percurso têm de ser garantidas, para além da proximidade à residência. Haverá melhor maneira de o fazer que voltar a usar e usufruir do espaço público urbano (Beaumont, C. E. & Pianca, E. G. 2002)? Com a melhoria dos acessos à *Escola* permitiríamos aos alunos com deficiência ter melhores acessibilidades. Apesar dos esforços legislativos como o *Regime da Acessibilidade aos Edifícios e Estabelecimentos que recebem Público, Via Pública e Edifícios Habitacionais*<sup>18</sup>, poderem promover um melhor desenho para a mobilidade condicionada só isso não chega. Um passeio pode ter as dimensões correctas mas se estiver ocupado por um automóvel mal estacionado, ou estiver mal conservado por ausência de uso, o que adianta? Toda a atitude tem de mudar. E essa muda usando e valorizando o espaço público.

A *Escola* tem de voltar a ser um ponto de centralidade urbana, física e simbólica. Quer por ser um dos suportes básicos ao desenvolvimento da nova economia do conhecimento e portanto central para a empregabilidade futura, quer por força da



fragilização de algumas franjas sociais mais vulneráveis e em riscos de exclusão, esta vai ter de assumir mais valências de articulação com outras áreas sociais. A promoção da saúde e o apoio à família, serão os mais evidentes, mas haverá muitos outros (Pisco, 2005). O “urbanismo escolar” como começou por ser baptizado por Jorge Gaspar (2006, p. 110), poderá dar, para isso, um contributo importante.

Concluimos, por tudo o que atrás explicámos, que as *políticas educativas*, através da *Escola*, não conseguem, por si só atingir a *equidade* e a *inclusão* social. No entanto, estes objectivos poderão vir a ser atingidos com políticas articuladas, de responsabilidade partilhada, entre o sistema escolar e o sistema urbano.

---

#### Notas

<sup>1</sup> O termo *incapacidade* é encarado como “termo genérico que engloba os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente” enquanto o termo *deficiência* “apenas corresponde às alterações ou anomalias ao nível das estruturas e funções do corpo, incluindo as mentais”. Hoje para tentar conseguir definir o tipo de *incapacidade* ou o seu grau criou-se um sistema de “Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF) protagoniza um novo sistema de classificação multidimensional e interactivo que não classifica a pessoa nem estabelece categorias diagnósticos, passando antes a interpretar as suas características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, e a interacção pessoa-meio ambiente (actividades e participação). A utilização e a aplicação da CIF em processos de avaliação permite descrever o estatuto funcional da pessoa de forma mais justa e valorizando as suas capacidades” In Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2006 – I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009 (I PAIPDI 2006-2009).

<sup>2</sup> Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e noventa e cinco organizações internacionais, reunidas em Salamanca, Espanha de

7 a 10 de Julho de 1994. Ficou conhecida como a *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

<sup>3</sup> Esta definição vem vinculada no DL 3/2008 de 7 de Janeiro que tem como objecto definir “os apoios especializados” nos diversos níveis de ensino, “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 participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais 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.” Este decreto-lei que vai ser implementado no ano lectivo de 2008/09 está a gerar muita controvérsia, ao nível dos diversos agentes e actores educativos, não sendo este o centro desta comunicação, recomendamos a leitura de: Sanches & Teodoro (2007) e Sanches (2007), sobre este assunto.

<sup>4</sup> “Uma política orientada pelo princípio da inserção social deve garantir que a criança e o jovem com deficiência participem nos serviços comuns de educação, formação, emprego, etc. O *mainstreaming*, designação actualmente utilizada para referir esta orientação, deve emanar de uma abordagem de nível sistémico que requer mudanças e ajustamentos às necessidades das pessoas com deficiências e incapacidade, promovendo a adaptação e a acção positiva. Fundamental ao princípio de *mainstreaming* é a participação e a implicação das instituições dirigidas a pessoas com deficiências e incapacidade na construção do planeamento e na concretização de respostas e serviços comuns. “ in Ministério da Educação, Centros de Recursos para a Inclusão – Reorientação das Escolas Especiais, Outubro 2007, p.7.

<sup>5</sup> É da “especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” de acordo com o n.º 2 do Artigo 2º da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, que altera a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – A Lei de Bases do Sistema Educativo

<sup>6</sup> SES vem do Inglês “*socio-economic status*”, que por ser vulgarmente adoptado em relatórios ou estudos científicos internacionais o vamos manter ao longo deste trabalho.

<sup>7</sup> Acesso ou posse de: livros, objectos de arte, viagens internacionais, visita a museus e galerias de arte, assistir a concertos e teatros, ter piano em casa e ouvir música clássica, etc.

<sup>8</sup> OCDE, *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*, Editora Moderna Lda., Brasil, 2005. Uma tradução a partir de: OECD, *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OCDE, Paris, 2004.

<sup>9</sup> Programme for International Student Assessment (PISA), no Original. Realiza-se de 3 em três anos, tendo começado em 2000 com a participação de trinta e dois países dos quais 28 da OCDE.

<sup>10</sup> No entanto, “o relatório vai além de um exame da situação dos países em relação a matemática, ciências e leitura. Analisa também uma ampla variedade de resultados educacionais, que incluem a motivação dos estudantes para aprender, suas convicções a seu próprio respeito, e suas estratégias de aprendizagem.”

<sup>11</sup> A percentagem de variância explicada no desempenho do estudante. O mais baixo dos países da OCDE foi a Islândia (6,5%) e o mais elevado foi da Hungria (27,0%).

<sup>12</sup> Em Portugal o documento de planeamento utilizado já não se chama Carta Escolar mas sim Carta Educativa, no entanto este documento quer numa quer noutra versão tem sido encarado como um documento de planeamento da rede escolar, em articulação com o Plano Director Municipal (PDM) de cada município, numa tentativa de previsão das necessidades da procura e da oferta, tendo como unidade de organização as freguesias. Não assumindo, ainda, um carácter de previsão rígido por não ter na maior parte das vezes um sistema de monitorização efectivo e anual. Assim na maioria das vezes, quando existe conflito entre as áreas das escolas é definido, ao nível das reuniões de rede escolar, as respectivas áreas de influência. Noutros países assume um carácter mais rígido como em França com a *Carte Scolaire*. Este documento assume outras terminologias em função do país ou mesmo de região como por exemplo: *School Organisation Plan* (UK), *School Catchments Areas* (USA, UK), *School Zoning* (USA, UK). *School Mapping* (ONU) é o nome deste documento promovido pela *Organização das Nações Unidas* a nível internacional, adoptado principalmente nos países em vias de desenvolvimento ou do 3º Mundo.

<sup>13</sup> O *efeito escola* é a parte dos resultados escolares dos alunos que pode ser atribuída exclusivamente à escola.

<sup>14</sup> As zonas mais rurais estão sujeitas a um maior risco de pobreza, 33% face a 16% no meio urbano em 2000. De acordo com os cálculos efectuados pela DGEEP/MTSS com base no inquérito aos Orçamentos Familiares do INE no âmbito do projecto “Medidas de Pobreza e Exclusão Social”.

<sup>15</sup> A reprodução social e particularmente a escolar foi um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu. Este coloca em questão a visão funcionalista e meritocrática da escola que existia até aos anos 60. Esta visão assentava na ideia que através de uma escola pública e gratuita estariam resolvidos dois problemas: o do acesso universal à educação e, simultaneamente, garantida a *igualdade de oportunidades* para todos, independentemente da sua origem social. Bourdieu contestou esta visão: em vez de igualdade de oportunidades, justiça social e meritocracia, passamos a ter a legitimação das desigualdades e a consequente reprodução social. Ver Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1978) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

<sup>16</sup> Foi criado um grupo de docência com este nome em 2006 pelo Ministério da Educação, com vista a apoiar os alunos com as diversas “deficiências” ou com necessidades educativas especiais definidas pelo D.L 319/91 de 23 de Agosto, que as tipificava, apesar de já permitir alargar a intervenção aos alunos com outros tipos de dificuldades de aprendizagem.

<sup>17</sup> \*Dados fornecidos pelo INH. \*\*Dados do INE 2001.

<sup>18</sup> DL n.º163/2006 de 8 de Agosto.

### **Referências Bibliográficas.**

Barroso, J. (2003). *A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação da oferta a uma regulação da procura*. Educação e Sociedade, 24, (84), p. 897-921.

- Beaumont, C. E. & Pianca, E. G. (2002) *Why Johnny Can't Walk to School, Historic Neighborhood Schools in the age of Sprawl*. Washington, D.C: National Trust for historic Preservation.
- Carneiro, P. (2006) *Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal*. Artigo preparado para a 3ª Conferência do Banco de Portugal sobre “Desenvolvimento económico português no espaço Europeu, Lisboa, Portugal.
- Chung, C. (2002) *Using Public Schools as Community-Development Tools: Strategies for Community-Based Developers*. Cambridge: Joint Center for Housing Studies of Harvard University & Neighborhood Reinvestment Corporation.
- CMNEE, (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Documento aprovado por aclamação na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha.
- Crevelde, Martin van (2004). *Ascensão e declínio do Estado*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ellen, I. G. & Turner, M. A. (1997) *Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence*. *Housing Policy Debate*, 8, (4), p. 833-866.
- Gaspar, J. & al. (2006) *Planeamento e Ordenamento do Território*. In C. A. Medeiros, *Geografia de Portugal*. Volume 4, Lisboa: Circulo de Leitores.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Edição Original 2001).
- Jacobs, J. (2003) *Morte e vida de grandes cidades*, São Paulo: Martins Fontes. (Edição Original 1961)
- Lima, J. Á. (2008), *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lubell, J. & Brennan, M. (2007). *Framing the Issues – The Positive Impacts of Affordable Housing on Education*. Washington, DC: Center for Housing Policy.
- Marques, T. S. (2004), *Portugal na Transição do Século: Retratos e Dinâmicas Territoriais*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- OCDE (2005), *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*, Brasil: Editora Moderna Lda. Uma tradução a partir de: OECD. (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Perry, L. B. (2007) *School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research*, Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Phelps, E. S. (2008). *Dynamism and Inclusion: What? Why? How?* Discurso proferido em na Universidade de Buenos Aires em 20 de Maio, Argentina.
- Pisco, P. (2005) *A Escola como Factor Organizador do Espaço Urbano: O Contexto das Capitais de Distrito*, dissertação de Mestrado em Urbanística e Gestão do Território, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- PNAI (2006), *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Sanches, I. & Teodoro, A., (2007), *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*, Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), 1005-149.
- Sanches, I.(2007), *Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial*, Revista Lusófona de Educação, 10, 157-163.
- Torrey, E. F. (2001). Paremos com esta Loucura dos Loucos. In M. Magnet (Org.). *Paradigma Urbano – As Cidades do Novo Milénio* (pp. 337-349). Lisboa: Quetzal Editores. (Original escrito em 1997)