

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

ÉRIKA ROSA RODRIGUES RIBEIRO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO COMPARADO CRÍTICO
ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Sorocaba / SP – 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

ÉRIKA ROSA RODRIGUES RIBEIRO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO COMPARADO CRÍTICO
ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) do Centro de Ciências Humanas e Biológicas - CCHB-So da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Débora Dainez;
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

Sorocaba / SP – 2024

Ribeiro, Érika Rosa Rodrigues

Políticas de educação especial: : um estudo comparado crítico entre Brasil e Portugal / Érika Rosa Rodrigues Ribeiro -- 2024.
121f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Débora Dainez

Banca Examinadora: Débora Dainez, Denise Meyrelles de Jesus, Katia Regina Moreno Caiado,
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Estudo Comparado. 3. Brasil e Portugal. I. Ribeiro, Érika Rosa Rodrigues. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Érika Rosa Rodrigues Ribeiro,
realizada em 27/02/2024.

Prof^a Dra. Débora Dainez (UFCar)

Prof^a Dra. Denise Meirelles de Jesus (UFES)

Prof^a Dra. Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico ...

*A Deus por me dar oportunidade de viver este
momento e estar sempre cuidando de mim.*

Aos meus pais que sempre me incentivaram a seguir em frente.

*Ao meu esposo, sem ele nada seria possível, pelo incentivo, o
companheirismo, e pelos conselhos.*

*Aos meus filhos, Samuel, Benjamin e Zoe,
que fizeram o mestrado junto comigo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter oportunizado um momento tão desejado e sonhado por mim. Durante toda a trajetória sei que estava comigo o tempo todo.

Aos meus pais, Paulo e Joaquina pelo apoio e incentivo nos estudos, pelo carinho incondicional em todos os momentos da minha vida. Esta conquista também é deles. A minha irmã Camilla e ao meu pai que abriram as portas de sua casa em São Paulo, para mim e a Zoe, para eu conseguir estudar, abrigando-me de forma desprendida e generosa em todos os momentos. Não esquecerei jamais o que fizeram por mim.

Ao meu esposo, Halferd, que incentivou a minha inscrição e participou de cada etapa do estudo, suas leituras constantes e contribuições qualificaram e tornou esse sonho possível. Você foi fundamental para essa conquista, que também é sua.

Aos meus filhos Samuel, Benjamin e Zoe por estarem ao meu lado ao longo desta trajetória, entenderem minha ausência e caminharem comigo diante de cada desafio. Vocês são o meu presente de Deus, alegria da minha vida, motivação para seguir em frente.

As minhas irmãs, Thays, Ana e Camilla, sempre me apoiaram e foram exemplos de persistência e busca pelos meus sonhos, obrigada por cuidar da Zoe quando precisava de um olhar e carinho materno.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Débora Dainez, por aceitar a empreitada de orientar esse trabalho, pelo acolhimento, apoio, incentivo, e pelos conhecimentos que abriram outras janelas para compreensão do mundo. Agradeço por desnudar conceitos estereotipados de educação especial e redefinir caminhos possíveis e de transformação e intensificar os estudos sobre as políticas de educação especial.

Ao meu querido coorientador Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, pelo acolhimento, apoio, incentivo, e ao aprendizado dos conceitos de gramscianos e o materialismo histórico dialético, suas intervenções qualificaram esse trabalho para um posicionamento crítico, a jornada foi mais leve com você.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: teorias e não-escolar da UFSCar-So, na qual fui aluna, pelo compromisso e dedicação com a educação.

A professora Mônica de C. M. Kassar do programa de pós-graduação da USP, pela disciplina ofertada com pesquisadores de Portugal que ampliaram meus conhecimentos sobre essa nação e contribuíram para a escrita da mesma.

Aos membros da banca examinadora de qualificação Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando por ter aceito ler o nosso trabalho, por todas as colaborações, reflexões e construção dessa pesquisa, questionando e incentivando para a qualificação do estudo e da área da educação especial.

Aos membros da banca examinadora Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus e a Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado por aceitarem o convite e participar desta jornada, trazerem suas contribuições e enriquecerem esse estudo.

Aos companheiros do grupo de pesquisa em educação especial NEPEDE'EES e dos estudos sobre o materialismo histórico-dialético, sobretudo, de Gramsci, GPTeFE pelas leituras, discussões e trocas que colaboraram para reflexões e mais conhecimento.

A todos os colegas da UFSCar que me receberam com muito carinho nos dias em Sorocaba-SP, as memórias afetivas que carregarei comigo serão de muita ternura e felicidade. Morar em Sorocaba foi uma experiência muito feliz.

A todos que estiveram comigo em orações.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização deste estudo.

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar, por meio de estudo comparado crítico, a política educacional do Brasil e de Portugal, a partir da legislação da educação especial, evidenciando as similaridades e especificidades que marcam as normativas desses dois países, tendo como referência os principais documentos políticos que marcam a trajetória das referidas nações. A análise foi ancorada nos estudos de Gramsci (1999), que possibilitam compreender os determinantes políticos e econômicos que envolvem o discurso pedagógico dos textos e documentos políticos. Como referencial da área da educação especial, dialogaremos com os estudos de Jannuzzi (2004), para discutirmos a relação entre políticas de educação especial e o contexto histórico e social. Avançamos na discussão com a contextualização das diretrizes e normativas nos dois sistemas de ensino, a fim de elucidar as trajetórias das políticas educativas. Utilizamos como referência os estudos de Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015) sobre as pesquisas comparadas internacionais e as reflexões a cerca de políticas públicas, de Shiroma, Morais e Evangelista (2007), Shiroma, Campos e Garcia (2004), com a finalidade de produzir um estudo qualitativo crítico sobre a educação especial do Brasil e Portugal. Para o desenvolvimento do trabalho, foram consultados documentos e dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação brasileira e pela Direção-Geral de Educação de Portugal. A análise de políticas educacional perpassou os contextos social, histórico e cultural da constituição da educação especial de ambas as nações. Entre os resultados apurados pela pesquisa, cabe destaque ao fato de que as políticas de educação especial nos países analisados têm proximidades e distanciamentos. Como pontos de contato: uma trajetória histórica do sistema escolar, que perpassou pela exclusão, a integração, a filantropia e atualmente consideram-se inclusivos; o diálogo com os movimentos e declarações internacionais, sobretudo da UNESCO; a elaboração de planejamento individual para o atendimento do aluno público-alvo da educação inclusiva. Tomando como referência os documentos atuais de Brasil e Portugal, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto-Lei nº54/2018, destacamos como aspectos de distanciamento: o enfoque metodológico do documento português, na perspectiva de uma abordagem multinível e de desenho universal de aprendizagem, em que universaliza a maneira como deve ser realizado o trabalho de atendimento educacional especializado, enquanto no caso brasileiro, o enfoque está no serviço de atendimento educacional especializado, e a atuação do profissional de educação especial na sala de recursos e a diversidade de metodologias aplicadas, de acordo com as especificidades dos alunos atendidos; e a forma como identificam o público-alvo da educação especial, no Brasil são considerados os alunos com deficiência, superdotação e altas habilidades e transtornos, no documento português os alunos público-alvo da educação inclusiva são aqueles com dificuldade de aprendizagem, sejam elas por questões da deficiência ou condições sociais, culturais e econômicas.

Palavras Chaves: educação especial; políticas públicas; Antonio Gramsci; estudo comparado crítico; Brasil e Portugal.

ABSTRACT

The present work aims to analyze, through a critical comparative study, the educational policy of Brazil and Portugal, based on special education legislation, highlighting the similarities and specificities that mark the regulations of these two countries, having as reference the main political documents that mark the trajectory of these nations. The analysis was anchored in studies by Gramsci (1999), which make it possible to understand the political and economic determinants that involve the pedagogical discourse of political texts and documents. As a reference in the area of special education, we will dialogue with the studies of Jannuzzi (2004), to discuss the relationship between special education policies and the historical and social context. We advance the discussion with the contextualization of the guidelines and regulations in the two education systems, in order to elucidate the trajectories of educational policies. We used as a reference the studies by Sobrinho, Sá, Pantaleão and Jesus (2015) on international comparative research and reflections on public policies, by Shiroma, Morais and Evangelista (2007), Shiroma, Campos and Garcia (2004), with the purpose of producing a critical qualitative study on special education in Brazil and Portugal. To develop the work, official documents and data made available by the Brazilian Ministry of Education and the Directorate-General of Education of Portugal were consulted. The analysis of educational policies permeated the social, historical and cultural contexts of the constitution of special education in both nations. Among the results obtained by the research, it is worth highlighting the fact that special education policies in the countries analyzed are close and distant. As points of contact: a historical trajectory of the school system, which went through exclusion, integration, philanthropy and is currently considered inclusive; dialogue with international movements and declarations, especially UNESCO; the development of individual planning to serve the target student of inclusive education. Taking as a reference the current documents from Brazil and Portugal, the Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education of 2008 and Decree-Law No. 54/2018, we highlight as distancing aspects: the methodological focus of the Portuguese document, from the perspective of a multilevel and universal learning design, which universalizes the way in which specialized educational service work must be carried out, while in the Brazilian case, the focus is on the specialized educational service service, and the performance of the special education professional in the classroom resources and the diversity of applied methodologies, according to the specificities of the students served; and the way they identify the target audience for special education, in Brazil students with disabilities, giftedness and high abilities and disorders are considered, in the Portuguese document the target audience students for inclusive education are those with learning difficulties, whether due to disability issues or social, cultural and economic conditions.

Keywords: Special education; public policy; Antonio Gramsci; critical comparative study; Brazil and Portugal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Fluxograma: metodologia de combinações de temáticas (descritores)	15
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento da documentação para análise.....	48
Quadro 2: Textos e contextos da educação para todos: a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2007-2010.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: relação de trabalhos selecionados nas plataformas de busca BDTD, SciELO e CAPES.....	15
Tabela 2- eixos temáticos e países envolvidos.....	16

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AIPD – Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
- BM – Banco Mundial
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAI – Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão
- CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
- CERCIS - Cooperativas de Educação e Reabilitação
- EE – Educação Especial
- EI – Educação Inclusiva
- NEE – Necessidade Educacional Especial
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAAI – Professor de Atendimento Acompanhamento à Inclusão
- PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
- PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
- PEI – Planejamento Educacional Individualizado
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SCIELO – *Scientifique Electronic Library Online*
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UDELAR – Universidade da República do Uruguai
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	18
2. GRAMSCI COMO REFERÊNCIA AO ESTUDO COMPARADO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	31
2.1 Gramsci e conceitos para compreensão da sociedade: estrutura e superestrutura, relação de poder, Estado e hegemonia	34
2.2 Conceitos gramscianos empregados nos estudos comparados de política educacional.....	42
2.3 Abordagem crítica de política em Educação Especial.....	47
3. IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1. Procedimento metodológico	55
4. ANÁLISE E RESULTADOS APURADOS DO ESTUDO COMPARADO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: ABORDAGEM CRÍTICA FUNDAMENTADA EM GRAMSCI.....	59
4.1 Documentos basilares das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal	59
4.2 Brasil	64
4.3 Portugal	70
4.4 Semelhanças e diferenças da política de educação inclusiva de Brasil e Portugal	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6. REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS	95

APRESENTAÇÃO

Numa manhã, na sala dos professores, a professora de matemática, que insisti em gritar e falar pausadamente com o aluno com deficiência física e autista disse: “teremos avaliação de matemática”. E respondo: “Tudo bem!” Passa-se um segundo e ela: “Porque os alunos precisarão se concentrar e silêncio é importante, talvez você leva o João¹ para a biblioteca neste momento, ou ficar andando com ele....” Respondo sem reação: “Ah, é por isso que você disse que tinha avaliação de matemática? Entendi agora”.

A relação de Maria com os colegas de classe era de relacionamentos construídos na permissividade. Os colegas permitiam tudo. A Maria era café-com-leite sempre. As ações erradas eram compreendidas como se a Maria não pudesse entender o jeito certo de fazer, assim apreensões do material alheio, rasgar ou amassar os materiais dos colegas, debruçar-se sobre os amigos, empurrar carteiras dos outros, não era repreendido pelos mesmos, bem como não havia expressão de repúdio e sim de descontentamento. (Relato pessoal)

As vivências profissionais no exercício da educação que me constituíram até o presente momento, permeada de tensionamentos entre o direito à educação e sua concretização no cotidiano escolar, em especial o direito à educação escolar do público-alvo da educação especial (PAEE), são as particularidades do universo escolar sobre as quais o meu olhar aprendente, investigativo e aguçado debruçou-se ao longo dos anos nas diferentes funções desempenhadas. Os desafios vividos envolviam situações escolares de desigualdade social e processos excludentes, tais como: a dinâmica de aula, que não envolvia o aluno com deficiência; a falta de acesso ao conhecimento escolar desses estudantes; a acessibilidade curricular, que não se efetivava. Isso permitia a manutenção de práticas curriculares pautadas num parâmetro único de aluno.

Os percursos pessoais e profissionais que compõe minha trajetória de vida me pareceram, ao primeiro contato, desconectados da temática de pesquisa proposta, uma vez que minhas vivências estavam especificamente orientadas para a prática pedagógica. Refletindo sobre esse aspecto, fiz o exercício de colocar em perspectiva a prática educativa vivida e me dei conta das inter-relações entre políticas e práticas. O meu lugar de fala está, portanto, intrinsecamente envolvido no escopo deste trabalho investigativo, que traz como preocupação a compreensão das políticas de educação especial. Nesse exercício de retomar a minha trajetória, percebo que as práticas pedagógicas são expressões das políticas educacionais, como colarei em perspectiva nos próximos parágrafos.

Ser professora identifica grande parte da minha família, porque quase todos são docentes. Tendo essa forte influência na minha vida e o primeiro movimento formativo aconteceu no âmbito do Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), que se constituía numa proposta político-pedagógica de financiamento com bolsa de estudos para o ensino integral do

¹ Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

magistério. Em 2002, com o término do curso, comecei minha jornada na carreira do magistério na educação infantil na rede municipal de São Paulo, lugar em que passei os próximos dez anos. Nesse percurso, por vezes, a realidade escolar mostrou-se repleta de desafios marcados pelas desigualdades sociais. Foram esses momentos que me desafiaram a expandir meu olhar, no sentido de aprender a atuar com estudantes vinculados à educação especial na sala de aula regular de ensino. Em 2005, investi na minha formação acadêmica na pedagogia, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Por querer aprender mais sobre as políticas de educação especial, o meu Trabalho de Conclusão de Curso teve como temática questões que me incomodavam e me mobilizavam até então, qual seja: compreender os processos formativos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão (CEFAI), assim como os sentidos produzidos pelas Professoras de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e sua ação pedagógica, envolvendo alunos e professores da rede pública municipal de São Paulo. No ano de 2010, voltei-me a trilhar novos horizontes com a formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após a finalização desse curso de especialização em AEE, no período de 2012 a 2017, atuei como coordenadora pedagógica, o que me fez entender mais profundamente a dinâmica pública e a política educacional. Como coordenadora, minhas ações se dividiam entre os momentos formativos com a equipe docente, que não se desvencilhavam da minha concepção de educação mais humana e justa para todos, e os processos educacionais, que precisavam ser mediados pela ação pedagógica, respaldados pela política pública educacional.

Percebi que a forma como a política foi planejada, sejam elas: CEFAM, Programa Universidade para Todos (PROUNI), Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão (CEFAI) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), trouxe na minha trajetória pessoal e profissional oportunidades de ampliar a compreensão sobre os desafios de implementação das políticas de educação especial. Essas políticas, ainda que de forma teórica, são proposituras de uma agenda estatal e incidem no cotidiano escolar, na dinâmica dos processos educacionais.

Em 2017, os caminhos pessoais me levaram a morar em Portugal. Ao matricular meu filho na escola pública portuguesa, meu olhar se voltou a confrontar a realidade daquele país com a brasileira, que vivenciei, e eu pude perceber as diferenças e semelhanças de como eram os processos educativos, as estruturas escolares, os agrupamentos educacionais, a organização didática e o currículo. Esse foi um processo inevitável diante da curiosidade e do meu compromisso com o magistério. Coloco aqui, por exemplo, um ponto da organização curricular portuguesa que me chamou atenção: as salas de aulas na educação infantil eram compostas por diferentes faixas etárias. Esse fator pode estar associado a razões políticas e econômicas, mas também por questões de concepção de ensino. Isso me faz indagar: estas concepções estariam associadas a ideia de trocas produtivas - trocas entre os pares com diferenças de faixa etária e interesses associados a curiosidades de cada idade e que

estimulam uns aos outros a avançar no conhecimento - e a diversidade de possibilidades de ensino e aprendizagem?

Em 2018, de volta ao Brasil, ingressei na sala de recursos e percebi como os discursos, teorias e normativas inclusivas, por vezes, mostram-se contraditórios. O que observo na minha prática educativa, como professora de sala de recursos no AEE, são movimentos segregatórios e limitados a padrões sociais, econômicos e estéticos dominantes.

A experiência que tive em Portugal me provocou a pensar nas formas de organização da escola, sejam elas na sala regular de ensino ou na Educação Especial, e a escolarização dos estudantes com deficiência, campo pessoal e profissional de interesse, que me impulsiona a questionar sobre as políticas educacionais do Brasil e de Portugal. Dessa forma, apresentou-se como possibilidade desenvolver um estudo comparativo das políticas educacionais, com ênfase na educação especial de Brasil e Portugal. Tendo como premissa o respeito às trajetórias e especificidades de cada território e um diálogo entre essas duas realidades, busco ampliar e abrir novos horizontes para pensar aspectos que envolvem a educação da pessoa com deficiência.

1. INTRODUÇÃO

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (A.Gramsci, 1978)

A “nova geografia” promovida pelas redes conectáveis, no mundo globalizado, tem possibilitado a pulverização de ideias no âmbito educacional e permitido que a discussão local (de nações) possa ter interferências globais. Essa dinâmica de redes contribui para além dos debates de políticas educacionais, e no nosso caso, na educação especial, o campo da educação comparada, evidenciando paradoxos entre aspectos comparáveis e aquilo que é incompatível com a comparação. Para Barroso (*apud* Nery, 2011), “Não há comparação sem comparáveis” (p. 143). Alertando sobre as condições de comparabilidade, o autor afirma que “[...] a comparação não é uma relação de A com B, mas uma relação de A e B com C, em que C é a própria condição de comparabilidade de A e B (Barroso *apud* Nery, 2011, p. 144)”. Nesse aspecto, quando olhamos para características como: a influência de organismos internacionais na constituição de políticas de educação inclusiva em diversas nações, a natureza da legislação que mobiliza Brasil e Portugal em educação especial, as proposições e enfoques enveredados das políticas de educação especial, as características das normativas quanto ao público-alvo destinado a educação especial e o histórico marcado por concepções de cada nação, costuramos eixos de análise férteis na cultura, política e história da educação especial e inclusiva lusitana e brasileira por meio da educação comparada.

A perspectiva de estudo comparado crítico amplia as formulações de cunho quantitativo e valorativo e promove a pulverização de identidade e características que qualificam e identificam cada nação.

Por um lado, a comparação visa a produzir generalizações amplificadoras que permitem ultrapassar as conjunturas dos fenômenos educativos; por outro lado, os fenômenos educativos estão inseridos em processos históricos específicos que condicionam seu próprio caminho. Por um lado, a comparação tende a privilegiar os dados estruturais, mas, por outro lado, os fenômenos educativos, enquanto fenômenos sociais, são sobretudo actanciais (SOUZA, MARTINEZ, 2009 p. 09)

O Brasil não se mantém isolado das discussões que o mundo tem feito em torno do direito à educação da pessoa com deficiência. Os movimentos internacionais das últimas três décadas colocaram em pauta o debate sobre a educação inclusiva, provocando a necessidade de um posicionamento político dos países envolvidos e signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Entre essas nações estão Brasil e Portugal, que reformularam suas políticas em torno do paradigma da educação inclusiva.

Dessa forma, emerge o interesse em compreender como se configuram as políticas de Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva (EI) no Brasil e em Portugal. A principal indagação dessa pesquisa é: quais são as similaridades e diferenças que perpassam as políticas de Educação Especial e Inclusiva de Brasil e Portugal? Para tanto, como estratégia metodológica utilizaremos as pesquisas comparadas, elegendo Brasil e Portugal, e seus dois sistemas normativos de ensino, a fim de identificar similaridades e diferenças que ampliem nossa perspectiva para além das fronteiras. Consideramos, para isso, que apesar de suas significativas diferenças (a quantidade populacional, territorial e cultural), nossos caminhos se encontraram, na linguagem próxima e nas heranças culturais que se esbarram, familiaridades estas que proporcionam transitar entre as duas nações com maior fluidez.

As pesquisas comparadas internacionais em educação caminham em direção à construção do conhecimento numa perspectiva colaborativa, para que o sentido da internacionalização acadêmica possa ser construído. Tais estudos, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), ajudam-nos a reconhecer que existem muitos aspectos que necessitam ser investigados quando nos defrontamos com outras realidades e dispositivos, ampliando dessa maneira avanços da produção de conhecimento em Educação Especial no Brasil.

Nos estudos comparados é possível analisar a trajetória traçada pela nação e ampliar perspectivas interpretativas para resolução de problemas à luz da nossa cultura. Não se trata, portanto, de “[...] mera transposição ou negligência dos pesquisadores com relação aos elementos de contexto que propiciam ou estimulam determinado tipo de política em cada formação social” (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 428). Pelo contrário, é possível resguardar as particularidades históricas, tendo em vista a conjuntura macrossocial, política e econômica.

Com base nos estudos de Jesus, Sobrinho, Sá e Pantaleão (2015, p. 344), compreendemos as comparações internacionais educativas “[...] como prática social crítica e criativa que não se descuida do local e do real”, e que podem contribuir à agenda de pesquisa no campo da Educação, sustentando uma ação emancipatória.

A análise da política educacional de Brasil e Portugal, e os movimentos internacionais que as compõe, serão discutidos neste estudo por meio da perspectiva crítica gramsciana. Entendendo o Estado no sentido ampliado do termo (“integral”²), como aparelho que, caracterizado por força (“sociedade política”: polícia, exército, leis, prisões...) e consenso (“sociedade civil”: escolas, igrejas,

² "Estado integral" ("[...] sociedade civil + sociedade política, isto é, hegemonia revestida de coerção" – Gramsci - Cad. 6, 1930-1932, § 88, 2000, p. 244).

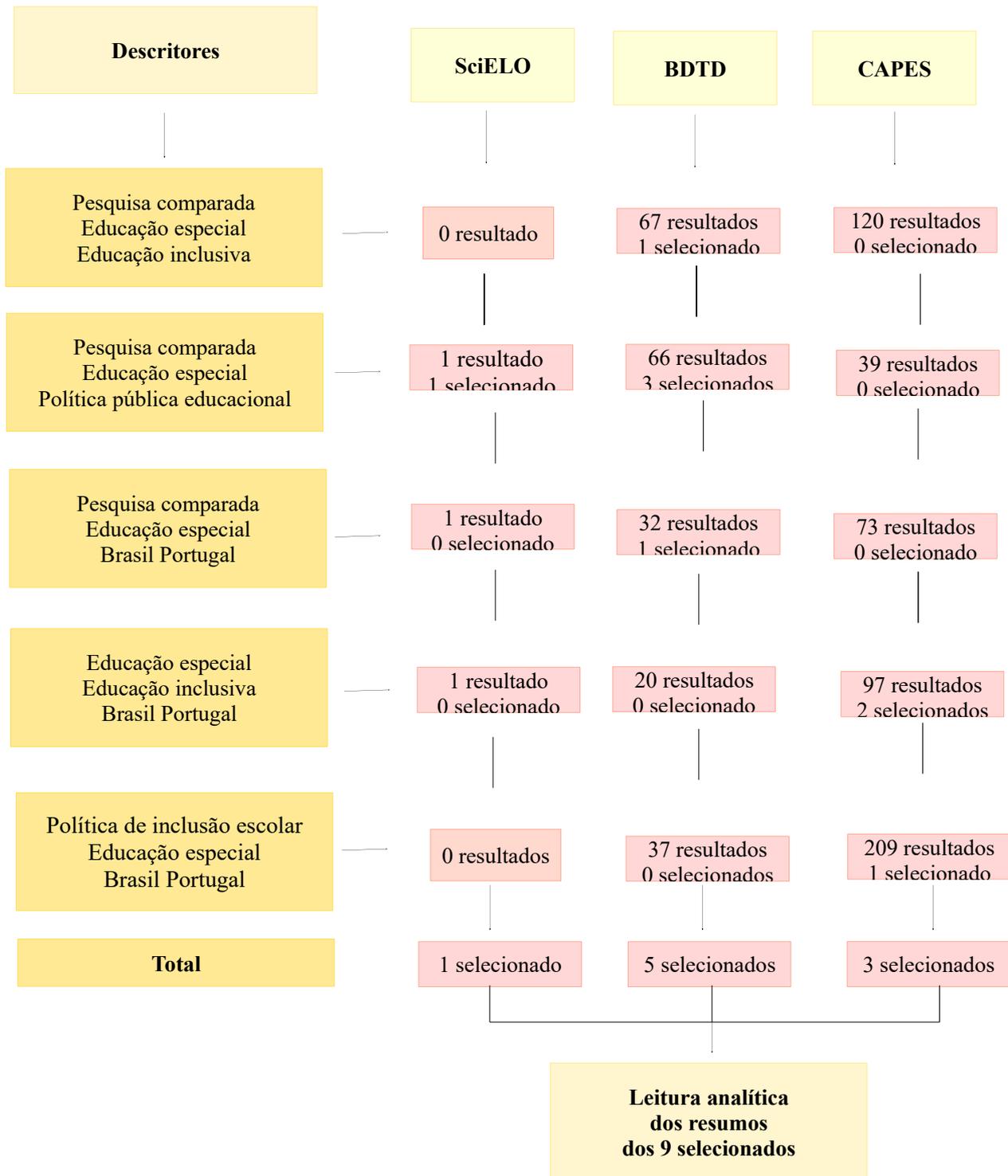
imprensa, associações culturais...), articula ações com vistas a manter a hegemonia (capacidade de direção e domínio de um grupo sobre os demais componentes de uma sociedade, o que o possibilita dar rumo à vida social) da classe dominante sobre a totalidade da sociedade, particularmente, sobre as classes que lhe são subalternas no campo e nas cidades. Embora composta por aparelhos privados, a “sociedade civil” integra o Estado, porquanto colabora para cumprir a função estatal, qual seja: manter a estrutura econômica e social capitalista em pleno funcionamento e em condições de se desenvolver/reproduzir sempre mais, inculcando nos indivíduos, grupos, organizações e movimentos sociais, bem como em produtos e processos sociais, a “concepção de mundo” (filosofia) da classe dominante e dirigente, fazendo com que se incorpore nos sujeitos como “vontade”, como uma força operante na história (“ideologia” para Gramsci - Cad. 11, 1932-33, §12, 1999, p. 98). Por meio dessa perspectiva, é possível compreender os determinantes políticos e econômicos que historicamente são constituídos e que fazem parte da conjuntura dos países e de suas políticas, conseqüentemente da educação.

Com intuito de verificar e perspectivar os diálogos que se cruzam na temática desta pesquisa, buscamos mapear as produções científicas que versam sobre a educação especial, políticas públicas educacionais e pesquisa comparada. Realizamos um levantamento bibliográfico por meio dos bancos de dados digitais nas plataformas BDTD (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior), selecionando dissertações, teses e artigos. Elencamos os descritores: “pesquisa comparada”, “educação especial”, “educação inclusiva”, “Política de Educação Inclusiva” e “Brasil Portugal”, e aplicamos em cinco combinações diferentes, como apresentado no fluxograma 1. Observa-se que, em todas as coletas de dados realizadas nas plataformas digitais, os descritores se aplicaram a todos os “índices e campos”. O período selecionado foi de 2008 a 2022, considerando como critério de recorte temporal a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

A partir da busca realizada, foi possível encontrar 763 produções, distribuídas da seguinte forma: 222 produções da BDTD, 3 trabalhos eram da Scielo e 538 artigos periódicos da CAPES. Após a leitura dos resumos das teses, dissertações e artigos, para o aprofundamento da análise, selecionamos cinco (5) trabalhos na BDTD, uma (1) produção na Scielo e três (3) artigos na CAPES, totalizando nove (9) produções que versam a temática que abordamos. O critério para selecionarmos as produções eram de títulos que envolviam estudos comparados e políticas de educação especial entre países, de forma que títulos que se enveredavam sobre estudos entre a educação especial e os profissionais envolvidos, ou outros que envolviam a educação especial e o ensino, sem que fossem feitas correlações com políticas educacionais, não foram objetos de análise mais aprofundada.

Quando pensamos sobre o que diz a área dos estudos comparados em educação especial e as políticas que os envolvem, a leitura dos títulos do levantamento bibliográfico, nos mostrou que há uma pulverização de enfoque temáticos. A maioria das produções textuais discutiam sobre professores especializados em educação especial, os alunos com deficiência, a legislação entre dois ou mais países e a família das crianças com deficiência, outros títulos encontramos abordagens sobre educação hospitalar, trabalhadores com deficiência e ensino superior. Destacamos que os alunos cegos e com superdotação foram os mais estudados, enquanto a Argentina foi o país com o número maior de pesquisas. As áreas do conhecimento da educação física e matemática foram as que mais usaram dos estudos comparados. Outro destaque é a presença de muitos trabalhos relacionados a medicina e desenvolvimento de testes.

O fluxograma a seguir, observa-se a relação de teses, dissertações e artigos, selecionadas.

Fluxograma 1: metodologia de combinação de temáticas (descritores)

Fonte: elaborado pela autora, segundo a pesquisa exploratória realizada na SciELO, BDTD e CAPES em abril de 2023.

Com relação aos trabalhos selecionados, ressalta-se que ponderamos sobre a duplicidade nos bancos de dados depositários. Isso aconteceu em duas circunstâncias: uma com a mudança de descritor, pela qual o mesmo trabalho se repetia, e outra pelo autor ter depositado o trabalho em duas

plataformas distintas. A tabela a seguir aponta os trabalhos coletados e numerados por ordem cronológica, expondo a plataforma, autores, título, categoria e ano de publicação (tabela 1).

Tabela 1: relação de trabalhos selecionados nas plataformas de busca BDTD, SciELO e CAPES.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações				
Nº	Autor	Título	Categoria	Ano de publicação
01	WILHELM, Vandiana Borba	Estudo Comparado da Política de Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo	Dissertação de mestrado	2010
02	VALADÃO, Gabriela Tannús	Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha	Dissertação de mestrado	2010
03	CONCEIÇÃO, Júnior Hora	Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil	Dissertação de mestrado	2017
04	AMORIM, Manoel Mendes	Direito a Educação Superior para Pessoas com Deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão- 2006-2016	Dissertação de mestrado	2019
05	TIBYRIÇÁ, Renata Flores	As Medidas de Apoio para as Pessoas com Transtorno de Espectro Autista nas Escolas Públicas na Cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados	Tese de doutorado	2019
SciELO				
Nº	Autor	Título	Categoria	Ano de publicação
06	JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RIBEIRO, Lorryne H. Cristiano; VENTURINI, Renata Santos	Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada	Artigo	2019
Periódicos da CAPES				
Nº	Autor	Título	Categoria	Ano de publicação
07	MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena	Legislação para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões	Artigo para revista	2016
08	PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARTI-MENDES, Geovana Mendonça ; PACHECO, José Augusto de Brito	Políticas de Inclusão Escolar no Brasil e Portugal: desafios para a justiça curricular	Artigo para revista	2018
09	FREITAS, Cláudia Rodrigues; MURA, Antonello; ZURRU, Antioco Luigi; TATULLI, Ilaria; BAPTISTA, Claudio Roberto	Inclusão Escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional	Artigo para revista	2020

Fonte: elaborado pela autora, segundo a pesquisa realizada na SciELO, BDTD e CAPES em abril de 2023.

Considerando os trabalhos selecionados de pesquisa comparada na educação especial, os movimentos de busca tiveram como ponto de partida os descritores já apresentados e, em seguida, o critério de selecionar pesquisas comparadas de políticas educacionais na educação especial que

envolvem Brasil e outras nações para, posteriormente, focar nas publicações de trabalhos sobre estudos comparados na educação especial entre Brasil e Portugal.

No que se refere aos estudos selecionados, que ressaltam as semelhanças e diferenças entre Brasil e Portugal, não há um tema específico recorrente; porém, uma pluralidade de objetos de estudos, com representados na tabela a seguir.

Tabela 2- eixos temáticos e países envolvidos

Autor da Publicação	Eixos temáticos					Países envolvidos na pesquisa comparada	
	Profissional Especializado em Educação Especial	Currículo	Ensino Superior	Plano de desenvolvimento individual	Transtorno do Aspecto autista	Brasil - Portugal	Outros Estados-nação
JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RIBEIRO, Lorryne H. Cristiano; VENTURINI, Renata Santos.	X						X (Brasil-Itália)
AMORIM, Manoel Mendes			X				X (Brasil-Uruguai)
CONCEIÇÃO, Júnior Hora			X				X (Brasil-México)
TIBYRIÇÁ, Renata Flores					X	X	
VALADÃO, Gabriela Tannús				X			X (Itália -França- Estados Unidos- Espanha)
WILHELM, Vandiana Borba							X (Brasil-Venezuela)
MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena			X			X	
PEREIRA, Cléia Demétrio ; LUNARTI-MENDES, Geovana Mendonça ; PACHECO, José Augusto de Brito		X				X	
FREITAS, Cláudia Rodrigues; MURA, Antonello; ZURRU, Antioco Luigi; TATULLI, Ilaria; BAPTISTA, Claudio Roberto	X	X					X (Brasil-Itália)

Fonte: elaborado pela autora, segundo a pesquisa realizada na SciELO, BDTD e CAPES em abril de 2023.

Dos 9 (nove) trabalhos selecionados para análise, 3 (três) apresentam um estudo comparado entre Brasil e Portugal na educação inclusiva, 6 (seis) deles apresentaram um estudo comparado do Brasil com outros países. Apesar das produções portuguesas estarem em menor número se confrontadas com as produções do Brasil e outras nações, as pesquisas relacionadas ao país lusitano são as que proporcionalmente mais se apresentaram nesse levantamento.

Considerando as produções selecionadas, nota-se que a preocupação em debater e pesquisar as políticas públicas *inclusivas* no Brasil, tendo como perspectiva o conhecimento da realidade de outros países, ganhou maior visibilidade no ano de 2019, com três (3) produções neste ano.

Em relação aos estudos que focalizam uma análise comparada entre políticas educacionais do Brasil e outras nações, os países envolvidos são Portugal, Itália, Venezuela, México, Uruguai França, EUA e Espanha; estes três últimos países foram contemplados em uma única pesquisa.

O artigo apresentado por Jesus, Vieira, Ribeiro e Venturini (2019) traz reflexões sobre a educação especial de Sassari (Itália) e Vitória (Espírito Santo - Brasil). Para compreender as intersecções, bem como as diferenças das realidades das duas localidades a proposta metodológica utilizada se deu por meio de grupo focal das duas realidades, em que participaram professores responsáveis pela educação especial, sala de aula regular e gestores de escolas, através de videoconferências e análise documental. O olhar dos autores esteve voltado para os seguintes eixos de estudo: a concepção de inclusão, as redes de apoio, os profissionais e suas respectivas formações, as práticas de organização escolar (planejamento, trabalho pedagógico e avaliação). Os autores transitaram entre as duas realidades com base nos estudos comparados em análise crítica, que traduzisse uma realidade na outra, num processo que pressupunha a busca pela inteligibilidade sem destituir a diversidade de cada nação. Assim, de forma qualitativa, destacaram que na formação italiana e brasileira há pontos de semelhança, em que seus profissionais são admitidos após terem formações específicas na educação especial. A nomenclatura italiana para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) são estudantes com necessidades educacionais especiais, enquanto que no Brasil se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As autoras concluem que ambas as realidades se apoiam em documentos internacionais em suas legislações e entendem a educação inclusiva como concepção de educação especial que garante o direito da criança com deficiência à educação.

Destacamos que no estudo de Jesus, Vieira, Ribeiro e Venturini (2019) a abordagem nos estudos comparados de análise crítica das duas realidades, nos deu pistas de como dialogar com os dados expressando qualitativamente como cada nação se identifica. Essa é uma abordagem que nos apropriamos, tomando como realidade os documentos portugueses e brasileiros.

Amorim (2019) realizou um estudo comparado entre Brasil e Uruguai, trazendo questões relacionadas ao ensino superior e à educação especial. Para tanto, o autor destaca os acordos internacionais na América Latina, firmados por Brasil, Uruguai e outros países, a saber: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). Amorim

(2019) transita entre esses documentos internacionais e as propostas políticas brasileiras e uruguaias, analisando a partir da perspectiva do modelo social da deficiência e da construção social da deficiência do Estado neoliberal. O autor apontou que a análise comparativa contou com alguns precedentes limitantes, dentre eles, o fato de o Uruguai possuir uma única universidade, a UdelaR, em contraponto ao Brasil, com 296 instituições de ensino superior e 199 universidades. Em consideração final, ressalta-se que os países estudados buscam respaldar legalmente os estudantes PAEE em cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência, em combate à pobreza e a efetivação de políticas para a diversidade.

Do estudo de Amorim (2019) agregamos dois aspectos relevantes para a nossa pesquisa. Um diz respeito às limitações da pesquisa comparada, no caso uruguaio, a questão da quantidade de universidade a ser comparada com o Brasil, e a outra diz respeito às intersecções que o mesmo faz dos documentos dos dois países com os documentos internacionais. Consideramos a questão geográfica, do Brasil e de Portugal, como um fator de grande relevância, visto que o Brasil com proporções continentais tem uma diversidade cultural em cada região, o que torna inviável documentos com estratégias e metodologias únicas, como proposto no documento português com o desenho universal e as estratégias de intervenção. A influência dos organismos internacionais nos documentos de Brasil e Portugal é um fator preponderante que consideramos, assim como Amorim (2019).

A pesquisa de Valadão (2010), sobre os planejamentos individuais dos alunos PAEE de Itália-França-Estados Unidos-Espanha, analisou de forma comparativa os planejamentos desses países e o modo como são constituídos e como auxiliam na efetivação da inclusão escolar. A autora baseou-se na pesquisa documental da legislação e de política dos países elencados. Nessa pesquisa, a autora verificou que os planejamentos, embora sofressem variação quanto a nomenclatura, eram elaborados tendo como norte as medidas legais nas quatro nações estudadas. A autora conclui que os documentos relativos ao planejamento diferenciavam em aspectos relativos ao enfoque das informações coletadas: alguns evidenciavam a vida escolar e outros destacavam a questão social e a saúde. Valadão (2010) acrescenta que o planejamento educacional individualizado (PEI) dá suporte quanto à organização e orientação escolar, com vistas a garantir à educação do aluno com deficiência; no entanto, a implementação do PEI depende de medidas legais previstas na jurisdição.

Wilhelm (2010) realizou uma pesquisa comparada entre Brasil e Venezuela, e suas trajetórias historicamente construídas na política de educação especial. A autora analisou o contexto social e o percurso histórico das reformas neoliberais que brasileiros e venezuelanos passaram, até chegarem na perspectiva de educação especial, que esses países possuem. A autora destaca que, no momento atual brasileiro, há um processo de universalização do ensino, com políticas, agendas e legislações,

que apontam a essa estratégia. Ao contrário da realidade venezuelana que, com tentativas de privatização e descentralização do ensino, protagoniza a exclusão de milhares de pessoas com e sem deficiência. A autora conclui que, com base nos estudos comparados, as duas nações se assemelham na tentativa de, a partir da década 1970, planejar e coordenar, em âmbito nacional, uma política de educação especial para os estudantes com deficiência.

A análise de Whilhem (2010) indica como os estudos comparados podem se apropriar de questões históricas e sociais para dialogarem sobre as peculiaridades de cada nação. A proposta do nosso estudo foi considerar os fatores culturais, sociais e histórico de Brasil e Portugal na análise comparada.

A pesquisa de Conceição (2017) apresenta como objeto de estudo o ensino superior na educação especial, comparando Brasil e México. O autor realizou uma pesquisa documental das últimas duas décadas, que significativamente marcou as reformas educacionais desses países. A metodologia utilizada por Conceição envolveu um estudo documental das legislações e entrevistas com alunos com deficiência de duas universidades, uma de cada país. O percurso que o autor escolhe para análise dos dados coletados, foi entender como os processos sociais e a participação efetiva e consciente dos alunos com deficiência na Educação Especial permitiu a entrada deles no ensino superior. O autor conclui que os países citados não conseguiram garantir condições concretas e estabilidade no ensino superior para os alunos com deficiência.

A pesquisa de Freitas, Mura, Zurru, Tatulli e Baptista (2020) apresenta uma análise das políticas de inclusão escolar do Brasil e da Itália, identificando proximidades e distanciamentos nos dois contextos. A análise comparativa considerou os seguintes eixos temáticos: políticas de inclusão, formação de professores e práticas pedagógicas. Os autores consideram que ambas as nações possuem a inclusão como diretriz educacional com ampla normatização a respeito, mas com políticas instituídas em diferentes momentos históricos. A conclusão apresentada nesse sentido é que, na Itália, a normatização possibilitou o acesso ao ensino comum da maioria dos alunos com deficiência, enquanto que no Brasil, mesmo que com alterações nos últimos anos, os espaços de escolarização dos alunos PAEE são divididos com escolas especiais e classes especiais. Em relação à formação dos professores, no contexto italiano, há uma concentração nacional da formação desses profissionais, já no Brasil há uma pluralidade de percursos possíveis, envolvendo a especialização dos professores que atuam nessa área. Em relação às práticas pedagógicas, um eixo em comum é o plano de trabalho individualizado, ainda que com nomenclaturas diferentes, são elementos norteadores da ação educativa em ambas as nações.

A interpretação de Valadão (2010), Freitas, Mura, Tatulli e Baptista (2020) e Conceição (2017) nos documentos de cada nação, nos dá elementos de estratégias possíveis de análise qualitativa dos estudos comparados para nossa pesquisa.

Em relação aos estudos que focalizam a análise comparada das políticas de Brasil e Portugal, observa-se que as temáticas abordadas envolviam questões relativas ao profissional especializado em Educação Especial, ao currículo, ao ensino superior, ao plano de desenvolvimento individual e ao transtorno do espectro autista.

A pesquisa de Tibyriça (2019) descreve e compara as políticas de inclusão escolar e as metodologias de ensino previstas na legislação para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil e em Portugal. A principal indagação da autora refere-se ao aumento de medidas judiciais como caminho encontrado pelos responsáveis de crianças com TEA para a garantia do direito à educação escolar. A metodologia por ela empregada foi a análise documental da legislação brasileira e portuguesa, com o intuito de verificar a rede de apoio que ancora a escolarização do aluno com TEA. Para além da análise documental, a autora também realizou entrevistas na rede escolar municipal e estadual de São Paulo para identificar as medidas de apoio e os procedimentos adotados para as crianças, bem como a permanência e o acesso aos estudos. A autora apresenta como conclusão as diferenças entre as legislações brasileiras e portuguesas, identificando esta última como mais detalhada em encaminhamentos para a pessoa com TEA, em contraponto com a legislação brasileira, que não apresenta diretrizes claras para a inclusão escolar dessa população. Tibyriça (2019) ressalta que a falta de medidas legais acaba levando à judicialização como procedimento para garantia ao direito a educação.

Por sua vez Pereira, Lunardi-Mendes, Pacheco (2018) analisaram os documentos políticos no Brasil e em Portugal que regulamentam a organização e/ou diferenciação curricular para Educação Básica. O recorte temporal para análise dos documentos foi entre os anos de 2008 e 2016. Para isso, os autores entenderam que os movimentos de organismos internacionais, como ONU e UNESCO, condicionavam posturas das políticas de diversas nações que assumissem responsabilidades coerentes aos documentos; dentre esses países, Brasil e Portugal. Entendendo o currículo como acesso ao conteúdo escolar, os autores concluem que os textos políticos analisados do Brasil e de Portugal não contemplam discussões sobre o conhecimento escolar e o acesso que os alunos com deficiência devem ter a este conteúdo.

Melo e Martins (2016) realizaram um estudo documental da legislação portuguesa e brasileira sobre os alunos com deficiência no ensino superior. Os autores destacaram que a pressão de documentos internacionais mobilizou os países a tomarem um posicionamento frente a educação

especial. Com isso, citam a Conferência de Jontiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) como eventos internacionais que defendem a educação inclusiva como política educacional na educação especial. O texto argumenta que, a partir da década de 1990, as medidas educativas visando a uma política de educação inclusiva no ensino superior, envolviam o alargamento do tempo de conclusão de curso, adequação no processo seletivo e a acessibilidade nas avaliações. Um dos contrapontos evidenciados por eles foi sobre o grande leque de normativas brasileiras, em comparação a escassez de Portugal. Os autores concluem que a maioria dos estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro se encontram em universidades particulares em decorrência do PROUNI, já nas portuguesas, esses estudantes estão no ensino público.

O percurso de análise interpretativa de Pereira, Lunardi-Mendes, Pacheco (2018) ressalta um aspecto importante de Portugal para considerarmos em nossa pesquisa os condicionamentos de organismos internacionais e sua repercussão nos documentos portugueses. Martins e Melo (2016) também ressaltam os eventos internacionais como determinantes no posicionamento de Portugal.

Esse levantamento bibliográfico possibilitou a “[...] apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado” (Lima, Miotto, 2007, p. 07).

Entre o final do século XX até a atualidade, identificamos um movimento crescente de trabalhos que tiveram a temática dos estudos comparados na educação especial, tomando como objeto de pesquisa diversos países, como: Venezuela, Uruguai, Canadá, Portugal, Itália, França, México, com temáticas diferenciadas, dentre elas: profissional especializado e formação de professores, currículo, ensino superior, plano de desenvolvimento individual, TEA, rede de apoio educacional (Valadão, 2010; Wilhelm, 2010; Conceição, 2017; Amorim, 2019; Tybiriça, 2019; Jesus, Vieira, Ribeiro, Venturini, 2019; Melo, Martins, 2016; Pereira, Lunardi-Mendes, Pacheco, 2018; Freitas, Mura, Zurro, Tatulli, Baptista, 2020).

Com vista a esse mapeamento realizado, é possível destacar que as produções fizeram uso da pesquisa comparada, de modo a analisar as informações de forma a considerar a particularidade de cada contexto, aproximando-se de uma abordagem qualitativa do processo de investigação, refutando a associação de coleta de dados à pesquisa quantitativa e positivista.

Como ponto de partida, identificamos que nenhum dos trabalhos selecionados tem como recorte o que esta pesquisa propõe desenvolver: análise comparativa da política educacional do Brasil e de Portugal, com ênfase na organização da educação especial, destacando as referências das políticas do Brasil e de Portugal, o enfoque teórico que cada política adota em relação à concepção de deficiência e aprendizagem.

Dessa forma, intensifica-se a relevância deste trabalho, a fim de contribuir com discussões a acerca da garantia dos direitos à educação dos estudantes PAEE, bem como alavancar nos conhecimentos sobre as políticas educacionais de Brasil e Portugal na perspectiva da educação inclusiva. Espera-se, com isso, vislumbrar novos horizontes para formulações de políticas públicas educacionais.

Destaca-se que este trabalho adota como ancoragem teórica os estudos de Januzzi (2004), que abordam a educação de pessoas com deficiência tendo em vista a organização social e a perspectiva gramsciana, que concebe o Estado como base do aparelho hegemônico e um dos planos da superestrutura, que mobiliza mecanismos de força (“sociedade política”) e consenso (“sociedade civil”) como formas de disseminação da concepção de mundo dominante.

Dessa forma, nosso trabalho tem como objetivo compreender e analisar comparativamente a legislação relativa à política de educação especial do Brasil e Portugal, evidenciando as similaridades e as especificidades que marcam as normativas desses dois países. Para alcançar esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre estudos comparados e as políticas de educação especial, perspectivando uma abordagem crítica; apresentar e analisar os documentos produzidos em âmbito internacional que são mobilizados por Brasil e Portugal para fundamentar as políticas públicas de educação especial; identificar e problematizar as políticas públicas de educação inclusiva do sistema de ensino da Educação Básica em ambos os países.

Tendo em vista os objetivos propostos, organizamos este trabalho em três partes. Na primeira, serão apresentados os fundamentos da análise dos documentos e das políticas que nortearão nossa escrita. Para tanto, proporemos reflexões a respeito da abordagem crítica utilizada nos estudos comparados e a política de Educação Especial. Ampliaremos nossa discussão, identificando os conceitos gramscianos empregados nas pesquisas de educação comparada de políticas.

Por fim, acreditamos que a realização desta pesquisa contribuirá para a ampliação de nossos estudos acerca da educação especial, de modo que poderemos entender a maneira como Brasil e Portugal estão se apropriando dos debates internacionais sobre o patrocínio da ONU e da UNESCO para a constituição de sistemas educativos que dialogam com a perspectiva inclusiva em diferentes realidades.

2. GRAMSCI COMO REFERÊNCIA AO ESTUDO COMPARADO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É necessário sabermos que somos resultado de uma história acumulada e que nossa consciência é produzida a partir das inúmeras consciências históricas, sobre as quais é preciso fazer inventário (A. Gramsci)

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que subsidiam nossa abordagem, com intuito de viabilizar nossa pesquisa comparada sobre políticas de Educação Especial do Brasil e de Portugal. Para tanto, inicialmente, elencaremos conceitos/categorias gramscianos utilizados pelos autores com os quais dialogamos durante a investigação. Num segundo momento, nos apropriamos de uma análise bibliográfica da temática, estudo comparado e a educação, verificando a abordagem adotada, e havendo uma abordagem crítica, correlacionaremos aos conceitos gramscianos empregados nas pesquisas de educação comparada de políticas educacionais; e em seguida, apresentaremos reflexões de Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015), Carvalho (2014), Ferreira (2008) sobre os estudos comparados; Shiroma, Morais e Evangelista (2007), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Jannuzzi (2004) a respeito das políticas educacionais e educação especial.

No sentido de contextualizar os estudos comparados e sua trajetória histórica, trataremos algumas ponderações de autores que se utilizam desta ferramenta em sua pesquisa, explanando quais as discussões nos dias atuais, em uma abordagem crítica dos estudos comparados.

A trajetória dos Estudos Comparados tem sido marcada por movimentos de ressignificação, com relação ao seu objeto de estudo e o enfoque metodológico (Ferreira, 2008; Carvalho, 2014; Sobrinho, Sá, Pantaleão, Jesus, 2015). Originariamente sua criação está atrelada ao estabelecimento dos Estados-nação, que possibilitaram aos países uma unidade de comparação e a estruturação de seu sistema nacional de ensino como particular e único (Carvalho, 2014). Não se trata aqui de emprestar um modelo educacional inclusivo de um país para outro, tendo em vista as diferenças quemarcam cada um, mas de “[...] identificar as semelhanças e diferenças entre os fenômenos [...] abrangendo a explicação do porquê de elas ocorrerem ou o que faz com que o comportamento da parte seja diverso” (Carvalho, 2014, p. 139). Nos estudos comparados vemos com clareza a trajetória traçada pela nação e conseguimos ampliar nossa perspectiva para resolução dos nossos problemas a luz da nossa cultura.

Nesse sentido, uma abordagem possível é o trabalho de Brandão (2019), ao estudar Brasil e Suécia, indica que há outras visões e perspectivas na forma como trataram seus problemas educacionais. Longe de tensionar um empréstimo de sistema de ensino, e sim enriquecer o repertório

para análise, o autor ressalta as diferenças e semelhanças entre a educação brasileira e do sistema educacional da Suécia: no “[...] sistema educacional sueco [...] a mesma valorização das concepções de educação inclusiva e educação especial (para crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais) no contexto da política educacional” (Brandão, 2019, p. 14). Nesse sentido, Brandão aponta que na Suécia há uma convivência pacífica entre o modelo de inclusão e de educação especial, enquanto no Brasil, tal posicionamento é considerado uma discriminação e exclusão.

Ao longo do tempo, os caminhos percorridos por esta metodologia foram expressos na sistematização do pensamento de teóricos que se debruçaram a analisar comparativamente a educação com diferentes objetos de estudo. No final do século XX, com o intuito de se distanciar da história dos Estudos Comparados de cunho positivista e de abordagem quantitativa, Catani e Nóvoa (2000) propõem, no artigo intitulado Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX), uma abordagem interpretativa e sociológica de pesquisar e analisar os documentos e dados.

Catani e Nóvoa (2000) fazem distinção entre a comparação tradicional que descreve e aponta similaridades e diferenças, para a noção de comparação em um exercício crítico que permita “[...] criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apreensão dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional” (NÓVOA e CATANI, 2000, p. 01). Os autores entendem que os estudos comparados devem assumir a perspectiva de uma história das apropriações, uma condição necessária para o reconhecimento indissociável da individualidade do outro. Nesse sentido, a pesquisa em educação comparada permite entender o outro, num movimento que o pesquisador toma como referência a sua própria realidade. Os fatores emocionais, culturais e de relação social, que lhe são intrínsecos, permitirão a elaboração de critérios para a realização da comparação. Eles argumentam que a educação comparada constitui um arranjo sistematizado para compreender o outro e, concomitantemente, entender como diferentes comunidades constroem uma realidade particular.

Catani e Nóvoa (2000), ao refletirem sobre a realidade brasileira, apontam para aspectos relacionados à dimensão territorial, às desigualdades sociais e às diversidades culturais regionais, como elementos desafiadores para um estudo comparado, configurando-se como um dificultador para a produção de dados unificados, que caracterizem a realidade brasileira e que estruturam categorias nacionais que possibilite a comparação. Segundo os autores, tais dificuldades ampliam-se quando se considera resultados de cidades mais e/ou menos desenvolvidas como referencial brasileiro.

Nesse sentido, Catani e Nóvoa (2000) compreendem que essas dificuldades permeariam a construção de instrumentos para investigação, o tratamento e a crítica às fontes e à criação de novas categorias de análise. No entanto, apesar dos desafios, eles consideram o estudo comparado uma pesquisa relevante para compreender as escolas brasileiras e portuguesas. Ainda, a fim de qualificar

a pesquisa e atenuar os desafios, indicam elementos para lapidar o objeto de estudo, como: a precisão para tipificação das fontes, a coerência de fontes em comum, e os procedimentos metodológicos para uma análise integrada e coesa.

Catani e Nóvoa (2000) entendem que é necessária uma relação coerente entre os eixos norteadores e os recursos utilizados na pesquisa. De forma que, ao caracterizar o objeto de estudo relacionado ao professor, ao aluno, ao conhecimento escolar e/ou ao conhecimento pedagógico, proceda se apropriando da realidade, com recursos e fontes distintas. Para Catani e Nóvoa (2000, p. 08):

Assim, os vários estudos que estão sendo concretizados incidindo sobre a história dos alunos, dos professores, do conhecimento escolar e do conhecimento pedagógico abrigam cada um deles o recurso a fontes diferenciadas: estatísticas, inquéritos, e relatórios, autobiografias, memórias e testemunhos, programas e manuais, currículos e literatura cinzenta e imprensa periódica educacional.

Embora, Catani e Nóvoa (2000) apresentaram questões para refletirmos sobre um estudo comparado da educação entre Brasil e Portugal, as pesquisas comparadas internacionais realizadas no século XXI têm colocado na mirada dos pesquisadores as reverberações das questões e dos debates promovidos em escala mundial, sobretudo pelos organismos multilaterais como a ONU, UNESCO, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propiciando a compreensão de que os processos relacionados ao Estado-nação não estão isentos de juízos de valor para além de suas fronteiras. A discussão contemporânea tem apresentado alternativas de caráter histórico, com vistas ao global (internacional) e local (nacional), tendo em perspectiva a influência de mecanismos internacionais e a apropriação de suas recomendações nos sistemas de ensino nacionais. A compreensão dos estudos comparados a partir da lógica do mundo globalizado tem forte apelo nas discussões e estudos atualmente, ela está presente na análise do nosso trabalho.

No próximo item, abordamos o pensamento de Gramsci e possíveis relações com os estudos comparados. Assim, o enfoque será na compreensão de elementos/categorias do materialismo histórico-dialético elaborados por Gramsci para entender a sociedade, especificamente, as concepções de estrutura e superestrutura, relações de poder, Estado e hegemonia, que em alguns casos foram utilizados nos estudos comparados dos autores que dialogamos. O estudo destes elementos/categoriais torna-se fundamental para a realização de um estudo comparado crítico do qual nosso trabalho se propõe a fazer.

2.1 Gramsci e conceitos para a compreensão da sociedade: estrutura e superestrutura, relações de poder, Estado e hegemonia

O projeto gramsciano, ao longo da vida, de compreender o capitalismo e superá-lo, teve em seus textos e ensaios a reflexão sobre como as pessoas compreendem e agem na sociedade. Tal compreensão está associada em identificar quais os mecanismos de poder que enfeixam as disparidades existentes nas relações sociais. Considerando a conjuntura social, econômica, cultural e política em que viveu na Itália do século XX, dividida entre o sul agrário e o norte urbano-industrial, e a exploração econômica que subalternizavam os operários e camponeses, dada a hegemonia dos dominantes, Gramsci atualizou o marxismo originário de Marx e Engels e “traduziu”³ a Revolução Russa de Lênin ao contexto italiano do início do século XX. Ao proceder dessa forma com a teoria marxista, Gramsci à “atualiza” ao contexto italiano e “formula” novos conceitos e estratégias de luta pela superação do capitalismo, que se integram ao legado da concepção de mundo que ele nos deixou. Elencaremos alguns desses conceitos/categorias que foram apropriados por autores que discutiram a questão das políticas educacionais, dos estudos comparados e da educação especial, a fim de elucidar a relação entre Gramsci e estas abordagens. Estas categorias nos ajudam a entender a sociedade atual e os elementos que compõe a educação e as políticas sociais. Para Cury (2000), as categorias explicitam conceitos básicos, pretendendo refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Nesse sentido, apresentaremos os conceitos/categorias de estrutura e superestrutura, hegemonia e Estado a partir dos textos de Gramsci, pois nos ajudam a compreender os textos de estudos comparados de Ferreira (2008), Carvalho (2014) e Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015) que dialogam com tais acepções, e o conceito/categoria relação de força gramsciano do trabalho de Givigi e Jesus (2019); autores que mobilizamos para pensar um estudo comparado crítico da política de educação especial, os quais serão apresentados no próximo item desse capítulo.

Para Gramsci (1999), a organização e a dinâmica de funcionamento da sociedade estão associadas à relação dialética entre estrutura e superestrutura. A estrutura compreende o universo das relações econômicas, as forças produtivas, as condições materiais da relação social, a distribuição e o consumo, técnicas de produção e modos de produção. A superestrutura envolve questões subjetivas e intersubjetivas que dão suporte a estrutura, estando, portanto, relacionadas aos aspectos morais,

³ Gramsci (V. “tradutibilidade das linguagens científicas e filosóficas” para Gramsci - Cad. 11, 1932-33, §46 ao 49, 1999, p. 185) compreende que cada contexto nacional é diferente e que ao “traduzir” o marxismo e movimentos revolucionários exitosos, é preciso imergir no contexto e considerar as contradições da política, economia, história e cultura que compõem cada realidade. Aqui cabe a máxima análise concreta da situação concreta (síntese do método marxista feita por Lênin) e a este movimento ele denominou de tradutibilidade. Tal tradução considera o materialismo histórico-dialético como essência do movimento revolucionário, do que decorre entender que, mesmo que traduzido de diferentes formas em diferentes contextos, ele não se distancia ou distorce aquilo que é cerne e que o constitui em termos de sua concepção de mundo.

culturais, religiosos, éticos, de linguagem, educacionais e de consciência social. Na superestrutura, a dinâmica de poder ideológico encontra nas instituições, organizações e movimentos sociais como a igreja, a escola, a família, os sindicatos, os veículos de imprensa, entre outros, aparelhos privados capazes de formular e difundir no meio social (em todas as classes) uma concepção de mundo, que subsidiam a manutenção do *status quo*. Gramsci compreende que:

A estrutura e as superestruturas formam o “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologia reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (“Estrutura e superestrutura” para Gramsci – Cad. 8, 1931-1932, § 182 – Gramsci, 1999, p. 250).

Para Gramsci, o entendimento da hegemonia burguesa perpassa pelo ocultamento das contradições estruturais e conciliação de interesses opostos entre dominantes e dominados, em que o primeiro se beneficia do consenso manipulado do segundo. A hegemonia dominante encontra na escola, na igreja, na mídia e no Estado, terreno fértil para disseminar sua concepção de mundo e manipular as ações dos camponeses e do proletariado, que subalternizados, aceitam uma relação de poder cheias de contradições. Dessa forma, fica claro que, quando Gramsci analisa a organização estatal e as outras instituições que fazem parte do enredo político da época e contexto em que viveu, procura fazê-lo associando-as ao capital e as formas como sua organização afeta as relações sociais e a manutenção do capitalismo como orientador da concepção de mundo dominante na totalidade da vida social.

Gramsci compreende o Estado como base do aparelho hegemônico e um dos planos da superestrutura, sendo o outro plano referente à sociedade civil (aparelhos/elementos privados que produzem consensos em torno de concepções de mundo, capazes de direcionar os rumos da totalidade da vida de uma determinada sociedade).

O Estado como sociedade política era a forma predominante de entendê-lo, de o compreender no sentido “restrito”: com força capaz de articular as relações sociais de acordo com os interesses e necessidades do grupo que estava governando; no caso do capitalismo, esse grupo é uma classe, a burguesia. Gramsci, observando a dinâmica de conquista e manutenção de poder em sociedades de capitalismo desenvolvido (urbano-industriais, com forte presença de elementos superestruturais, instrumentos garantidores do funcionamento da vida social, sobretudo, sem recorrer à força da

sociedade política), por ele identificadas como “sociedades ocidentais”, amplia a noção “restrita” do Estado, que para ele passa a ser identificado como “sociedade política + sociedade civil”.

Esse é o conceito ao qual Gramsci se reporta com o termo "Estado integral". De fato, a partir de análise concreta de situações concretas observadas na passagem do século XIX ao XX, Gramsci ampliou a noção restrita que havia de Estado até então: uma estrutura que, pela força dos aparelhos da sociedade política, dirige a vida social. Para Gramsci, o processo de conquista e manutenção do poder em “sociedades ocidentais” não se dá apenas e tão somente pelo aparato de força da “sociedade política” (Estado no sentido restrito do termo), mas também, e principalmente, pela ação da “sociedade civil”, isto é, de aparelhos privados que produzem consensos em torno da concepção de mundo da classe dominante.

[...] Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, p/ amoldar a massa popular segundo o tipo de prod. e a economia de um dado momento) ... [deve ser visto] ... como um equilíbrio da soc. política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais” (Carta de 7 de setembro de 1931, endereçada a Tatiana).

[...] pode-se demonstrar que o conceito comum de Estado é unilateral e conduz a erros colossais [...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (Cad. 6 - 1930-32, § 137 – *Conceito de Estado*, Coutinho, v. 3, p. 254-255)

[...] seria possível dizer que Estado = socie// pol. + socie// civil, isto é, hegemonia revestida de coerção [...] (Cad. 6 - 1930-32, § 88 – *Estado gendarme-guarda noturno*, v. 3 da Ed. de Coutinho, p. 244).

Observe-se que, se em “sociedade orientais” o poder está centralizado em uma instituição ou pessoa (o Czar na Rússia, por exemplo), a manutenção do poder ocorre predominantemente pelo uso da força da “sociedade política” (lei, exército, polícia, prisão...). Todavia, em “sociedades ocidentais” o poder encontra-se fragmentado em diversas instituições, organizações, movimentos sociais (aparelhos privados de hegemonia), que de modo articulado garantem a manutenção do poder predominantemente por meio da produção de consensos sociais (papel da “sociedade civil”) em relação à concepção de mundo do grupo/classe que detém predominância no mundo econômico, sem recorrer, tanto quanto possível, ao uso da força da “sociedade política”. Como se observa,

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estatura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas. (Cad. 7, 1930-1931, § 16 - Gramsci, 2007, p. 262)

Portanto, entender esses mecanismos (sociedade política e sociedade civil) no processo de conquista e manutenção de poder em “sociedades ocidentais” e as forças que mobilizam na luta pela

hegemonia (capacidade que os grupos/classes têm de dirigir, de dar rumo à totalidade da vida social, inclusive, por meio de políticas públicas), implica compreender como formas de organização e disseminação da concepção de mundo dominante, no contexto presente, produzem um consenso. Numa direção oposta, pressupõe também a possibilidade de as articular de forma a promover a emancipação necessária para se opor aos processos de opressão, exploração e alienação, que também implica produção de consensos sociais, por aparelhos da sociedade civil, em torno de concepção de mundo das classes subalternas do campo e das cidades.

Um dos mecanismos estatais que visa adesão das concepções de mundo hegemônicas e aceitação sem questionamentos, consiste na persuasão, com ela as atividades e práticas são legitimadas e ganham consenso ativo da massa popular. Gramsci exemplifica a questão das cooperativas como forma de dar o pseudopoder a proletariado e manipulá-los sem que percebam que não ditam as regras reais e não são os donos do capital e da empresa, e nem, muito menos, são capazes de dirigir a vida social.

Ao se dedicar a entender como cada indivíduo e grupo social apreende e se orienta na sociedade, Gramsci engendra o conceito de filosofia da práxis que, para ele, consiste numa concepção e prática almejada como superação do senso comum. No sentido que a racionalidade produzida pelo senso comum amplie seu cabedal de conhecimento e pondere confrontar os dados com a cientificidade dos conhecimentos. Por vezes, os conhecimentos formulados pelo senso comum estão contaminados por questões estéticas da vida social, sejam elas religiosas, mitológicas, culturais e artísticas, o que limita o grau de cientificidade das informações por ela difundida. Para o autor, o senso comum e a filosofia consistem em concepções de mundo, ou seja, percepções que orientam as pessoas nas suas práticas sociais e revelam como as concebem. No entanto, na primeira, a concepção é fragmentada, limitada, superficial e por vezes, direcionada por razões não científicas; na segunda, se pressupõe que o indivíduo não é uma tábula rasa, mas que precisa superar este conhecimento comum, para se apropriar de saberes historicamente produzidos pela humanidade para bem compreender as contradições vividas e envidar formulações e ações para superá-las, o que exige reflexão racional, algo distante do senso comum.

Uma filosofia da práxis só pode se apresentar, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após se basear sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente); e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso

comum popular (“Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura” - I. Alguns pontos de referência - para Gramsci – Cad. 11, 1932-1933, § 12 – Gramsci, 1999, p. 101).

Quando Gramsci denomina de “filosofia da práxis” o materialismo histórico-dialético, ele enfatiza que a relação entre estrutura e superestrutura consiste numa relação dinâmica, de interconexão, intercomunicação, interação, diferenciando-se da interpretação economicista e/ou mecanicista do marxismo. Em outros termos, pode-se dizer que Gramsci atualiza o marxismo do século XX a partir da ênfase que ele dá à dialética, presente no marxismo originário (formulado por Marx e Engels). De forma que, o termo “filosofia da práxis” associa-se, ao entendimento de que a mesma não se limita ao campo da abstração e sim uma ação, uma prática.

[...]a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (“Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura” - I. Alguns pontos de referência - para Gramsci – Cad. 11, 1932-1933, § 12 – Gramsci, 1999, p. 103).

Assim sendo, a dimensão abstrata, que trata da concepção, do entendimento, da orientação de mundo, se incorpora ao indivíduo e aos grupos sociais como vontade e os mobiliza a agir, ou seja, para a “filosofia” se tornar “práxis” ela mobiliza o sentimento de vontade humana, que não se resume à expressão individual, mas também coletiva. Para Gramsci, a incorporação da filosofia como concepção de mundo a orientar a ação do indivíduo e dos grupos sociais é caracterizada como ideologia; conseqüentemente, a ideologia consiste na “vontade” incorporada nos produtos e processos humanos, como ideia que virá a ser ação.

Mas, nesse ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, ou seja, que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como “premissa” teórica implícita (uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) — isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia [...] (“Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura” - I. Alguns pontos de referência - para Gramsci – Cad. 11, 1932-1933, § 12 – Gramsci, 1999, p. 98-99).

Para Gramsci, os embates estabelecidos no âmbito da estrutura e superestrutura, e no Estado com o sentido ampliado, devem e podem ser construídos com a finalidade de superação do capitalismo e isso ocorrerá se forem orientados pela filosofia da práxis. Nesse processo, ocorre o

embate entre diferentes forças sociais: as que estão a favor da hegemonia em vigor e as que querem estabelecer outra hegemonia, sob a égide das classes subalternas. Com vista a compreender essa relação, Gramsci mobiliza argumentos sobre as “relações de forças”, como um instrumento teórico-metodológico a ser empregado na análise da conjuntura, com vistas a compreender a situação de um contexto que se pretende transformar, pois só se consegue ter o poder de transformá-lo aquelas forças sociais que têm mais “força” na “relação” com as demais.

Na dinâmica das “relações de força”, Gramsci argumenta que os movimentos das estruturas (greves, ocupações de fábrica e de terras...), mas também das superestruturas (processos formativos, difusão de concepções de mundo, construção de uma nova cultura, produção de novos valores e senso estético, que exigem alterações no universo linguístico...), engendrariam mecanismos de superação do capitalismo. De modo que, para definir planos de transformação social, é preciso verificar a situação das forças sociais (grupos sociais, partidos políticos, coletivos, instituições...) no contexto em que se pretende agir, porque o rumo da vida social é definido por aquelas forças sociais que têm preponderância econômica, social, política e cultural (forças hegemônicas, que atuam tanto no campo da estrutura como no da superestrutura social). Assim sendo, a possibilidade de dominar e dirigir os rumos da vida social em um determinado contexto, isto é, ter a hegemonia em uma determinada conjuntura, depende da correlação entre as forças sociais.

Para Gramsci (2007) a análise da “relação de força” na conjuntura econômica, política, histórica e cultural perpassa três movimentos.

Na “relação de força”, é necessário distinguir diversos momentos ou graus que no fundamental são os seguintes:

- 1) Uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas (p. 40)
- 2) O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais (p. 40-41).
- 3) O terceiro momento é o da relação das forças militares, imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta (p. 43). (“Análise das situações: relações de força” para Gramsci – Cad. 13, 1932-1934, § 17 – Gramsci, 2007, p. 40-41, 43).

Estes três elementos citados por Gramsci, manifestam-se concretamente em terrenos de relações de força sociais, que são verificadas no plano das relações de força política e culminam na relação de força militar. Gramsci compreende que a análise concreta das relações de força, não deve ser entendida como fim em si mesmo, mas que configura um significado para justificar uma atividade concreta. É por meio da análise de relações de força que se qualifica quais são os aspectos de menor

resistência que precisam ser empreendidos, na finalidade de ruptura e desequilíbrio social hegemônico, sugerindo “[...] as operações táticas imediatas, indicam a melhor maneira de empreender uma campanha de agitação política, a linguagem que será mais bem compreendida pelas multidões [...]” (“Análise das situações: relações de força” para Gramsci – Cad. 13, 1932-1934, § 17 – Gramsci, 2007, p. 46).

Ao enunciarmos o “marxismo histórico” de Gramsci, destacamos como as políticas vislumbradas pela luta de poder entre classes vem historicamente delimitando as nuances das trajetórias da sociedade. Nesses embates, as políticas sociais educacionais são constituídas com base na concepção de quem detém o poder. As discussões de Gramsci nos esclarecem que as políticas não são neutras, mas passivas de entraves de disputas do qual a educação especial não está isolada. A conjuntura que se assinala, na contemporaneidade no Brasil e em Portugal, orientada na economia do capital, com as suas contradições intrínsecas, propicia uma relação na sociedade de estrutura desigual, na qual as pessoas que divergem do padrão psicossocial estipulado pelos dominantes são excluídas. No debate educacional, essa relação tem sido sustentada pelo discurso de competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho neoliberal/neosocial (Barros, 2022).

A postura adotada por Gramsci sugere que o “empoderamento” das classes subalternizadas se dá por meio do engajamento político na luta pelos direitos de forma enfática. Na Itália do início do século XX, tais grupos são identificados por ele, como: o camponês e o proletariado das fábricas, instalados tanto no sul agrário como no norte industrializado, respectivamente. Na contemporaneidade intensifica-se a complexidade da dinâmica da disputa pela hegemonia, pulverizando os grupos subalternizados em diferentes âmbitos; podemos relacionar as questões de gênero, classe social, identitária, dentre outras, como exemplo disso. Os grupos, instituições, organizações e movimentos sociais que atuam em favor da manutenção da hegemonia da classe dominante e dirigente, tem se pulverizado e instalado em diferentes formatos, institucionais ou não (agrupamentos na internet, por redes de comunicação, são um exemplo deste novo formato). O autor considera indispensável que, por meio da relação pedagógica entre os grupos que se relacionam para educar entre si e entender a arte de governar e conhecer todas as verdades como forma de desnudar a relação obscura que ocorre no âmbito da estrutura e superestrutura, se procure elevar a consciência das classes subalternas para elas estarem aptas a fazer a disputa pela hegemonia com a classe dominante e dirigente.

A massa está sempre em ebulição, e do caos-povo surge sempre mais ordem no pensamento, torna-se mais cada vez consciente da sua própria força, da sua capacidade para assumir a responsabilidade social, para ser o árbitro do seu próprio destino. Isto normalmente. Quando os factos repetem com certo ritmo. Quando a história se desenvolve por momentos cada vez

mais complexos e ricos de significado e valor, mas em conclusão, semelhantes (Gramsci, *Avanti!* - A revolução contra O capital, 24/12/17 - 2004a, p. 126).

Gramsci aponta que uma das ideias que está subjacente ao embate entre camponeses e proletariado, de um lado, e a burguesia, de outro, consiste na difusão pela burguesia de conceitos hegemônicos associados a inferioridade designada ao trabalho no campo e aos trabalhos manuais. Ele associa, no texto do Caderno 12, a concepção de intelectuais e escola, como mecanismos de envolvimento da população à política, e suas possibilidades de transpor a dualidade dirigente *versus* dirigido, uma vez a população politizada poderia concentrar esforços para combater ideologias que subalternizam as classes populares.

Como revolucionário, Gramsci acredita que uma das formas de combate à hegemonia pelas classes subalternas seria pela reestruturação da escola, não mais como difusora da ideologia dominante, e sim como elemento de uma relação pedagógica emancipadora. A propósito, ele formula uma proposta de escola básica com essa finalidade e a denomina como escola unitária. Para ele, a concepção de escola deveria trazer consigo a ideia de uma escola para todos, sem que a polarização escola de rico e dirigente, e escola para pobre e dirigido permeie a sua estrutura. Além disso, defende que nessa escola seja oferecido a todos, independentemente da condição econômica, os conhecimentos relacionados ao trabalho intelectual (saber) e manual (fazer), ou seja, uma formação integral, por este motivo a nomeia de “unitária”, que assume o trabalho como princípio educativo.

Gramsci considera que a educação, como toda a formação humana, faz o homem atual à sua época, estando ela “[...] sujeita a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presentes no contexto vivido” (Martins, 2021, p. 06). São as forças sociais e o conteúdo político que a escola abarca, que devem ser questionadas por ele. Segundo Gramsci as possibilidades de manutenção, modificação, e/ou manutenção com modificação dos processos que estruturam as desigualdades sociais passam também, mas não somente, pela escola e pelos processos formativos que ocorrem fora dela, em diferentes espaços e tempos não escolares.

No projeto escolar gramsciano pressupõe-se a formação fundamental para o “humanismo”, porque visa a “[...] autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc)[...]” (“Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” para Gramsci – Cad. 12, 1932, § 1 – Gramsci, 2004, p. 39). Como última etapa do processo educativo, ele considera a parte criativa do aprendizado, em que o estudante tem autonomia de escolher em qual caminho profissional se empenhar. Gramsci entende que o estudante formado “[...] com consciência moral e social sólida e homogênea”

(“Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” para Gramsci – Cad. 12, 1932, § 1 – Gramsci, 2004, p. 39) tem condições de se responsabilizar pela expansão de sua personalidade. Nessa escola criadora, o professor torna-se parceiro e não dirigente, e o aluno com autonomia intelectual descobridor de novas verdades.

[...] a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais [...] (“Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” para Gramsci – Cad. 12, 1932, § 1 – Gramsci, 2004, p. 40)

Gramsci, no caderno 12, se preocupa - além de caracterizar a concepção de escola unitária - com um currículo que favoreça a inserção, sem que este não necessariamente esteja atrelado à faixa etária - em indicar a metodologia, a didática e a estrutura dessa escola. Os seminários são apontados como impulsionadores de novas aprendizagens ativas. Os espaços livres, como bibliotecas e laboratórios são considerados ambientes criativos/estimulantes as aprendizagens, e a escola de tempo integral como ideal para a sua estrutura, financiada pelo Estado e oferecida a todos.

Assim, Gramsci materializa na escola unitária um viés educacional crítico, pois visa a dar condições ao educando de se instrumentalizar, empoderar, criticar e se desenvolver politicamente nas relações sociais que o cerca, em especial no empreendimento da luta contra o capitalismo opressor, explorador e alienante.

2. 2 Conceitos gramscianos empregados nos estudos comparados de políticas educacionais

Para utilizarmos a estratégia dos estudos comparados como metodologia de análise dos sistemas nacionais de ensino e suas políticas de educação especial, nos preocupamos em direcionar a pesquisa com critérios que compreendem o Estado e as políticas como organismos de uma estrutura social, que são forjados na realidade concreta, com condicionantes históricos, em uma relação dialética entre poderes que envolvem, principalmente, fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Complexos processos mutáveis, conflitivos, históricos e dinâmicos, permeiam as políticas sociais, às quais a educação está associada. Dessa forma, buscamos nas produções acadêmicas, que utilizam os estudos comparados, conceitos teóricos do materialismo histórico-dialético e as categorias gramscianas para fundamentar as análises de políticas educacionais.

Alguns desses conceitos e categorias estão presentes em textos de análise das políticas públicas educacionais e educação comparada. Carvalho (2014) propõe novos enfoques teórico-metodológicos para os estudos comparados em educação, argumentando que mudanças no processo de globalização da atualidade têm orientado o uso da educação comparada, como forma de estudar os sistemas educativos. Tais mudanças são caracterizadas pelo enfraquecimento do Estado-nação, tendência a interdependência econômica, a alteração das relações dos Estados nacionais, a intensificação das migrações e o surgimento de novas formas de cultura nos diferentes países (Carvalho, 2014, p. 129). Para o autor, tais mudanças globais afetam a educação, que tem sido regulada e incentivada transnacionalmente, por organismos supranacionais, como o Banco Mundial (BM), a UNESCO, e a OCDE e, ao mesmo tempo, por cada nação, que tem feito a tentativa de reconstrução de espaços identitários intranacionais.

Carvalho (2014) propõe uma análise dialética no campo da educação comparada⁴, para tanto considera que o processo de comparação permite perceber diferenças e semelhanças de valores numa relação de mútuo reconhecimento, em que o outro é entendido a partir dele mesmo, concomitantemente favorecendo a percepção do eu nessa diferença.

Carvalho (2014) entende que no processo de análise comparatória, os fatores externos não podem ter atenção maior do que os internos, da mesma forma que, confluências e distinções revelam um posicionamento do investigador de interpretação da sua realidade, refutando reproduções e sobreposições de uma política educacional de um Estado sobre o outro.

Considerando os aspectos supracitados sobre educação comparada e políticas educacionais, Carvalho propõe uma relação dialética entre os níveis global e local:

As semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da “relação dialética” entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desse dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria o enfoque de investigação que articula o micro e o macro (Carvalho, 2014, p. 137).

Carvalho (2014) argumenta que a educação comparada seria beneficiada pela “perspectiva dialético-materialista”, pois a análise pela perspectiva dos processos sociais e históricos ampliariam a compreensão das múltiplas dimensões da realidade que os constituem. Assim, as diferenças e as semelhanças são interpretadas como expressões de partes não isoladas em si mesmas, e sim pertencendo a uma totalidade, de uma realidade concreta contraditória, em que a transformação pode ser realizada pelas ações dos sujeitos sociais.

⁴As nomenclaturas utilizadas nesse texto acompanham as usadas nos artigos de referência, de forma que, educação comparada, estudo comparado e pesquisa comparada foram apropriados nesse trabalho conforme a designação dada de cada autor; no entanto, compreendemos por razões de finalidade de análise, que ambos congregam da metodologia comparada.

Portanto, para proceder à investigação comparada da educação numa perspectiva dialética, é essencial recorrer à categoria da totalidade, entendida como unidade concreta das contradições, pois permite perceber que a unidade não se explica por si mesma, mas se constrói e reconstrói em meio às relações sociais, que, por sua vez, possuem um caráter histórico e, portanto, transitório. Metodologicamente, concebe-se que a contradição social reside recíproca das partes, no embate das forças e tendências distintas que se relacionam. Isso implica que, é necessário, por um lado, estudar o que há de específico em cada elemento da contradição, reconhecer sua essência particular; por outro reconhecer que isto é impossível sem que se considere o que existe neles de universal. Por isso, compreender a contradição significa descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no seio do mesmo fato [...] (Carvalho, 2014, p. 138).

Para Carvalho (2014), neste terreno de disputas e lutas sociais, em torno das políticas educativas, a correlação de forças expõe o caráter contraditório que constitui a sociedade capitalista, dentre eles aspectos como: as relações de trabalho e a finalidade educacional associado a ela, as relações de sobrevivência, o dinamismo histórico que envolve desiguais princípios e valores que envolvem indivíduos da sociedade.

A partir das colocações de Carvalho, podemos inferir que a categoria da totalidade nos permite avaliar a educação imbricada em múltiplos determinantes para além do local e palpável em determinado contexto histórico. O que nos leva a pensar nas influências e o peso que organismos supranacionais têm ao interferir na constituição de cada Estado-nação. Ainda que a proposta articulada por estes organismos seja de uma única fonte, o capital, a característica dialética que constitui o capitalismo, possibilita se reconfigurar ou se moldar ao local. Em outras palavras, cada Estado ou nação absorve as tendências e maneja o que esses organismos estabelecem de forma diferenciada, porém, com finalidade comum. Aspectos como a totalidade das relações estruturais e sociais que constituem os sistemas educativos revela a especificidade no qual a pesquisa em educação comparada tem como objeto de estudo.

Por sua vez, segundo Ferreira (2008), expondo seu entendimento da educação comparada e os aspectos sociológicos que a compõe, a interpelação do investigador deve considerar a relação entre a educação e as dinâmicas de tempo, espaço, condições e efeitos da ação pedagógica. Esta relação expõe uma associação inevitável da educação comparada e sua interdependência com setores da sociedade,

Com o desenvolvimento tecnológico, com a consciência e a mobilização ideológica, com a capacidade de organização política, na tentativa de, por exemplo, identificar factores condicionantes ou determinantes, traçar fluxos de influências, delimitar permanências ou mudanças, posicionar protagonismos ou resistências, tendo por finalidade apreciar o real alcance das razões explicitadas e encontrar as razões implícitas das políticas e práticas seguidas. Esta perspectiva apela sobretudo à interação metodológica, ao intercâmbio disciplinar, ao relacionamento de diferentes enfoques ou incidências diversas sobre o mesmo objecto; insiste especialmente nas dinâmicas, nas transições, nas relações; assume como qualidade intrínseca

uma constante inquietação que lhe deve proporcionar um questionamento sistemático, persistente e crítico sobre o que é dado a ver [...] (Ferreira, 2008, p. 137).

É importante destacar que Ferreira (2008) e Carvalho (2014) apresentam reflexões relativas à investigação da educação comparada e as políticas educacionais de forma ampla e os autores que abordaremos a seguir tem o recorte na educação especial. Objetivando contribuir com a análise dos estudos comparados na educação especial, Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015, p. 335) explicitaram que em dimensão internacional a educação comparada configura-se “[...] como campo interdisciplinar, fundamentado num saber dinâmico e aberto metodologicamente”, considerando que “[...] os diferentes tipos de conhecimento correlacionam-se às diferenças específicas na situação das sociedades em que são produzidos”.

No sentido de adensar o entendimento sobre educação comparada internacional, os autores desenvolvem quatro definições para caracterizar a pesquisa, sendo que a primeira faz menção ao seu carácter interdisciplinar, perspectivando o ecletismo interpretativo de várias áreas científicas que podem comungar e inter-relacionar na interpretação e resolução de problemas. A segunda definição, relaciona-se à compreensão de uma educação comparada com diversas possibilidades metodológicas para a produção de um conhecimento dinâmico, ou seja, como vasto campo de proposições, a utilização de diferentes/procedimentos de coleta de dados forma oportunidades diversas no processo investigativo.

Sobre a segunda finalidade que Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015) argumentaram, podemos relacionar com a reflexão de Catani e Nóvoa (2000) ao abordar que os diferentes eixos norteadores da pesquisa, sejam eles relativos ao aluno, professor, conhecimento escolar e pedagógico, abrangem um processo de análise e apropriação das realidades diferentes recursos e fontes que com melhor êxito possibilita a análise do contexto em que se estuda.

Ainda, sobre a finalidade dinâmica dos estudos comparados, Ferreira (2008) também se aproxima desse debate, ao considerar que:

Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc (Ferreira, 2008, p. 136).

Para Ferreira (2008), a finalidade dinâmica está associada à dimensão escolar, que se faz omnipresente em diferentes estudos e abordagens, e que por sua vez, ampliarão o objeto a se estudar.

Segundo Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015, p. 346), a terceira definição, associa-se a uma investigação que compara para ampliar o conhecimento a respeito de “[...] possíveis vínculos nos processos sociais vividos em diferentes realidades no presente e os processos sociais de longa duração histórica”. Nesse sentido, ao realizar esse estudo comparado crítico de políticas educacionais de educação especial entre Brasil e Portugal, destacamos que a existência de um passado comum, a manutenção da mesma língua, indica os vínculos de dinâmicas históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais que se esbaram.

Em relação à quarta definição, Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015) argumentam que é necessária uma postura investigativa pautada na autorreflexão, a fim de subsidiar uma ação crítica que desnaturaliza as estruturas condicionadoras de poder, a interpretação dos dados que sustente uma atitude emancipatória. Para Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015, p. 344), as comparações internacionais educativas “[...] como prática social crítica e criativa que não se descuida do local e do real”, podem contribuir à agenda de pesquisa no campo da Educação, sustentando uma ação emancipatória.

Nesse sentido, inferimos que Ferreira (2008), Carvalho (2014), Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015) apresentaram argumentos que estabeleceram diálogos com as reflexões de Gramsci, no entanto, ele não é citado explicitamente.

Com objetivo de analisar comparativamente a política educacional do Brasil e do Canadá (Ontário) a partir dos documentos legais voltados para a educação especial, Givigi e Jesus (2021) concluíram que:

O percurso traçado pelos dois países nos permite perceber que as experiências brasileira e canadense, tanto em relação às mudanças, quanto em relação às permanências de posturas e discursos, são resultados de processo de internacionalização do direito à educação e das particularidades políticas, econômicas e sociais de cada país. A educação comparada entre os dois países levou em conta as diferentes políticas sociais, as diferenças econômicas e as diferenças culturais; contudo, ao analisar as proximidades e os distanciamentos, novas formas e caminhos para a educação especial podem ser conhecidos (GIVIGI, JESUS, 2021, p.1009).

Givigi e Jesus (2021, p. 993), ao analisarem os embates e disputas da história construída no campo da educação especial, associando-a a ganhos e perdas, compreendem que as lutas sociais foram determinantes na constituição da concepção de educação especial que permeia os documentos oficiais atualmente. As autoras argumentam que o conceito/categoria de “forças sociais em luta” gramsciano explica como os determinantes políticos e econômicos vigoram diante das disputas e princípios que permeiam a constituição das políticas educacionais nacionais.

Para Givigi e Jesus (2021), o cenário composto internacionalmente durante a década de 1990, e a forma como seus discursos foram incorporados nos sistemas educacionais de ensino, expõem como as forças sociais em luta, tem se organizado e priorizado as questões econômicas em detrimento

das questões educativas, de maneira que estabelecem uma associação entre o discurso de organismos internacionais de finalidade econômica com a formulação de documentos internacionais com finalidade humanista. Assim, a disseminação de ideias que circulavam o BM e a OCDE, incidiram diretamente na apropriação de discursos proclamados pela Unesco na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Carta do Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção de Nova York (2006).

Como apresentamos, no marxismo gramsciano, na análise das situações de “relações de força” na sociedade considera que a compreensão do movimento relacional entre estrutura e superestrutura revela as forças que “[...] atuam na história de um determinado período e determinam a relação entre elas [...]” (“Análise das situações: relações de força” para Gramsci – Cad. 13, 1932 - 1934, § 17 – Gramsci, 2007, p. 36); nesse sentido, percebemos a existência de diálogos estabelecidos entre a perspectiva de análise de estudo comparado internacional de Givigi e Jesus e o pensamento de Gramsci.

Givigi e Jesus (2021) ancoraram seu trabalho na análise dialética no campo da educação comparada, análogo a proposta por Carvalho (2014), em que:

[...] ao apreender as semelhanças, o que é recorrente, pretende-se também identificar as particularidades. Nessa concepção, as semelhanças e diferenças são resultado da relação dialética entre o global e o local. Neste processo de reconhecimento de semelhanças e diferenças, nossa proposta será de uma análise dialética no campo da Educação Comparada (Givigi e Jesus, 2021, p. 995).

Autores como Ferreira (2008), Carvalho (2014), Sobrinho, Sá, Pantaleão e Jesus (2015), e Givigi e Jesus (2014) revelam como os mecanismos internacionais têm empreendido uma força persuasiva e convincente sobre diversas nações, dentre elas Brasil e Portugal, “Deve-se ainda levar em conta que estas relações internas de um Estado-Nação se entrelaçam com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas. Uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações originais e historicamente concretas” (“Análise das situações: relações de força” para Gramsci – Cad. 13, 1932 - 1934, § 17 – Gramsci, 2007, p. 42).

2.3 Abordagem crítica de política em Educação Especial

Para subsidiar nossa pesquisa é importante destacarmos como exploraremos os textos de políticas educacionais, explicitando quais os princípios que fundamentam os discursos envolvidos nos documentos e legislações que circundam o campo das políticas de educação especial.

Temos como pressuposto a educação como uma política social de Estado, e este como figura de representação governamental, que administra diversos atores e aspectos que se relacionam entre si numa dinâmica de poder (Barros, 2022). As especificidades e formas de governar mudam ao longo do tempo e tem como parâmetro uma concepção de mundo, a hegemonia, entendendo esta como as diferentes formas de organização social, que vão desde a base material de produção às relações com as descobertas da ciência, crenças, ideologia e as diferentes formas como absorvemos os aprendizados (Gramsci, 1999). A preponderância da conjuntura econômica movida pelo ideário capitalista como norteador de concepções na totalidade social da atualidade.

Consideramos os estudos comparados como possibilidade de análise da trajetória traçada pela nação e ampliar as perspectivas interpretativas para resolução de problemas à luz da nossa cultura. Nesse sentido, concordamos com Shiroma, Campos, Garcia (2005, p. 428-429), ao afirmar que não se trata, portanto, de “[...] mera transposição ou negligência dos pesquisadores com relação aos elementos de contexto que propiciam ou estimulam determinado tipo de política em cada formação social”; pelo contrário, é possível resguardar as particularidades históricas tendo em vista a conjuntura macrossocial, política e econômica.

Acompanhando a argumentação das autoras, consideramos “[...] que a linguagem não se dá como evidência, não é transparente. Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 439). Nessa pesquisa, o *corpus* documental é constituído pela legislação e documentos oficiais que sistematizam as políticas de educação especial no Brasil e em Portugal, que, por sua vez, compõe uma parte do discurso a ser analisado, não esgotando em si mesmos, mas compondo elementos de acesso as proposições que com eles são construídas nacional e internacionalmente. A proposição é de construir uma abordagem crítica que elucidará os discursos contidos nos documentos de políticas educacionais e os efeitos “ilusórios” de incorporação das prerrogativas de documentos internacionais como novo paradigma construído nacionalmente.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) atentam para uma mudança no vocabulário nos documentos de políticas educacionais, que explicitam uma hegemonia discursiva presente não só em documentos internacionais, como também nos documentos nacionais. De forma que, no início da década de 1990, o discurso girava em torno de conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, e no final da década, uma mudança que sugeria os conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empoderamento (*empowerment*) e segurança, citando o Relatório de Desenvolvimento Mundial, do Banco Mundial de 2000/2001 como fonte analisada; o argumento utilizado para essa transição de um vocabulário menos economicista e mais humanitário desenvolvido

pelos organismos internacionais propõe o desafio aos pesquisadores de desvelar o quanto o discurso humanista está relacionado a finalidade do capital.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), a construção desta “hegemonia discursiva” encontra terreno fértil na pulverização via internet, que facilita a globalização dos conceitos para as políticas sociais, propondo “[...] popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas” (p. 429). De modo que se favorece a constituição de um imaginário social da palavra “reforma”, que na contemporaneidade ganha a roupagem de imprescindível para a resolução de problemas sociais. Embora as ideias de construção de políticas sejam facilmente disseminadas por vias digitais, sua implementação requer

[...] que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que o informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 430-431).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), as ambiguidades e contradições presentes nos textos políticos nos fornecem oportunidades singulares de análise e percepção de elementos que se compõe, omissões, ou vozes discordantes. Desse modo, uma possibilidade de análise apontada pelas autoras, como dimensão constituinte dos textos de reformas políticas educacionais, permite encontrar fragmentos textuais que transitam entre um texto do passado ao outro que se anuncia como reformista, ou de fragmentos com textos diferentes fundamentos teóricos ou fragmentos de textos de outras nações, caracterizando um novo discurso pedagógico. Nesse sentido, ao indagarmos as reverberações dos debates internacionais configurados na Declaração de Salamanca, Carta do Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala e a Convenção de Nova Iorque nos documentos de políticas de educação especial produzidos no Brasil e em Portugal, trabalhamos de modo a perceber como ocorre a apropriação e ressignificação desses conceitos elaborados em escala internacional, na formulação de políticas nacionais.

Adotar os estudos comparados como estratégia metodológica torna possível perceber onde textos se interseccionam e onde se distanciam. É nesta esfera de textos políticos, de abrangência oficial, que encontramos suporte material para análise dos documentos produzidos. Considerando as estratégias de persuasão, as autoras apontam outro aspecto possível de análise: o uso dos termos e sua recorrência ao longo da estrutura textual, com a finalidade de mobilizar um consenso social, termos como “nosso”, “cidadãos”, criam dimensões no imaginário de quem lê, como se os documentos tivessem sido produzidos para eles.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), a linguagem utilizada nos textos tem se aproximado de termos do setor empresarial: investimento, recursos, gestão, parceria são alguns dos formatos que buscam no setor de negócios referência para superação de crise no setor educacional, constituindo desta forma em um discurso reformador.

Ao associar os textos educacionais a lógica do mercado, as autoras tecem considerações sobre como se perpétua a hegemonia dos dominantes e detentores do capital, torna-se inegável e recorrente. “[...] compreendemos que os processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso são processos de luta hegemônica na esfera do discurso, afetados pela luta hegemônica no sentido mais amplo, mas que também têm efeito sobre ela” (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p 441-442).

Um dos argumentos utilizados no discurso hegemônico, na esfera social e educacional, associa a pessoa com deficiência à concepção de organicidade e funcionalidade do corpo. No entanto, quando desmistificado percebemos como o discurso sobre a pessoa com deficiência relaciona-se, intrinsecamente, ao corpo socialmente produtivo e padronizado, em outras palavras, a deficiência é concebida socialmente e legitimada nos discursos pela sua organicidade e funcionalidade. Em torno dessa concepção, se camufla as contradições que a vida social impõe e subalterniza quem na relação de força tem menor poder (Martins; Fontes, 2016).

A realidade impressa no cotidiano de vida da pessoa com deficiência revela o quanto os movimentos e as perspectivas ainda estão associados ao conceito biomédico e as manifestações excludentes. Os portugueses Martins e Fontes (2016), apontam o campo de investigação “Estudos da Deficiência” como uma singular concepção de desnaturalizar a exclusão e revelá-la como fator de opressão do modelo socioeconômico liberal e reivindicar práticas inclusivas sociais efetivas de apropriação da pessoa com deficiência.

Martins (2016) destaca que na trajetória histórica das políticas contra a anormalidade, na década de 1960 em Portugal, os movimentos sociais reivindicaram direitos e cidadania, configurando a luta pelos corpos subalternizados, criticando a política liberal para um olhar mais subjetivo, a individualidade dos segregados. Uma trajetória que vai do pessoal ao político, que visa denunciar os valores que os corpos ocupam em legitimação a desigualdade social do poder. Apesar dos movimentos sociais, o autor argumenta sobre a importância de discutir sobre a opressão que a sociedade moderna condiciona a pessoa com deficiência. Nesses movimentos, os corpos subalternizados, para ele, deveriam se organizar para valorizar as diferenças, antes das estratégias e demandas políticas serem enaltecidas.

Para concluir, Martins (2016) infere sobre a normalidade e a deficiência na sociedade, que nega a ideia de hegemonia da normalidade silenciando vozes que possibilitam a criação de um

ambiente social menos desigual. Neste sentido, questionar os alicerces naturalizadores da diferença, desmistifica e contribui para um discurso inclusivo.

Por sua vez, Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2016) indagam sobre as possibilidades de se pesquisar a questão da deficiência e a transformação social. Os autores colocam que o paradigma investigatório da deficiência com intuito emancipador, na categoria de “Estudos da Deficiência”, é recente em Portugal, devido a sua trajetória histórica e principalmente ao período ditatorial, o Estado Novo (1933-1974).

Nos Estudos da Deficiência, as práticas emancipatórias metodológicas valorizadas são aquelas que dão voz à pessoa com deficiência, destas destaca-se a pesquisa qualitativa, que coloca o investigador e o investigado em procedimentos capazes de coletivizar as experiências e popularizar a cientificidade do discurso acadêmico. Nesses estudos, o investigador não pode ser neutro, naturalizando a normalidade, ao contrário deve ter compromisso emancipador.

Para Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2016, p. 44) investigações emancipatórias têm por essência quatro princípios:

Adoção do modelo social enquanto ferramenta teórica e enquanto perspectiva crítica privilegiada através do qual se aprende a realidade das pessoas com deficiência, o desenvolvimento de uma ciência politicamente empenhada e comprometida com as lutas das pessoas com deficiência; a responsabilização do investigador face aos sujeitos da investigação – pessoas com deficiências e suas organizações – e, finalmente, a utilização de metodologias de investigação suficientemente adaptáveis de modo a captar a complexidade do real e valorizar a voz das pessoas com deficiência.

Tais metodologias se contrapõe ao lugar de “fala silenciado”, do qual a sociedade neoliberal colocou os corpos subalternizados, dentre eles a pessoa com deficiência, possibilitando a reivindicação identitária e a superação de barreiras socialmente construídas.

Neste mesmo empreendimento de entender os contextos e a forma como a concepção de educação é tecida pela conjuntura histórica, a autora Jannuzzi (2004) explicita, no artigo Algumas Concepções de “Educação do Deficiente”, como a concepção de mundo, ou seja, as diferentes formas de organização social, de produção e na relação com as descobertas da ciência, crença e ideologia esboçam, como absorvemos os aprendizados e compreendemos o nosso redor. A concepção de mundo está intimamente relacionada a construção de discursos hegemônicos, que se incorporam a subjetividade do indivíduo, como elas se relacionam e se percebem física e psicologicamente, a constituição de uma imagem, de um padrão social que se espera que seja notada pelo outro. Os discursos socialmente construídos adentram os saberes escolares e permeiam a educação especial.

Jannuzzi (2004) expõe que a trajetória da educação, bem como a da educação especial, é composta por movimentos que possibilitam a compreensão do “diferente” na construção histórica em diferentes tempos e espaços. Jannuzzi (2004) ao analisar e contextualizar a educação especial do

século XVI até o XXI no Brasil, categoriza em três grandes blocos de concepções: a que centra na manifestação orgânica, denominando-a de médico-pedagógica e psicopedagógica; a que faz relação entre o contexto e a deficiência, que denomina de integração e inclusão; e a que considera a complexidade do indivíduo e o momento histórico, reafirmando a educação como mediadora de transformação deste contexto.

Jannuzzi (2004) argumenta que até meados da década de 1930 a primeira concepção prevalecia o enfoque na doença, os laudos médicos eram vistos como sentenças. Por volta de 1930, as teorias do desenvolvimento psicológico se infiltram na educação e conseqüentemente “os deficientes” alvos da psicopedagogia, em que testes de Quociente de Inteligência (QI) ganhavam notoriedade. Para Jannuzzi (2004), em 1954, marca-se um divisor de águas na educação brasileira, pois a educação especial ganha patamar político, neste período a sociedade das pessoas com deficiência se organiza em diferentes centros e campanhas, advogando pela integração ou normalização da pessoa NEE⁵. E estes respaldados pela ideia que doutrinar custa realmente mais caro do que negligenciar, integram os deficientes tentando fazê-lo se moldar aos padrões normalizantes.

Nos anos 1990, os documentos internacionais (Jomtien, 1990, Salamanca, 1994) fortemente tensionados pela economia, disseminam os conceitos e o movimento da inclusão. Neles, é orquestrado “[...] uma proposta que, embora como a *mainstreaming*, esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda o eixo do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa. A educação é pensada como “contribuição essencial” para transformação social” (Jannuzzi, 2004, p. 20). Nesse aspecto, a autora pressupõe um otimismo pedagógico. Jannuzzi (2004) argumenta que para além da inclusão a escola deve transformar o indivíduo, com deficiência ou não, permitindo ser detentor de conhecimento para se inserir na sociedade como cidadão e não como ser subalternizado, para isso dialoga com a teoria marxista que fundamenta sua concepção.

As discussões apresentadas por Martins e Fontes (2016) e Jannuzzi (2004) contribuem para o entendimento das políticas públicas educacionais de Brasil e Portugal, como não neutras. Nossa pretensão ao dialogar com estas políticas é perceber de que maneira similaridades e distanciamentos constituem Brasil e Portugal, tendo como pressuposto a concepção de pessoa com deficiência como construção social, que encontra na escola possibilidade de reproduzir e/ou transformar os discursos hegemônicos.

A análise da política educacional da educação especial do Brasil e de Portugal, e os movimentos internacionais que as compõe, serão discutidos nos próximos capítulos por meio da perspectiva crítica gramsciana. De forma que permearão a nossa análise o entendimento de Estado

⁵NEE: Necessidade Educacional Especial, termo utilizado na época para designar as pessoas com deficiência.

Integral como articulador de ações com vista a manter a hegemonia da classe dominante sobre a totalidade da sociedade, particularmente, sobre as classes que são subalternizadas. Embora composta por aparelhos privados, a “sociedade civil” integra o Estado, porquanto colabora para cumprir a função estatal, qual seja: manter a estrutura econômica e social capitalista em pleno funcionamento e em condições de se desenvolver/reproduzir sempre mais, inculcando nos indivíduos, grupos, organizações e movimentos sociais, bem como em produtos e processos sociais, a “concepção de mundo” (filosofia) da classe dominante e dirigente, fazendo com que se incorpore nos sujeitos como “vontade”, como um força operante na história⁶.

⁶“ideologia” para Gramsci - Cad. 11, 1932-33, §12 - GRAMSCI, 1999, p. 98.

3. IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo temos como objetivo caracterizar o objeto de estudo e apresentar a estratégia metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como meta a realização de uma abordagem crítica comparada sobre as políticas educacionais de educação especial entre Brasil e Portugal. Para tanto, apresentamos como estratégia metodológica, a pesquisa documental, elencando os documentos internacionais que permeiam o contexto histórico de produção das políticas de educação especial e inclusiva na contemporaneidade, os principais documentos oficiais de Brasil e Portugal para educação especial.

Como apontamos no capítulo anterior, as políticas educacionais estão relacionadas a um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, que na sociedade ocidental é profundamente marcada pelo capitalismo. As contradições da totalidade social existentes no modo de vida da população, nos indicam o quanto esses fatores têm ajudado a construir hegemonicamente uma estrutura social que polariza entre os detentores de poder e aqueles que são subalternizados.

Nessa perspectiva, a educação especial encontra-se nos embates e disputas entre discursos em favor da diversidade e discursos em favor do desenvolvimento econômico (Mestriner, 2018; Garcia, 2017; Kassar, Rebelo, 2018; Caiado, Jesus, Baptista, 2018). Dessa forma, os documentos internacionais, documentos oficiais de política do Brasil e de Portugal, e sua legislação, estão imbricados nessa dinâmica de poder, o que nos desafia a entender as nuances dos discursos socialmente construídos em torno da educação especial.

Ao pensarmos em políticas públicas, vislumbramos a elaboração de um sistema de ideias e a agenda política, que são definidas por metas a serem alcançadas (Rocha, 2005). Concepções de mundo fomentam projetos, perspectivas, agendas de políticas públicas, em um determinado contexto histórico (Höfling, 2001). Os discursos são construídos, teorizados, atribuídos, categorizados e hegemonicamente transmitidos por meio da legislação, currículos e materiais didáticos, constituindo nosso modo de vida e as relações interpessoais (Jannuzzi, 2004). A escola é o espaço para disseminação da hegemonia, que persuadindo, acessa a subjetividade dos alunos e possibilita um consenso social, mas, também no sentido oposto e gramsciano, poderá advogar em favor de novos intelectuais e a superação do capitalismo (Semeraro, 1999).

Imbuídos dessas reflexões e perspectivando o objetivo do nosso trabalho, rerepresentamos a indagação: quais são as similaridades e diferenças que perpassam as políticas de Educação Especial e Inclusiva de Brasil e Portugal? A fim de produzir reflexões para dialogar com essas perguntas, realizamos uma abordagem qualitativa, por meio da compreensão de que os documentos oficiais de

Brasil e de Portugal sobre a educação inclusiva estão atrelados a uma dinâmica social de produção, em que são construídos no contexto das relações de força que permeiam a sociedade.

3.1. Procedimento metodológico

Elencamos como campo empírico a análise de documentos historicamente construídos no Brasil, em Portugal e internacionalmente que proporcionaram impactos nas estruturas escolares e na forma como o pensamento e organização da educação especial se dimensionou.

Buscando a trajetória da educação especial no Brasil (Jannuzzi, 2004) e os documentos legais historicamente construídos a respeito da educação especial de Portugal levantamos possibilidades de análise e critérios que dialogam com a temática do nosso trabalho. Ressaltamos que no Brasil o número de documentação é expressivo, quanto que em Portugal poucos documentos foram construídos no âmbito das políticas de educação especial. Essa característica permitiu mantermos todos os documentos coletados com teor jurídico de Portugal e filtrar os documentos brasileiros que repercutiram na trajetória das políticas educacionais do Brasil.

Entendemos que esses documentos expressam a trajetória da política de educação especial brasileira e lusitana em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos e denunciam suas proposições. Esses documentos possuem características e especificidades que permitiram eixos de análise comparativas possíveis e contundentes. A expressividade dos documentos políticos no Brasil, a PNEEPEI e os documentos internacionais foram premissas para que os elegemos como documentos de análise, para além destes, os demais documentos selecionados configuram-se na categoria de leis, decretos, portarias e tramitações legais.

As pesquisas documentais nos ajudam a reconhecer que existem muitos aspectos que necessitam ser investigados quando nos defrontamos com outras realidades e dispositivos, ampliando dessa maneira avanços da produção de conhecimento em educação especial no Brasil. A pesquisa documental comparada possibilita questionarmos a educação inclusiva sobre diferentes pontos de vista, à luz de outra nação, entendendo o seu contexto cultural, político, práticas, currículo e sistema de ensino (Poupart, 2008).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) salientam que os textos devem ser lidos em relação ao contexto histórico em que foram produzidos e confrontados com outros documentos elaborados na mesma época e local, pois, “palavras importam” (Shiroma, Campos, Garcia 2005, p. 428) e produzem uma “hegemonia discursiva” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 431).

Para viabilizar o estudo comparado, realizamos uma pesquisa de cunho exploratório da legislação dos dois países, disponibilizados no *site* da Direção-Geral da Educação de Portugal (<https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>) e no *site* do Ministério da Educação do Brasil (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>). A clareza e objetividade dos *sites* são um diferencial que podemos apontar nas primeiras investigações. No site português, a educação inclusiva é uma das abas centrais da página inicial, enquanto que no brasileiro, precisamos adentrar na secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão para obter dados a respeito deles e normatizações.

Visando a entender os documentos norteadores de Brasil e Portugal na educação especial, a coleta de documentos oficiais e legislativos do Brasil e Portugal tiveram como premissa compreender os percursos historicamente construídos de ambos os países na educação especial. Nessa perspectiva, a análise dialética dos documentos não se restringiu àquele que atualmente é utilizado como norteador da educação especial desses países. Buscamos analisar a construção social, histórica, política e cultural que os contextos possibilitaram a culminância dos documentos de hoje. Assim, recortamos os principais instrumentos políticos que fizeram parte das orientações desses sistemas de ensino na educação especial para uma análise dialética dos dados.

Quadro1 : Levantamento da documentação para análise

Tabela de Legislação			
Ano	Internacional	Portugal	Brasil
1976		Constituição da República Portuguesa nº86	
1988			Constituição da República Federativa do Brasil
1986		Lei do Sistema Educativo nº46	
1990	Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem- Jomtien		
1994	Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais		
1996			Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394
2001			Resolução nº02 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2006	Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência		
2008			Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva
2009			Resolução nº04 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

			Educação Especial
2015	Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos		
			Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
2018		Decreto-Lei nº54 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)	

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nos documentos para análise.

Esses documentos são colocados em diálogo na proposição de um estudo comparado. Segundo Carvalho (2014), relacionando as políticas e suas reconfigurações nos sistemas de ensino atualmente, a educação comparada explora a possibilidade de identificar tópicos recorrentes, as semelhanças nas retóricas produzidas na solução de problemas e as diferenças significativas que incidem em traços particulares no âmbito nacional.

Para a análise do *corpus* documental, estaremos atentos à linguagem adotada, que por vezes explicam como as instituições veem a realidade e como anseiam legitimar suas atividades. Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam que a relação entre a política e a linguagem não é uma prática reflexiva comum; no entanto, a dinâmica política influencia a escolha dos termos e da linguagem empregada para a elaboração dos documentos da política educacional; as autoras atentam para a forma como vocabulários já conhecidos se reconfiguram em novos arranjos. As contradições desveladas nos textos de políticas educacionais mostram as vozes em disputa no campo na “relação de forças” e a construção de uma hegemonia discursiva. Estas disputas não se restringem ao campo conceitual, envolvem interesses, intenções políticas e ideias a serem disseminadas na cultura e no imaginário social.

Com a finalidade que produzir eixos de análise comparativa, porém, perspectivando uma abordagem dialética dos documentos e considerando a totalidade da construção dos mesmos, estabelecemos o recorte dos dois documentos basilares de Brasil e Portugal, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por se tratar do documento norteador das políticas de educação especial na atual conjuntura e documento referencial nos demais normativas. E no caso português o decreto-lei nº 54 de 2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva nos dias atuais, e configura-se a política de educação especial de Portugal.

Se apropriando da leitura dos documentos analisados foi possível construir eixos de análise possíveis de confrontar cada realidade, e estabelecer temáticas que se relacionam sobretudo a influência de organismos internacionais na constituição de políticas de educação inclusiva em diversas nações, a natureza da legislação que mobiliza Brasil e Portugal em educação especial, as

proposições e enfoques enveredados das políticas de educação especial, as características das normativas quanto ao público-alvo destinado a educação especial e o histórico marcado por concepções de cada nação.

As especificidades de Brasil e de Portugal relatadas pelos autores nos ajudam a compreender como os fatores históricos, sociais e econômicos estão fortemente permeando a políticas desses países. Embora, cada história construída no Brasil e em Portugal tenham características únicas e singulares, há de se ressaltar o quanto há uma tendência forte dessas histórias no âmbito da educação vir a se encontrar sobre o ponto de vista de concepções que mundialmente se tem discutido sobre educação especial. Os documentos que são referência, atualmente, no Brasil e Portugal são reflexos de uma discussão mundialmente difundida, por isso podemos afirmar que há elementos que se conversam, no entanto, cada documento foi construído de maneira singular e tem características próprias. Essa discussão abordaremos no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE E RESULTADOS APURADOS DO ESTUDO COMPARADO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ABORDAGEM CRÍTICA FUNDAMENTADA EM GRAMSCI

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher (Cora Coralina).

Neste capítulo, temos o intuito de analisar as políticas de educação especial do Brasil e Portugal, perspectivando o estudo comparado crítico fundamentado em conceitos gramscianos. Apresentaremos uma reflexão sobre os documentos internacionais e sua influência nos territórios nacionais. Consideraremos a referência documental na atualidade de Brasil e Portugal para as políticas de educação especial: a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) e o Decreto-Lei nº 54/2018.

4.1. Documentos basilares das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal

Entre o final do século XX e início do XXI, a sociedade fomentou discussões sobre escola como direito de todos e a propositura de políticas educacionais que tivessem como objetivo a ampliação do acesso da população brasileira a essa instituição social. Essas mudanças foram abordadas por diferentes autores, tanto na educação, como na educação especial (Jannuzzi, 2004; Amaral, 1998; Dias, 2013). Salientamos que esses movimentos, que redirecionam as políticas ao longo da história, são decorrentes de relações sociais de poder, ditadas em vias de regra, pelo mundo capitalista, nelas se aplicam um constante *devoir* que transformam não só a sociedade como a educação:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Höfling, 2001, p. 35).

Nesse contexto, a educação da pessoa com deficiência, referenciada no paradigma da educação inclusiva, é permeada pela lógica neoliberal, que entende os processos educativos como promotores de mobilidade social, erradicação da pobreza e desenvolvimento econômico do país, em um sistema contraditório estruturado pela exclusão e desigualdade social (Souza, Dainez, 2022). Nesse sentido, indagamos: em que tipo de sociedade as propostas inclusivas internacionais (Jomtien, 1990; Salamanca, 1994; Nova Iorque 2006; Incheon, 2015) e nacionais estão inseridas?

Se faz interessante observar sobre a perspectiva das “forças sociais em luta” proposta por Givigi e Jesus (2021) na análise dialética dos estudos comparados. A relação de poder entre os organismos internacionais (global) e as nações (local) expõe estratégias para convencer a incorporação de uma mesma concepção de educação especial. Assim, a participação dos portugueses na União Europeia e na OCDE, e a participação brasileira junto aos organismos internacionais, acabam por propiciar condições para a manutenção das estratégias de poder do capitalismo contemporâneo.

Garcia (2004), ao analisar os conceitos envolvidos nas recomendações de instituições internacionais, expõe que o discurso inclusivo está imerso por expressões que sugerem uma nuance humanitária. Conforme explica a autora:

Esses elementos permitem aproximar as políticas de inclusão relacionadas à educação especial com o arcabouço teórico-metodológico das políticas sociais baseadas na “gestão da pobreza”. Nessa direção, um misto de mercado e assistência, controle centralizado e execução local, relações funcionais de poder, participação comunitária e financiamento insuficiente concorrem para dar contornos a essa proposta política. Além disso, ao contrário de propor a superação das desigualdades sociais e educacionais presentes na atualidade, como se observa em grande parte dos discursos sobre inclusão, observa-se que as políticas de inclusão podem ser aproximadas de bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente (Garcia, 2004, p. 13).

Importa ressaltar que as práticas in/excludentes se sustentam para além dos muros escolares, e se ancoram, no caso educacional, em documentos internacionais basilares para as nações signatárias. Tais documentos, além de considerarem a educação para todos, explicitam a importância da educação no crescimento econômico no propósito de nação produtiva (UNESCO, 1990). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990), ressalta a realidade econômica e o desenvolvimento do país como problemática a ser considerada na oferta de uma educação para todos, indicando o seu caráter capitalista na finalidade educacional.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990, p. 02).

O congresso realizado no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia, promovido pela UNESCO, possibilitou a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), e enfatizou a relação educação e desenvolvimento econômico. No universo capitalista, a

marginalização é necessária, para que os detentores do poder possam se instituir e manter-se no topo da cadeia hierárquica social. Nesse caso, a sociedade burguesa estipula o padrão de normalidade para que sejam mensurados a distinção e justificar as regalias de uns em detrimento de outros, os subalternizados⁷.

Essas políticas que colocam como finalidade educativa o desenvolvimento econômico (permeiam ações que, nem sempre, estão associadas ao objetivo individual, construindo ideologicamente pressupostos que favoreçam a alguns), direcionam os documentos da educação e negligenciam o cotidiano escolar, as relações do seu entorno e a diversidade humana (Oliveira, 2007), suscitam dúvidas ao professor sobre sua didática, implicando na constituição de novos desafios frente as diferenças de como os processos educativos deveriam ser construídos, não só para a pessoa com deficiência, mas para todos os estudantes. Essa dinâmica, configura-se como uma das manobras hegemônicas que alienam, perpetuam práticas e concepções capacitistas opressoras. Segundo Dias (2013, p. 2), “[...] a deficiência para o capacitista é um estado diminuído de ser humano”. Embora entendamos a concepção inclusiva sobre aquela de base humanista e que procura desenvolver as competências para o exercício da cidadania ativa (Brasil, 2008), nos cabe indagar em que momento as ideias capacitistas (Dias, 2013) que fragilizam a dignidade da pessoa com deficiência tem ganhado (ou perdendo) espaço no debate educacional.

O documento de Jontiem (1990, p. 03) tem como premissa o discurso de ‘educação para todos’ é estruturada em dez artigos, que expõem seus objetivos (art. 1º) para ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’, em que o aluno deve aproveitar as oportunidades educativas como desenvolvimento humano. O documento propõe como requisito para uma educação para todos: ‘desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio’, ‘mobilização de recursos (financeiros e humanos)’, ‘fortalecimento da solidariedade internacional’ (Jontiem, 1990, p. 06-07) anunciando medidas e responsabilizando o estado sobre seu papel no contexto educativo.

Outro documento de repercussão mundial sobre a educação especial de relevância nos apontamentos legislativos brasileiro e português é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ao tratar da educação inclusiva como parâmetro no currículo, tem como fonte de incentivo o Banco Mundial.

A Declaração de Salamanca propõe o conceito de inclusividade como princípio educativo, política social de Estado: “Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: optar como matéria de lei

⁷ Termo gramsciano, referindo aos que não detém o poder. Dicionário Gramsciano, (Liguori, 2017, p. 1475-1647).

ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (UNESCO, 1994, p. 02).

Refletindo sobre a educação inclusiva ou inclusão escolar e o Estado (posicionamento político e a consciência de classe), Garcia (2021) alerta para o *slogans* de políticas educacionais construídos das últimas décadas, sobretudo, difundido por organismos internacionais e absorvidos pelos Estados-nação, como manobra hegemônica de difusão de ideias de coesão social. Para a autora, “[...] uma vez que as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, agindo na esfera de uma sociabilidade excludente, produzem, em alguns casos, apenas mecanismos de contenção dos excessos” (Garcia, 2021, p. 05). Colocando em perspectiva gramsciana:

O Estado moderno substitui o bloco mecânico dos grupos sociais pela subordinação à hegemonia ativa do grupo dirigente e dominante, de modo que abole algumas autonomias, que porém renascem de outra forma, como partidos, sindicatos, associações de cultura [...] as ditaduras contemporâneas abolem legalmente também essas novas formas de autonomia e se esforçam para incorporá-las na vida estatal: a centralização legal de toda a vida nacional nas mãos do grupo dominante se faz totalitário (Gramsci -2002, Caderno 25, p. 2287,§ 4).

No ano de 2006, em Nova Iorque, o movimento pela inclusão promovido pela ONU, resultou no documento *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Esse documento teve impacto nas políticas educacionais de Brasil e Portugal, ambos signatários, e produziram documentos que comungam com a convenção. No Brasil, o decreto 186/2008 formalizou o compromisso perante a comunidade internacional, do Estado cumprir as obrigações previstas no documento. Em Portugal, o Decreto-lei nº 54/2018 reitera e ratifica a Resolução n.º 56/2009 e o Decreto n.º71/2009, sobre a Convenção de Nova Iorque.

Caiado (2009) destaca a temática do papel do Estado na garantia do direito à educação atribuída no texto da convenção. O art. 24 descreve que a educação como direito das pessoas com deficiência que deve ser assegurado pelo Estado, de maneira que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ONU, 2007,p. 30).

Para Caiado (2009, p. 335), o documento destaca que o direito à educação é descrito como “[...] uma política de Estado e não de governos que criam programas e projetos vulneráveis às próximas eleições”. Para a autora, a descontinuidade das políticas educacionais é uma marca história brasileira e tem seus impactos nos baixos índices do sistema. Sobre essa perspectiva, a função do Estado para Gramsci consiste em “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2000a, p. 331).

Outro destaque dado pela autora é a definição de pessoa com deficiência expresso no art. 1º como “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2007, p. 16). Para Caiado (2009), o texto desloca o enfoque na incapacidade pessoal para o contexto social. A letra ‘e’ do preâmbulo explicita que

[...] reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2007, p. 14).

Caiado (2009) explica que o conceito de pessoas com deficiência, vinculado à vertente médica e psicológica, encontra explicação na deficiência e justifica todo um aparato clínico para superar o comprometimento. De modo que, os ambientes sociais forjados nessa vertente, exemplificam espaços exclusivos, e encontram “[...] explicações circulares e ideológicas que justificaram, inclusive, a ausência de políticas públicas que atendessem as necessidades reais das pessoas com deficiência” (Caiado, 2009, p. 333). Caiado afirma que

Assim, o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias para ensiná-la; a pessoa cega vive da assistência, porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho (Caiado, 2009, p. 333)

A Declaração de Incheon (2015), *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, propõe em caráter de urgência uma nova visão de educação:

O objetivo central de educação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) se compromete a oferecer educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos, em todos

os níveis, e expressa novos elementos estratégicos para a Educação 2030, os quais servem de base para este Marco de Ação (UNESCO, 2015, p. 28).

Nos documentos de Jomtien, na Declaração de Salamanca e Incheon, as propostas educacionais têm como parâmetros discurso de desenvolvimento econômico, colocando o Banco Mundial como promotor de tais políticas. Essa lógica influencia os parâmetros educacionais, sendo que, para a manutenção da economia capitalista, preceitos como individualidade, competitividade, disputa e concorrência criam uma polarização, como por exemplo: normal-anormal e deficiente-eficiente, que não coadunam com os parâmetros inclusivos educacionais. Importa ressaltar que o Estado de agora assume formato diferenciado ao vivido por Gramsci, no entanto, seu papel dentro do mundo capitalista continua sendo de importância e destaque.

As propostas desses documentos internacionais estão sustentadas e retroalimentadas pela configuração do Estado. A dinâmica internacional, desde o final do século XX, tem se reestruturado com novas prioridades na governação global da agenda educacional, promovendo modos distintos de organização da vida social e do mercado,

[...] apresenta configurações regulatórias crescentemente policêntricas [...] e é operado por atores que se organizam em redes [...] originando, assim, fluxos, que por serem de baixa cristalização [...] obrigam a uma análise reforçada, que alguns cientistas sociais designam como rastreamento, por implicar um trabalho de seguir as pistas deixadas *ex post facto* no discurso público global, de cariz hipermediatizado, pelos grupos com influência e acesso efetivo à decisão política [...] (Barros, 2022, p. 2).

Essa realidade tem permeado as agendas dos encontros internacionais entre os Estados-nação, a ONU e a UNESCO, por meio da organização de conferências que possibilitam a construção de acordos e declarações⁸.

4.2. Brasil

O Brasil é uma república democrática que tem por capital Brasília. Composto por 26 estados, um distrito federal e 5.570 municípios, uma área territorial 8.510.417.771 Km², com uma população

⁸Nesse sentido, compreendo que essa dinâmica esteve presente na construção do documento Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, organizado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, sendo Cláudia Pereira Dutra (Secretária de Educação Especial do MEC), Claudia Maffini Griboski (Diretora de Políticas de Educação Especial), Denise de Oliveira Alves (Coordenadora Geral de Articulação de Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino), e Kátia Aparecida Marangon Barbosa (Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial), compondo assim a Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC; ainda com colaboradores, em sua totalidade professores universitários, a saber: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadros, Soraia Napoleão Freitas (BRASIL, 2008).

residente de 203.062.512 pessoas, a densidade demográfica consiste em 23,86 hab/km², a escolarização das pessoas de 6 a 14 anos é de 99,4%, o índice de analfabetismo é de 5,6%. Em 2020, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita abrange o universo de R\$ 35.935,74⁹.

Nos percursos da educação especial brasileira, a exclusão, a filantropia e a integração (Amaral, 1998; Jannuzzi, 2004) fizeram parte do enredo, atualmente concebido como inclusão. A concepção de mundo que fundamentou essas perspectivas estava imbrincada na ideia fomentada pela, respectivamente, crença, anomalia, patologia e inserção. Atualmente, validados pela reflexão do currículo e da postura pedagógica não isenta de intervenções do contexto, a educação inclusiva refaz o chamamento para olhar a pessoa com deficiência:

Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado "fracasso escolar" desvelaram a força de certos "postulados", repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência - econômicas, políticas, culturais - e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador (Amaral, 1998, p. 23).

Ao analisar a trajetória da educação especial, Jannuzzi (2004) contextualiza a educação especial do século XVI até o XXI no Brasil. Ela subdividiu esse período em três grandes blocos de concepções: a que centra na manifestação orgânica, denominando-a de médico-pedagógica e psicopedagógica; a que faz relação entre o contexto e a deficiência, que denomina de integração e inclusão; e a que considera a complexidade do indivíduo e o momento histórico, reafirmando a educação como mediadora de transformação da sociedade.

Segundo Jannuzzi (2004), até meados da década de 1930, a primeira concepção prevalecia, tendo como enfoque a doença, os laudos médicos eram vistos como sentenças. Nessa época, as teorias psicológicas se infiltram na educação e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência tornam-se alvos da psicopedagogia.

Acompanhando a argumentação de Jannuzzi (2004), no mundo pós Segunda Guerra Mundial, com os projetos de reconstrução da Europa, a educação é valorizada e seu viés é atrelado ao capital humano, como elemento fundamental para o desenvolvimento dos países, colocando as pessoas com deficiência participes da vida produtiva através da educação.

Para Jannuzzi (2004), o processo de taylorização da sociedade capitalista, parcela o trabalho e coloca para a educação a responsabilidade de outorgar certificados profissionais para o desempenho

⁹Fonte: IBGE, 2022. [Brasil | Cidades e Estados | IBGE](#)

de atividades no mundo do trabalho. Nesse processo, os alunos com deficiência ficaram resignados aos trabalhos manuais.

De acordo com Jannuzzi (2004), em 1954 há a constituição de um divisor de águas na educação brasileira, pois a educação especial entrou para o debate político. Nesse período, ocorreu a organização pela sociedade civil de diferentes centros, que tomaram como causa os interesses das pessoas com deficiência, advogando pela integração e normalização delas. Ainda, de acordo com Jannuzzi (2004), em 1980, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), a ONU provocou o mundo a olhar para as pessoas com deficiências e refletir sobre concepções que os deixavam marginalizados, tendo como o lema “Participação Plena e Igualdade”; nesse cenário, no Brasil, ocorreu a formação de novos grupos organizados pela sociedade civil.

[...] a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Morhan). Em dezembro do mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalisão Nacional organizada em Brasília em 1980, no primeiro encontro nacional acima referido (Jannuzzi, 2004, p.17)

Embora, Jannuzzi (2004) argumente que há poucos registros sobre as primeiras experiências de integração escolar PAEE no Brasil, ela afirmou que o primeiro movimento de integração escolar ocorreu em 1988, com estudantes entre 7 e 14 anos no estado de Santa Catarina. Nos anos 1990, os documentos internacionais (Jomtien, 1990; Salamanca, 1994), fortemente tensionados pela dinâmica econômica, fomentam um amplo debate para o movimento da inclusão. Para Jannuzzi (2004), “[...] uma proposta que, embora como a *mainstreaming*, esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda o eixo do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa. A educação é pensada como ‘contribuição essencial’ para transformação social” (p. 20).

Na trajetória histórica da educação especial do Brasil, desde o início, o sistema público de educação convive com uma rede privada de ensino. A legislação da educação especial permite a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada e atualmente organiza-se dividindo a responsabilidade com os setores privados de cunho filantrópico. Essa conjuntura tem sido objeto de estudo de vários autores (Mestriner, 2001; Caiado, Jesus e Batista, 2018). Segundo Mestriner (2001), a presença da filantropia na história da educação especial e a questão do enfrentamento social desde a era Vargas até os anos 2000, configura-se pela permanência de velhos paradigmas, que se camuflam para perpetuar o serviço de atendimento a pessoa com deficiência sob um viés caritativo e de benemerência (Mestriner, 2001), o que indica a permanência de embates para a definição dos rumos da educação inclusiva no Brasil.

O Estado sempre exerceu papel secundário na assistência social, exercendo apenas o papel de fiscalizador das instituições filantrópicas e de transferência de recursos públicos. Essa relação também se estabeleceu na área da educação especial, considerada como atendimento pertencente à assistência social (Mestriner, 2018, p. 67).

Os autores mobilizados acima contribuíram para a percepção dos debates e a concepção que foram desenvolvidas ao longo do tempo no Brasil em relação à educação especial. Passamos, agora, a refletir sobre as normativas legais e políticas que ancoram a política de educação especial no Brasil. A Constituição de 1988 explicita, no artigo 205º, a educação como direito social para todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394 de 1996, no artigo 58, entende a educação especial como modalidade de ensino e que deverá ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao considerarmos aspectos da história recente brasileira na educação especial, em 2008, o movimento mundial pela inclusão, fomentou a organização de um documento que perspectivava novas políticas públicas na educação especial brasileira. Seu objetivo constitui a inclusão escolar, especificando quem seria o público-alvo e orientando mudanças no acesso ao ensino com participação efetiva, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores, a participação da família, a acessibilidade estrutural, o mobiliário e a articulação entre as políticas públicas intersetorialmente:

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Atualmente, no Brasil, a construção do sistema de ensino inclusivo pressupõe salas de atendimento inclusivo, planos de desenvolvimento individual, presença do profissional de atendimento educacional especial nas salas de aula, o que não implica dizer que alunos com deficiências estão incluídos.

Ressalta-se que a formulação da PNEEPEI foi resultado de diversos embates movimentados no sistema jurídico brasileiro. Essa condição amplia nosso olhar para além do documento elaborado em 2008, visto que mesmo após esta data, muitas outras ações serviram para legitimar e ancorar a

política de educação especial brasileira em 2008. Por esse motivo, elaboramos um quadro, indicando as discussões produzidas, ora pela sociedade a favor das instituições especializadas, ora pela ampliação e acesso do atendimento do aluno com deficiência na rede regular de ensino.

Os embates produzidos em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propiciou discussões em torno dos seus princípios fundamentais no período entre 2007 e 2010. Segundo Mendes, Santos e Sebin (2022), esses embates se caracterizam principalmente por três naturezas: uma a fim de legitimar a PNEEPEI, trazendo emendas que permitem a regulamentação e implantação da mesma (Decreto 6571/2009, Resolução 04/2009, Decreto 7084/2009, Nota técnica 09/2010, Resolução 10/2010, nota técnica 19/2010) e outros documentos que tentaram reformular o PNEEPEI, na tentativa de promover uma maior abertura participativa das instituições filantrópicas/privadas, (Proposta de Emenda a Constituição nº347 (PEC 347), Nota técnica 09/2010) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), além dos documentos em resposta às tentativas de reformulação propostas pelas instituições filantrópicas, reafirmando a importância e o direito da criança com deficiência na escola regular (Nota técnica 17/2009, Nota técnica 09/2010, Parecer Técnico 136/2010). A tabela com a sistematização desses embates contribui para percepção do volume dos documentos produzidos nesse período.

Quadro 2: Textos e contextos da educação para todos: a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2007-2010

2007	Plano Nacional dos Direitos Humanos	Objetivava garantir um Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos (várias ações para as pessoas discriminadas na sociedade) “Garantir a educação de pessoas com necessidades especiais” (BRASIL, 2007, p.11) “Fomentar a inclusão, no currículo escolar...” (BRASIL, 2007, p.33)	
	Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE	Elaborado por influência do Movimento Todos pela Educação (TPE) de 2006.	Mudança na política de financiamento educacional. PDE regime de colaboração (verba associada a responsabilização) Plano de Ações Articuladas (PAR)
	Decreto 6094	Institui o Plano de Metas Todos pela Educação	Para garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
	Portaria 13	Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	Oficializou uma prática que era difundida desde 2004 pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
	Portaria 18	Programa de Acompanhamento e Monitoramento de Acesso e Permanência na Escola da Pessoas com Deficiência	Programa de Benefício da Prestação Continuada (BCP) com base na Constituição Federal/88 e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)
2008	Decreto 6215	Compromisso pela Inclusão das pessoas com deficiência	Composição do Comitê interministerial para garantir acessibilidade no entorno escolar, transporte e infraestrutura
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Diretrizes que assegurem a educação inclusiva.	Público-alvo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)
	Decreto 6571	Apoio técnico e financeiro ao AEE	Além das garantias das ações que já existiam possibilitou o pagamento da dupla matrícula quando no AEE.

	Decreto 186	Aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York/2007	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua dignidade inerente, bem como de garantir o aprendizado ao longo de toda a vida.
	Proposta de Emenda a Constituição nº347 (PEC 347)		A proposta é que os alunos tivessem AEE preferencialmente na rede regular de ensino. A fim de flexibilizar a política e admitir diferentes formas de escolarização (escola e classe especial)
2009	Encaminhada pela Assessoria Parlamentar do Ministério da Educação	Pedia para alterar a redação do inciso III do art. 208 da CF	
	Não aprovada Nota técnica 17 Elaborada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)	Sobre o assunto: alterar redação do inciso III do art. 208 da CF	Proposta de nova redação sobre o “preferencialmente”.
	Resolução 04	Institui as diretrizes organizacionais do AEE de acordo com a política	
	Nota técnica 18	I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças	
	Nota técnica	Sobre o assunto: educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino	
	Decreto 7084	Programa de material didático e adoção de mecanismos de acessibilidade	
	Parecer Técnico 14	Sobre o projeto de lei 6651/2009 que propunha alterar o art. 59 da LDB a respeito da terminalidade específica	
	Nota técnica 09	Orientações sobre os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que deveriam estar previstas no Projeto político pedagógico	
2010	Nota técnica 09	Parecer que referendava que o AEE deveria ser oferecido prioritariamente na SRM	
	Resolução 10	Dispõe da transferência de recursos para adequação arquitetônica com acréscimo de 30% anualmente por aluno	
	Nota técnica 15	Orientações sobre o AEE na rede privada	
	Nota técnica 19	Sobre os profissionais de apoio.	
	Parecer Técnico 136	Contrário aos Projetos de Lei 3638/2000 e 7699/2006 que queriam rever os termos “obrigatoriedade”, “sempre que possível”, “preferencialmente na rede de ensino”, “direito de opção da família”	

Fonte: Sistematização da autora com base nos documentos legais sobre a PNEEPEI (2007-2010)

Nesse sentido, é importante destacar que, embora haja um debate internacional sobre o movimento pela inclusão, com a constituição de declarações, assinadas pelos signatários e membros da UNESCO, a implementação dessa concepção não se dá de maneira imediata e nem automática, passa pelo crivo dos contextos, pelos embates dos diversos grupos sociais envolvidos na construção e na implementação das políticas de educação inclusiva, o que configura um jogo de relações de força (Gramsci, 2007).

Recentemente, no Brasil, em setembro de 2020, com o Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, reacendeu os debates sobre as políticas de inclusão da educação básica brasileira. O decreto 10.502/2020, possibilita pensarmos sobre qual educação ofertaremos para as crianças brasileiras. Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021), esse decreto foi muito criticado pela população, a princípio pela falta de transparência, a consulta pública foi feita num curto espaço de tempo e as instituições consultadas foram restritas a um grupo de concepção de educação especial consensual. Outro aspecto criticado foi o retrocesso das políticas inclusivas com

a possibilidade de abertura de escolas especiais, segregando e dividindo os alunos com deficiência¹⁰. O decreto n. 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, por entender que este fere um direito garantido por lei, “[...] fragilizando o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2020, p. 1).

A história da educação especial brasileira, favorece a compreensão da configuração atual da educação especial brasileira como fruto de disputas entre setores privados, desde as primeiras políticas que perspectivavam atender a pessoa com deficiência, e que ao longo da história adaptaram seus modelos estruturais, mas que as mudanças conceituais necessitam de amplo debate.

4.3. Portugal

Portugal é uma república democrática semipresidencial, que tem como capital Lisboa, possui uma área territorial de 92.212 Km², uma população de 10.467.366 pessoas, tem 18 distritos e 2 regiões autónomas, a densidade demográfica é de 111,3 hab/km², possui PIB per capita de US\$ 24.460,00¹¹. Em 2021/2022 são 1.570.791¹² alunos matriculados em 8.241 estabelecimentos de ensino, organizados em 713 agrupamentos escolares (explicaremos mais adiante essa organização administrativa) e 94 escolas não agrupadas, dentro destes agrupamentos são 4.492 escolas.

Rodrigues e Nogueira (2011) argumentam que a trajetória da educação inclusiva portuguesa é uma recente tentativa de educação para todos, que assim como o Brasil, principiou-se no assistencialismo, passando pela integração, e atualmente, com uma política de educação inclusiva. Por sua vez, Melro (2003), ao analisar os documentos portugueses, a Constituição de 1976 e a Lei n. 46/86, afirma que é dever da escola adequar os processos educativos e propiciar formação adequada, com a finalidade de contribuir para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. Ele considera que os documentos levam em conta as particularidades de cada aluno, e estas devem nortear a intervenção no processo educativo equitativo e essencial adaptações que garantam os direitos da criança.

Rodrigues e Nogueira (2011) apresentaram um panorama da história portuguesa na educação especial até o ano de 2010. Eles acordam que a primeira mudança significativa na educação para alunos com deficiência foi no ano de 1941, quando criaram um curso para professores de educação

¹⁰O Decreto 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, em decisão tomada relativa a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6590, [Supremo Tribunal Federal \(stf.jus.br\)](https://stf.jus.br). E revogado pelo Presidente Luís Inácio Luda da Silva em 1º de janeiro de 2023.

¹¹Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Statistics Portugal (2021). [Censos 2021 \(inec.pt\)](https://inec.pt)

¹²Fonte: Direção-Geral de Ensino: [Capa_EN2022_draft_Trebuchet40_Negrito_lecture-room-6-1225777_20 \(mec.pt\)](https://www.dgex.gov.pt)

especial e algumas escolas e classes especiais. Nos anos 50 e 60 do século XX, surgem as associações com a finalidade de dar atendimento escolar as pessoas com deficiência.

Rodrigues e Nogueira (2011) afirmam que a Revolução dos Cravos¹³ de 1974 propiciou profundas mudanças sociais que influenciaria a educação especial. Nesse contexto, experiências de integração, no começo com alunos cegos em escolas de Lisboa, e depois um trabalho mais amplo com alunos com deficiência nas escolas regulares, uma política integrativa. Nos anos 1970 e 1980, “[...] desenvolveu-se uma política integrativa com a constituição em todo o país de equipes de Ensino Especial com professores itinerantes” (Rodrigues e Nogueira, 2011, p. 04). Neste mesmo período são formadas, pelos pais e técnicos, mais de 100 cooperativas, denominadas de Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) com intuito de fornecer suporte médico, atendimento especializado e escolarização aos alunos com deficiência. As CERCIS não estavam associadas a escola regular.

A estrutura das leis educacionais de Portugal, desde a Constituição de 1976, prevê a educação e a cultura como direito de todos: “Todos têm direito à educação e à cultura” (Portugal, art. 73º, 1976), do art. 71º ao 74º, fica explícito o princípio de direito a educação e igualdade de oportunidades. Para Rodrigues e Nogueira (2011), embora o Ministério da Educação tenha assumido a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência, a abrangência fica restrita a um número reduzido de aluno, desencadeando um aumento de aberturas de escolas especiais em formato de CERCIS. Com o passar do tempo, as CERCIS foram ampliando seu público-alvo, de uma faixa etária escolar para os adultos e bebês, ofertando formação profissional, além de intervenção precoce, apoio aos familiares.

A lei de Base do Sistema Educativo nº46/1986 reforça, como documento maior, no art. 2º, que se refere aos princípios que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Portugal, art.2º, 1986) e coloca a educação especial como modalidade especial da educação escolar, prevendo âmbitos, objetivos e organização da educação especial. No art. 3º aponta como princípio organizativo: “assegurar o direito à diferença, a mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”, baseando-se no conceito de alunos com N.E.E. em critérios pedagógicos. Segundo Rodrigues e Nogueira (2011) essa legislação impulsionou a abertura de uma perspectiva de ‘escola para todos’.

¹³A Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974 que lutou contra a ditadura, a crise econômica e as guerras em países colonizados da África. Após a revolução diversos movimentos democráticos culminaram na Constituição da República Portuguesa nº86 de 1976.

Segundo Rodrigues e Nogueira (2011, p. 06), foi nos anos de 1990 que a “[...] política integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular” de Portugal. A regulamentação e definição da educação especial organizada pelo Decreto-Lei nº 319/91 vislumbra um regime educativo para os alunos com deficiência e anunciava como princípio:

As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial. (Portugal, 1991, p. 4.389)

Ressalta-se que a adaptação curricular referida no Decreto-Lei nº 319/91, tinha como definição a redução e dispensa das atividades (art. 5º). No art. 15 o Plano Educativo Individual (PEI) os aspectos (campos) de ‘potencialidades, níveis de aquisição e problemas do aluno, diagnóstico médico e recomendações de serviços’ imprime uma característica do modelo de educação médico-pedagógica que na época se desenvolvia (Jannuzzi, 2004).

A educação inclusiva de Portugal buscou subsídios em entidades internacionais como UNESCO (2009), na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova Iorque (2006), resultando no documento nacional, intitulado de Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) (Portugal, 2018). A transparência para construção de projetos leis é explicitada nos próprios documentos portugueses, “Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho de Escolas, [...] a União das Mutualidades Portuguesas, e os órgãos de governo própria das Regiões Autônomas” (Portugal, 2018, p. 2019).

Em 2018, com o decreto-lei nº 54, institui a educação inclusiva como concepção educacional e regulamenta a educação especial em Portugal. Esse documento provocou mudanças no currículo e perfil dos alunos atendidos na educação, além de impulsionar nova organização das escolas e agrupamentos escolares, bem como nos processos educativos. O objetivo que fundamenta o Decreto-Lei nº 54 é garantir a inclusão, tendo como princípio a diversidade de necessidades e potencialidades dos alunos:

Os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Portugal, 2018, p. 2919).

O decreto-lei nº 54 teve como objetivo contribuir com a transformação da cultura escolar, para isso deixou de utilizar o sistema de categorização de aluno, ou seja, antes no decreto-lei nº 319/91, usava-se o termo alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de 2018. Todos os alunos

que tiverem dificuldade de aprendizagem terão acesso a uma metodologia de ensino diferenciada, caracterizada por ser de multinível e DUA (Portugal, 2018).

Outro autor que se propõe a discutir a política de educação especial de Portugal é Fernandes (2013). Para ela, as políticas de Educação Especial de Portugal atualmente tem concentrado esforços em incorporar o discurso europeu e fortalecer a união europeia, enquanto “instância de avaliação e de reavaliação das políticas nacionais” (Fernandes, 2013).

Para Fernandes (2013), as agências internacionais, OCDE, UNESCO, e BM, explicitam objetivos e metas, que absorvidos pelos países adeptos, são materializados em linguagem política, de forma a agregarem aspectos que lhes são peculiares e identitários. Esse aspecto permite demonstrar que a criação de políticas nacionais tem perpassado por um empréstimo “de ideias” que transitam não somente pelas agências internacionais, mas por contextos supranacionais, uma vez que a elaboração dos textos internacionais é um processo em que são forjados por diferentes nações. Esse intercâmbio de ideias tem sido fomentado pela globalização das questões educacionais e políticas e a conexão de redes que pulveriza e dissemina a troca de ideias (Garcia e Shiroma, 2005). A conexão entre Portugal e as agências internacionais tem um forte apelo pela adesão de perfil dos países europeus, “[...] globalização das questões educacionais decorre da ação de determinadas organizações e da influência que exercem nos rumos da educação na Europa e no mundo” (Fernandes, 2013, p. 203), em outras palavras, a autora aponta que a OCDE, enquanto um dos organismos internacionais, determinante na consolidação de um “pensamento global”.

Estar coerente com este pensamento global sobre educação significa a chancela necessária para legitimação da política educacional de cada país. Fernandes (2013) aponta que a quantidade de documentos e relatórios produzidos pela OCDE e sua referência nas políticas de cada nação permite constatar a importância desta instituição na universalização de políticas educacionais no mundo.

Em Portugal, para a autora a influência das organizações nos discursos portugueses têm impacto sobretudo na década de 80 do século XX, “coincidindo esse período com a adesão de Portugal à então Comunidade Econômica Europeia (CEE) o país passou, por via desse fato, a estar também ‘sobre o olhar’ atento dessas estruturas internacionais”. O impacto da fundação da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, em 1996, é considerada pela autora como determinante para sedimentar uma matriz comum de princípios europeus.

Pensando sobre a história da Educação Especial em Portugal, a partir da última década do século XX e primeira do século XXI, Fernandes faz uma analogia com os fatos internacionais e correlaciona-os as mudanças feitas em Portugal. Em 1978, o Relatório Warnock introduz o termo NEE para falar de Educação Especial. Em 1986, Portugal formula a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que incorpora o conceito de NEE e delinea o direito à integração dos alunos com

“necessidades educativas específicas”. Em 1991, no Decreto-lei nº 319, Portugal explicita esse direito e adoção de medidas de garantia do mesmo.

Regime educativo especial- 1 - O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. 2 - As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial. 3 - A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. (Portugal,1991)

Como referência, o Decreto-Lei nº 319 tem a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jontiem (1990). Fernandes (2013) indica que a análise cruzada desses documentos demonstra o quanto a década de 1990 foi marcada por uma visão educacional de integração social e educacional.

Entretanto, apesar do movimento de superação da exclusão dos alunos com deficiência, Fernandes (2013) pontua que o vínculo dado à área médica em detrimento a área pedagógica, permitem constatar um ensaio a tentativa de incluir, tendo em vista,—que os atendimentos ainda estavam associados a patologia e não ao potencial humano e a garantia de direitos.

Quando em 1994, a Declaração de Salamanca convida o mundo e Portugal a pensar sobre a intervenção e a garantia de direitos, Portugal não tem um documento legislativo que reafirme sua adesão, embora Fernandes (2013) considere que houve repercussão nos discursos políticos e acadêmicos. Essa ausência de formulação de documentos assegura a garantia de direitos e que elaborem perspectivas de pensamento no âmbito da Educação Especial. Para Fernandes (2013), para além da ausência de documentos, há também um silenciamento em Portugal, percebido, por exemplo, no documento português de 2004, que regula o sistema de ensino e não faz menção a Educação Especial.

A autora ressalta que, embora em 2003 tenha sido forjado o Relatório da Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, formulado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, Portugal não se manifesta normativamente sobre recomendações a serem seguidas pela nação. No entanto, academicamente um movimento feito pela Rede de Inclusão, em 2006, por profissionais na área e especialistas trazem discussões sobre os fundamentos da Educação Especial em Portugal.

Somente em 2008, com o Decreto-lei nº 3, há novamente a discussão sobre educação especial, tendo como foco categorizar e/ou classificar o público-alvo da Educação Especial. Para Fernandes (2013), esse Decreto-lei representa um retrocesso nas discussões sobre Educação Inclusiva e não

coaduna com os diálogos estabelecidos pela UE até o momento. Isso porque “[...] foi polêmica a publicação deste decreto e nos contextos reais, os professores de Educação Especial voltaram a estar reféns da chancela médica para a tomada de decisão sobre o tipo de intervenção educacional [...]” (Fernandes, 2013, p. 208).

Para Fernandes (2013), é evidente a existência da influência direta entre orientações europeias e as ações tomadas pelo sistema educativo português na educação especial. No entanto, a autora acentua que, embora as discussões tenham como cerne a educação inclusiva, internacional e nacionalmente, a concretização da mesma está longe da realidade de Portugal.

O Decreto-lei nº 03/2008 define a rede de apoio para o desenvolvimento educacional do aluno com NE Necessidade Social (art. 1º, 2008). Para Rodrigues (2008), ele representa um retrocesso ao restringir

[...] os serviços de Educação Especial aos alunos que têm uma condição de deficiência é um anacronismo. Isto porque muitos alunos com deficiência não têm NEE e muitos alunos com NEE não têm deficiência. Ouvimos um responsável ministerial dizer que os alunos disléxicos podem ter apoio especializado. Claro que podem mas não por causa desta lei: podem ter porque em muitos agrupamentos os conselhos executivos, os conselhos pedagógicos e os professores se recusam a degradar ainda mais o apoio que até agora prestavam e continuam, apesar da lei, a dar apoio especializado aos alunos que dele necessitam. Isto claro até chegarem as "inspeções periódicas" das DRE, que tudo fazem para pôr fora da lei o que as escolas já se tinham organizado (e bem) para fazer. E neste campo e para legislar adequadamente talvez fosse só necessário ter os olhos abertos para o que se estava já a passar na realidade. (Rodrigues, 2008, p. 01).

Para Rodrigues (2008), a educação inclusiva visa a dar igualdade de oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.4. Semelhanças e diferenças da política de educação inclusiva de Brasil e Portugal

Tanto a legislação que baliza o sistema de ensino brasileiro, quanto o arcabouço legal da educação escolar portuguesa, são ancoradas na perspectiva de educação inclusiva (Portugal, 2018; Brasil, 2008). O documento brasileiro identifica a educação inclusiva como movimento mundial que promove o direito de todos a educação sem que haja nenhum tipo de discriminação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.05)

No documento português, a concepção de inclusão perpassa a ideia de educação como fator de inclusão social, de participação efetiva de todos na sociedade:

[...] numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Portugal, 2018, p. 2918).

Quando perspectivamos o conceito de educação inclusiva a função social da escola tecemos entendimento sobre a relação conhecimento e seus impactos na vida da pessoa na sociedade e a participação efetiva de todos por direito educacional. Para Dainez e Smolka (2019) o ato

de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. Mas isso demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições – mais abrangentes – da contemporaneidade (DAINEZ, SMOLKA, 2019, p. 16)

As reverberações das discussões internacionais têm um forte impacto na política de educação especial de Brasil e Portugal. Numa dinâmica paradoxal, Portugal e Brasil referenciam os documentos internacionais, a Declaração de Jomtien 1990, Declaração de Salamanca 1994, Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006; em suas premissas comungam com práticas neoliberais/neosociais, voltadas ao progresso econômica global e nacional, permeando a competitividade, o privilégio e padrão (assegurados pelas provas nacionais e internacionais). No Brasil o documento de Salamanca é citado como parâmetros de uma educação para todos.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais (Brasil, 2008, p. 14).

Em Portugal, os documentos de Nova Iorque (2006) e de Incheon (2015) são destacados da seguinte forma:

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na ‘Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa’, em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU (Portugal, 2018, p. 2918).

Quando consideramos os aspectos estruturais dos documentos Decreto-lei n. 54/2018 de Portugal e a PNEEPEI de 2008 do Brasil, tendo em vista o ano de formulação do documento brasileiro, a referência internacional foram as declarações de Salamanca, de Jontiem e a Declaração Mundial de Educação para Todos: “documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (Brasil, 2008, p. 7).

Quando recorremos aos documentos que dão suporte a educação especial na vertente pedagógica inclusiva, em Portugal e no Brasil, consideramos que uma prática comparativamente comum é o planeamento materializado descritivamente pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no Brasil, e o Programa Educativo Individual (PEI), em Portugal, que integra informações relativas ao projeto especializado para o aluno com deficiência, apontando, informações pessoais, anamnese, estratégias nas diferentes frentes de suporte relativas a qualidade de ensino, da saúde, assistencial, e currículo adaptado:

Identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação [...] O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos: a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino; b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo; c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável (Portugal, 2018, p. 2925).

No Brasil, o PDI é indicado como medida de suporte educativo que dá apoio e comunga de diversos aspectos que constituem a criança com deficiência, seja no âmbito da educação, saúde e assistência social. Ele é utilizado como recurso para o AEE, o professor regente da sala de aula e os professores de apoio. “O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados” (Brasil, 2008, p.16).

Ainda, que por vias normativas e de orientações oficiais, a diversidade de recursos materiais para serem utilizadas em sala de aula com aluno com deficiência, promoção de adaptação curricular e o planejamento individualizado, o PDI no caso brasileiro (Brasil, 2008), e o PEI em Portugal (Portugal, 2018) são práticas semelhantes nas realidades portuguesa e brasileira.

No Brasil, com o documento Políticas Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em Portugal com o Decreto-lei nº54/2018, inferimos a manutenção de alguns pontos de distanciamentos. No documento português, a metodologia para o planejamento do trabalho inclusivo é *a priori*, identificada como multinível e pelo Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que configura práticas universais de como deve ser o procedimento para atender e/ou criar condições para superação das dificuldades dos alunos:

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto - lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo [...] As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. (Portugal, 2018, p. 2921).

Para Sebastian (2020) o DUA é definido por

Uma definição precisa de Desenho Universal para a Aprendizagem foi proporcionada pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (*Higher Education Opportunity Act*), de 2008, mencionando que o termo *Desenho Universal para a Aprendizagem* diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem. (SEBASTIAN, 2020, p. 737)

Já no documento brasileiro, o enfoque está na constituição do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabendo ao profissional regente da sala de recursos, ou o professor responsável pela educação especial, organizar e/ou planejar a maneira que o trabalho será realizado para atingir os objetivos inclusivos, sendo a metodologia organizada individualmente e pode se diferenciar de aluno para aluno.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 16).

A Resolução nº 04/2009 do Ministério da Educação, visa orientar as ações do poder executivo, em especial do sistema escolar, para a implementação da política de educação inclusiva de 2008.

Nessa resolução, fica explícito as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado. A resolução expressa que “[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01). E ainda discorre sobre as atribuições do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 03).

O art. 5º da resolução 04/2009 abre precedentes para que as instituições filantrópicas, que mobilizaram grandes embates na disputa pela oferta da educação especial, mantenham-se respaldadas por lei para continuarem atuando com os alunos PAEE.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 01)

Dois aspectos podemos ponderar sobre como os documentos são norteados. O primeiro diz respeito as estratégias do capital em manipular o que se tem desenvolvido em sala de aula. A proposta multinível e de DUA de Portugal projetam como é importante para o capitalismo “nivelar” o ensino das classes subalternizadas/excluídas, uma “régua” que nivela por baixo. O segundo aspecto é a importância da figura do professor AEE no caso brasileiro, penso que esta manobra de atencional ao aspecto social (Caiado, 2009) vem revestida de ter a quem culpabilizar o insucesso da educação inclusiva. Em oposição a essa perspectiva o AEE pode se apropriar da postura do intelectual orgânico, advogando em favor das classes subalternizadas. Para Gramsci os intelectuais aderem a postura de movimentar a sociedade civil em que está envolvido e promove o engajamento popular. Nessa perspectiva, os embates em cada organismo da sociedade civil, seja para promover o discurso

hegemônico ou oposição a ele, são intermediados por estes, possibilitando a elevação dos níveis de consciência da estrutura social. Assim, a função do intelectual orgânico se torna diretiva, formativa e organizativa.

Outro aspecto importante a ser destacado é como os documentos identificam seu público-alvo. No Brasil é enunciado que a educação inclusiva se destina aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotadas, ou com altas habilidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos (Brasil, 2008, p. 15).

A resolução nº 04/2009, que discorre sobre orientações do atendimento educacional especializado, reforça o descrito na política de 2008 descrevendo quem são seu público-alvo da educação especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p.1).

Nesse caso, a política educacional brasileira categoriza/especifica os alunos atendidos pela educação especial. Diferentemente do documento português, que procura não categorizar, imprimindo, assim, a ideia de todos são “alunos”, não havendo nenhuma distinção entre eles, “[...] que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018, p. 2919). E reitera que essa medida “Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir” (Portugal, 2018, p. 2919). Dessa forma, no caso português, todos os alunos com dificuldades de aprendizagem configuram como alunos público-alvo da educação inclusiva. Assim, não há distinção entre o aluno que por questões culturais, sociais, históricas e econômicas tenham uma dificuldade de aprendizagem, daquele aluno com deficiência e superdotação que tenha uma dificuldade de aprendizagem.

A definição proposta pela UNESCO (2015) sobre aprendizagem compreende uma relação ao contexto social:

Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos” (UNESCO, 2015, p.16)

Ainda que terminologia “alunos com dificuldade de aprendizagem” procure se afastar da necessidade de categorizar e imprimir consigo a ideia que com isto se distancia da concepção médica da educação, quando Patto (2022) discute sobre a concepção de fracasso escolar e as raízes históricas que foram construídas em triunfo de uma classe e sua visão de mundo fica explícito o quanto a origem carrega sentidos implícitos e perpetua a exclusão:

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2022, p. 89)

A temática de como os documentos identificam seu público-alvo, traz consigo elementos para pensarmos como o capitalismo encontra formas diferenciadas de legitimar a exclusão das pessoas. Em um documento categoriza pontuando elementos que diferenciam uma pessoa da outra e elegendo a diferença como elemento importante para a diferenciação, em outro documento há o ocultamento destas pessoas, sem que sejam identificadas as pessoas e suas necessidades educacionais singulares. O capitalismo se molda ao espaço, tempo e camufla suas estratégias em torno da identificação ou não das pessoas envolvidas na educação especial.

Esse aspecto evidencia o deslocamento do documento português das particularidades que compõe a educação especial para uma aproximação a temática da inclusão social. Uma particularidade presente nos documentos internacionais quando justificam seus objetivos para “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.iii)

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade

cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. (UNESCO, 2015, p.iii)

Quando ponderamos acerca das especificidades da natureza dos documentos em análise perscrutamos o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil, como uma política de governo, na medida em que foi elaborado a partir da criação de grupo de discussão pelo poder executivo, e publicado pelo executivo como as diretrizes que fundamentam as ações do governo na perspectiva da educação inclusiva. O material de referência brasileiro foi elaborado há quinze anos, ainda que após 2008, destaca-se a quantidade e importância de textos oficiais, notas e pareceres técnicos, resoluções, decretos que regulamentavam a PNEEPEI à realidade do contexto social.

O Decreto-Lei n. 54/2018, de Portugal, publicado 10 anos após o brasileiro, configura-se como uma política de Estado, tendo em vista que o seu processo de criação passou pela casa legislativa, seguindo os trâmites burocráticos para a criação de leis, possibilitando amplo espaço de debates, tanto da classe política, quanto para a participação da sociedade civil, para a sua tessitura, até chegar a sua aprovação e publicação.

Assim sendo, a abrangência de cada documento tem restrições específicas, enquanto política de governo, a orientação pode ser alterada pelo próprio governo vigente, ou pelos próximos, sem a necessidade de um amplo debate e aprovação no congresso nacional. Já na política de Estado, a lei necessita passar por toda a tramitação dentro do congresso, precisando de aprovação dos deputados e senadores, e sanção do presidente da república, o que configura que a sua alteração precise passar por um amplo debate, com aprovação de vários setores da sociedade, o que imprime uma perspectiva mais duradora para os seus pressupostos, independentemente dos interesses do governo de plantão.

A educação especial no Brasil e em Portugal possui pontos de contatos quanto a trajetória histórica do sistema escolar. Ambos tiveram como princípios a exclusão, a integração, a filantropia e a inclusão; ainda, nesse aspecto é importante ponderar que nessa trajetória histórica, até a contemporaneidade, percebemos intercâmbios, confluências, simultaneidades entre esses princípios basilares que fundamentaram a legislação brasileira e portuguesa.

O debate acerca da educação inclusiva protagonizado pelo Decreto-lei nº 54/2018 de Portugal e a política do Brasil de 2008, tem avançado no sentido de entender para além dos processos educativos a nuances das conjunturas políticas. As condições políticas e históricas que demandam impactos na educação. Neste contexto, o decreto nº10502/2020 do Brasil, atualmente revogada,

naturaliza o que para Rodrigues (2020) caracteriza como fundamentalismo da sociedade em que as diferentes noções têm vivido. Para Rodrigues, “O termo fundamentalismo é criado para designar correntes de pensamento que, inicialmente oriundas do campo religioso, procuravam promover um regresso à pureza das origens, isto é, a encontrar uma “verdade”, “pura”, única e inquestionável [...]” (Rodrigues, 2020, p. 217). O fundamentalismo que procura uma verdade hegemônica (GRAMSCI, 2002a).

Rodrigues (2020) destaca que aspectos como desvalorização do contexto, do elogio ao presentismo ... “[...] Ainda recentemente, o Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, acusou os educadores brasileiros de ‘intelectuais’ sem conhecimento da realidade. Esta luta contra os intelectuais é, no fundo, a afirmação do *presentismo*, isto é, a ideia de que toda a história, contextualização e debate à volta de um assunto é tempo perdido e impede que sejam tomadas medidas imediatas e eficazes [...]” (Rodrigues, 2020, p. 218).

Outro aspecto elencado por Rodrigues é a recusa a diversidade, negando a confluência de múltiplos entendimentos e outros pontos de vista, elevando sempre a legitimação de um pensamento único, sem possibilidade de diálogos ou diferentes pontos de vista. De forma que os discursos autoritários são valorizados e uníssono. Ao recusar a diversidade empenha-se em homogenizar culturalmente a todos, e procura determinada perfeição, princípios que navegam em sentido oposta a condição humana. O terceiro aspecto do fundamentalismo é a recusa a complexidade, colocando as discussões a uma visão simplificada e unilateral, sem a presença de redes complexas de interação.

A proposta do nosso estudo de fazer uma análise política de educação especial considerando os contextos sociais, históricos e culturais nos permite se apropriar de uma análise dialética dos estudos comparados. O movimento de entender as especificidades de Portugal e Brasil envolvem diálogos que vão além das barreiras territoriais e mergulham na interpretação de cada nação sobre como fazer a educação inclusiva. Os fatores envolvidos neste processo de incorporação de um discurso internacional são o que determinam a singularidade de cada país. De forma que, Portugal ao organizar seu documento sobre educação especial considere aspectos como metodologia e os conceitos de educação inclusiva primordiais e viáveis dentro da estrutura escolar portuguesa. Enquanto que o Brasil enfatiza a promoção das estratégias de atendimento e aos recursos humanos para isso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sistema de ensino brasileiro, os profissionais envolvidos exclusivamente com a educação especial são os professores responsáveis pelo AEE e um professor de apoio (um segundo professor). Ao professor AEE cabe complementar e/ou suplementar o desenvolvimento educacional do estudante PAEE, ou seja, ela não substitui a educação escolar regular e também não se trata de um ensino paralelo, a Resolução nº 04/2009 estabelece como atribuição do professor AEE identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e estratégias tendo em vista a necessidade do aluno PAEE. A atuação do professor de apoio refere-se ao acompanhamento do estudante na sala de aula regular, fazendo parte de sua atribuição a adaptação das atividades desenvolvidas pelo professor regular e promovendo a inclusão dos alunos nas atividades escolares.

Ainda que, a política brasileira sinalize um desejo humanitário de equiparação e igualdade do direito a educação escolar, a prática docente é cercada por grandes desafios, sejam eles estruturais, conceituais e de ordem prática. Esses embates remontam o sentimento de entender em que consiste a dificuldade de garantia de direitos. A problemática dessa pesquisa visou a responder em que medida a política de educação especial se relaciona com as práticas educativas. A indagação principal dessa pesquisa foi: quais são as similaridades e diferenças que perpassam as políticas de Educação Especial e Inclusiva de Brasil e Portugal?

O diálogo com os estudos comparados nos permitiu entender dialeticamente como o conceito de educação inclusiva foi projetado e debatido junto aos fóruns dos organismos internacionais, com vista à produção de conceitos e o estabelecimento de protocolo de ações para mitigar as desigualdades sociais. Brasil e Portugal, ao incorporar tais debates em suas legislações, promoveram adaptações e interpretações que passaram pelo crivo da cultura, da economia, da política, da história de cada nação. As similaridades e diferenças entre as políticas de educação especial expressam como cada nação, dentro de seu terreno de disputas e lutas sociais em torno da educação, expõem o caráter contraditório que constitui a sociedade capitalista (Carvalho, 2014).

Nesse sentido, o estudo comparado favorece da perspectiva gramsciana, pois a análise dos aspectos estudados, estão correlacionados aos processos sociais e históricos, ampliando o entendimento dos múltiplos fatores que constituem a realidade.

Em Portugal a educação inclusiva está associada à inclusão social. O entendimento que se faz, é que por meio da educação haverá a inclusão das pessoas na sociedade. O Decreto-lei nº 54/2018 vigora atualmente, e descreve que o público-alvo da educação inclusiva são todas as pessoas com dificuldade de aprendizagem, dentre elas as pessoas com deficiência, superdotação e transtornos. “O

presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018)

Neste documento, considera-se que há outros fatores que incidem no déficit educacional, e cita as dinâmicas culturais, econômicas, e sociais como um dos elementos condicionantes. O enfoque metodológico/aprendizagem descritos no documento comungam com os últimos acordos internacionais firmados em 2015. A Declaração de Incheon (2015) aborda em grande parte sua preocupação com a aprendizagem de todos. O documento português em definir estratégias metodológicas coloca como função do professor de sala de aula regular a tarefa de incluir o aluno com dificuldade de aprendizagem, a este professor cabe interpretar a medida de intervenção necessária. Neste aspecto, ressaltamos que o aluno passa a ser admitido pelo professor como aluno daquela turma, algo que na realidade brasileira, com a função do professor de apoio é fragilizado, visto que alguns alunos PAEE vinculam o desenvolvimento de aprendizagem a este professor e não ao professor regular.

Nesse sentido, no caso brasileiro é perceptível a constituição de um conjunto de saberes e conhecimentos, produzidos ao longo do tempo em diálogo com os organismos internacionais que viabilizaram a construção de uma perspectiva de educação inclusiva e uma estratégia de ação para atingir os seus objetivos e princípios.

Os discursos hegemonicamente construídos pelos organismos internacionais têm um teor de chancela para os países pertencerem a política de educação especial do mundo globalizado. Gramsci nos ajuda entender que a incorporação desse discurso vem carregada de sentidos e valores que legitima o sistema capitalista e preserva o *status quo*. As relações de poder constituídas nesse cenário deixam evidentes o discurso dominante e quais aqueles que cabem ser acolhidos nas políticas de seus países. O Estado, como um dos planos da superestrutura, assume o poder de coordenar as políticas e elaborar documentos conforme a sua conjuntura social, econômica, histórica e política.

Gramsci entende que a coesão da totalidade social está associada à maneira que o equilíbrio entre estrutura e superestrutura estão organizados. Os fatores relacionados à estrutura determinam como ideologicamente a superestrutura influencia a preservação da ordem social e econômica; esse processo consolida a hegemonia, em outras palavras: a depender disso, determinados grupos sociais terão a capacidade de dominar e dirigir os rumos da totalidade da vida social.

Sobre a perspectiva histórica e política a educação especial no Brasil (Jannuzzi, 2004; Amaral, 1998) e em Portugal (Melro, 2013), em momentos históricos específicos, foram marcadas por

processos de exclusão, segregação, filantropia, integração. Os diálogos que fundamentaram tais concepções foram pautados nos pressupostos da incapacidade, referenciados em discursos hegemônicos opressores produzidos no campo religioso e médico. Mediante aos processos de exclusão, emerge o paradigma da inclusão no sentido de superar com práticas de discriminação e segregação social. Tais paradigmas foram incorporados nos dispositivos legais destas duas nações.

Analisando a história da educação especial portuguesa e brasileira percebemos uma trajetória subsidiada pelo cunho caritativo de educação para com a pessoa com deficiência. Os Estados lusitano e brasileiro permitiram que ao longo do tempo, as instituições filantrópicas atuassem no atendimento escolar PAEE (Menstier, 2001; Melro, 2003). Atualmente, em Portugal, essas instituições não são mais responsáveis pela educação dos alunos com dificuldade de aprendizagem, e no Brasil ainda há brechas para que instituições filantrópicas atuem na educação regular.

Tanto o Decreto-lei português nº54/2018, quanto a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 brasileira, apontam a educação inclusiva como parâmetro educacional. No documento brasileiro, a educação inclusiva é interpretada como uma educação para todos, e fator de combater a exclusão dos alunos PAEE. No documento lusitano, a educação inclusiva está relacionada a inclusão social, colocando a escola como promotora de ascensão social aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Um fator em comum na trajetória histórica e da atualidade, é o diálogo com os organismos internacionais, sobretudo a UNESCO, subsidiada pelo Banco Mundial. Os documentos construídos por Portugal e Brasil apresentam como referência e justificativa, o apoio as declarações e acordos internacionais. Brasil e Portugal assinalam a Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (ONU, 2006) para formularem seus documentos da educação especial. Outro aspecto de similitude são os registros e a proposta de planejamento do trabalho inclusivo, no caso brasileiro, o PDI, no caso português, o PEI.

Considerando os aspectos de distanciamento entre as políticas, destacamos o enfoque metodológico abordado no Decreto-lei nº 54/2018, na perspectiva de uma abordagem multinível e o desenho universal de aprendizagem, consideramos que a viabilidade desta proposta está diretamente relacionada as dimensões territoriais e populacionais de Portugal. E, no caso da PNEEPEI de 2008, que enfatiza o serviço de atendimento educacional especial como promotor de um trabalho inclusivo. Caberá ao professor do AEE desenvolver uma metodologia e estratégias de ensino para cada aluno em seu atendimento.

Consideramos que incluir nem sempre passa pela concepção de admitir a diversidade humana como objeto de ampliar as possibilidades de atuação cidadã e promover a justiça social. Se as declarações internacionais tiveram um forte apelo para olharmos a diferença, carecemos ainda de

dispositivos políticos que questionem a organização e estrutura social, econômica e política a fim de engendrar a resistência e favorecer, de fato, processos de desenvolvimento humano.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMORIM, Manoel Mendes. **Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016**. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai : estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016](#) Acesso em: 17 abr. 2022.

BARROS, R. Do estado neoliberal ao estado neo-social: problematizando as novas prioridades na governação global da agenda educacional. **Anais do III Colóquio de Políticas e Gestão da Educação**, n.3, p.xxvii-xxxii, Sorocaba, 2022. Disponível em <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1024/1252> Acesso em: 24 jun. 2022

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE**. Portugal, 2002. Disponível em: [index-para-a-inclusao.pdf \(ufc.br\)](#). Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/ acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 04, de 02 outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/ acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n° 13.146**. Brasília: DF: DOU, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC, SEESP, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, p. 261- 265, 2018.

CAIADO, K. R. M..Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, 2009.Disponível em :[Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação](#) | [Revista Educação Especial \(ufsm.br\)](#) . Acesso em: 08 out. 2023.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Dissertação de Mestrado em Educação, 2017.: Disponível em: [tese_11233_Júnio Hora_Dissertação_Versão final.pdf \(ufes.br\)](#) Acesso em: 14 abr. 2022.

DAINEZ, Débora. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e187853, 2019. DOI: [10.1590/s1678-4634201945187853](#). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157593>.. Acesso em: 27 abr. 2024.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Anais do **I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal** – São Paulo, junho/2013.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Revista Acta Scientiarum. Education**, 2013, 35(2), 201-211. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.21042> Acesso em: 10 fev. 2024.

FREITAS, Cláudia Rodrigues; MURA, Antonello; ZURRU, Antioco Luigi; TATULLI, Ilaria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão Escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional. **Revista Educação Especial** 2020. Disponível em: [Inclusão escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional | Revista Educação Especial \(ufsm.br\)](#) . Acesso em: 08 mai. 2023.

FONTES, Fernando; MARTINS, Bruno Sena. Introdução – A normalidade em crise. In. MARTINS, Bruno S; FONTES, Fernando (orgs). **Deficiência e Emancipação Social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil.In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2004, Caxambu. CD-Rom 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004 v.CD rom. p. 1-14. Disponível em: [Microsoft Word - t1510.rtf \(anped.org.br\)](#). Acesso em: 09 out. 2023.

GARCIA, R. M. C., & MICHELS, M. H.. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, 2022. Disponível em: [Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital | Educação & Realidade \(ufrgs.br\)](#). Acesso em: 24 out. 2023.

GIVIGI, Rosana C Carla do Nascimento; JESUS, Denise Meyrelles de. Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: Documentos Normativos e Orientadores no Brasil e no Canadá. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. 1.], v. 12, n. 35, p. 991–1016, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.5813. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5813>. Acesso em: 10 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 3, 3^aed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55, pp. 30-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 11 jun. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte**. Campinas, 2004 v.25, n.3, p. 9-25. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em: 01 jul. 2022.

JESUS, Denise M.; SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** 2015, v. 21, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400002>. Acesso em: 12 ago. 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RIBEIRO, Lorryne H. Cristiano; VENTURINI, Renata Santos. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45 [Acessado 27 Abril 2022], e190751. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190751>>. Epub 30 Maio 2019. ISSN

1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190751>

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães e REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. spe [Acessado 27 Abril 2022] , pp. 51-68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

LEHMKUHL, M. S. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e o privado nas políticas de educação especial - 1974-2016** [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. SP: Biblioteca Digital da PUC: 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004> . Acesso em: 03 out. 2023

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e modernidade da naturalização à insurgência. In: MARTINS, Bruno S; FONTES, Fernando (orgs). **Deficiência e Emancipação Social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. Deficiência, conhecimento e transformação social. In: MARTINS, Bruno S; FONTES, Fernando (orgs). **Deficiência e Emancipação Social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. *Comunicações Piracicaba* v. 24 n. 2 p. 247-266 maio-agosto 2017 Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicaco> Acesso em: 04/07/2022

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>. Acesso em: 2 out. 2023.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, 38(3), 259-269. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491> Acesso em: 17 abr. 2022.

MELRO, Joaquim. **Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: DEFCUL, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3574>. Acessado em: 11 set. 2022.

MENDES, Enicéia G., SANTOS, Vivian, SEBIN, Bruna R.. Textos em contexto da Educação para Todos: a política de Educação especial Inclusiva de 2007-2010 In: **Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos**. Editora Pedro e João: São Carlos, 2022.

MESTRINER, Maria Luiza. **Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. Resenha Temas em Educação Comparada. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, 1, 2011, p. 143-148

NÓVOA, Antônio Sampaio da; CATANI, Denice B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: texto aprovado para ser apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, novembro 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcRq/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 01 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php> .Acesso em: 8 jul. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**/Organizado por Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARTI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto de Brito. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil e Portugal: desafios para a justiça curricular. *Revista Teias*, v. 19, n. 55, 2018.: Disponível em: [POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL: DESAFIOS PARA A JUSTIÇA CURRICULAR | Pereira | Revista Teias \(uerj.br\)](https://www.uerj.br/~teias/revista/revista-teias-19-55-2018-1) Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Diário da República Eletrônico: 1976.

PORTUGAL. **Lei do Sistema Educativo**. Diário da República Eletrônico:1986.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 319/91. **Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais**. 1991. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>. Acessado em: 06 out. 2023.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 54/2018. **Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva**, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized> Acessado em: 11 ago. 2022.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, Carlos Vasconcelos Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas? Porto Alegre, PUC de 2005. **Civitas (Porto Alegre)**, Rio Grande do Sul., v. 5, n.1, p. 11-28, 2005. Disponível em: [PDF\) Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas: algumas observações \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/311111111) Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, D., 3/2008!. **Revista apagina**. 2008. n° 175 , ano 17. Disponível em: [3/2008! \(apagina.pt\)](https://www.apagina.pt) Acesso em: 10 fev. 2024.

RODRIGUES, D., NOGUEIRA, J.. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira De Educação Especial**. 2011. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002> . Acesso em: 05 out. 2023.

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. Especial, p. 215-227, 21 maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508> Acesso em: 10 fev. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO. E. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Revista brasileira de educação especial, 26 (4), 733-768. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SHIROMA, . O.; CAMPOS, . F.; GARCIA, . M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 2 out. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (org.) **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.47, 2022, p.1-18.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo**: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados, 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24572> Acesso em: 17 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Korea: UNESCO, 2015.

VALADÃO, Gabriela Tannús. Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Educação Especial, Dissertação de Mestrado, 2010. Disponível em: <https://1library.org/document/qv1v0pry-planejamento-educacional-individualizado-educacao-especial-propostas-oficiais-italia.html> Acesso em: 17 abr. 2022.

WILHELM, Vandiana Borba. Estudo Comparado da Política de Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo. Unioeste: Programa de Pós-Graduação, Dissertação de Mestrado, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=190476
Acesso em: 17 abr. 2022.

ANEXOS

MEC/SEESP

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – Diagnóstico da Educação Especial

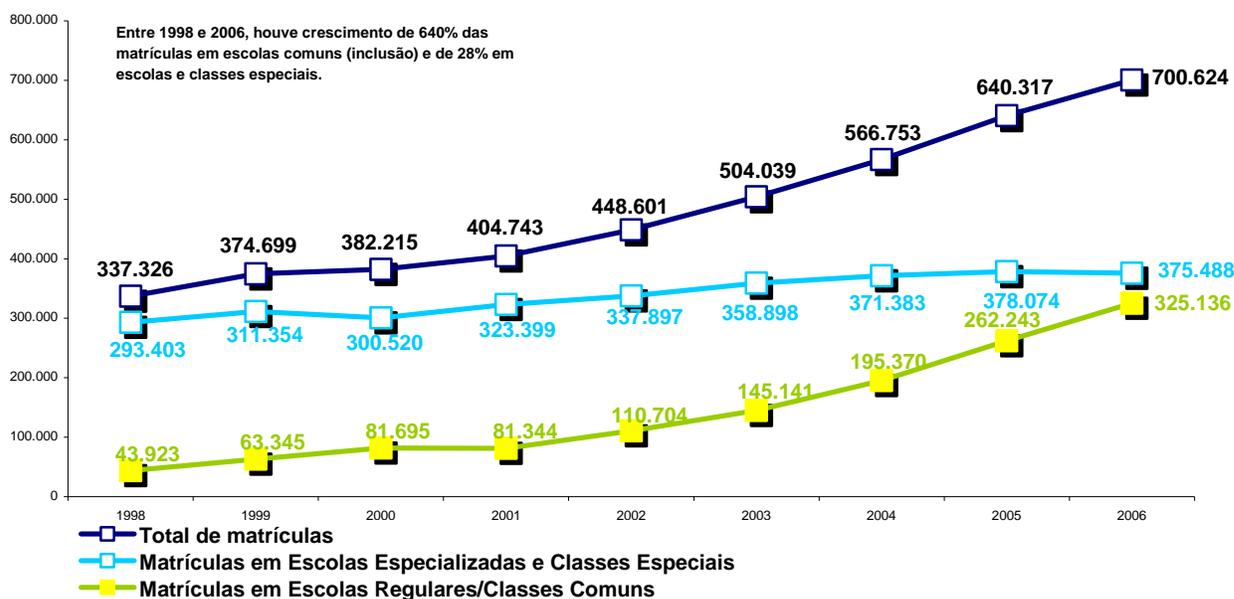
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala

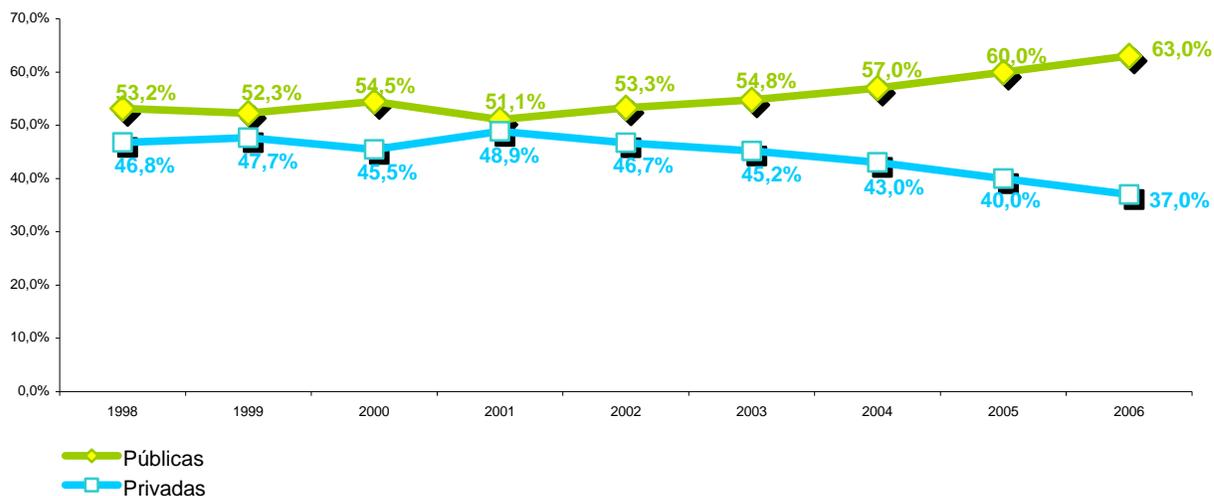
de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considerase que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <[http:// http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp](http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp)>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

Componentes do Grupo de Trabalho

Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996).

Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Claudio Roberto Baptista

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensinoaprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP.

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Müller de Quadros

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

rem, ensinarem e prestarem todos serviços necessários ao funcionamento da escola.

2 — Conclua o levantamento técnico das demais necessidades de intervenção nesta escola, com vista à preparação de um projeto de intervenção e requalificação profunda e de criação de condições para a realização de todas as atividades letivas e educativas no mais curto prazo possível.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476448

Resolução da Assembleia da República n.º 162/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária do Restelo

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Termine as intervenções programadas para 2018, concluindo o investimento já realizado nos balneários da Escola Secundária do Restelo.

2 — Apresente à comunidade educativa o plano de intervenção prometido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

3 — Proceda ao levantamento das necessidades de intervenções de fundo para levar a cabo a requalificação urgente da escola, designadamente a substituição total das coberturas de amianto, de forma a garantir as condições necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino.

4 — Desenvolva as medidas necessárias para a aquisição de meios materiais fundamentais ao bom funcionamento das aulas.

5 — Se comprometa, junto da comunidade educativa, com um calendário de execução das obras de requalificação.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476415

Resolução da Assembleia da República n.º 163/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária Ferreira Dias, em Agualva, Sintra

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Execute com a maior brevidade possível as intervenções mais urgentes e diagnosticadas para a Escola Secundária Ferreira Dias (ESFD), em Agualva, Sintra, nomeadamente na cobertura do pavilhão oficial.

2 — Proceda à elaboração de um plano de intervenção com vista à reabilitação e requalificação urgentes da ESFD, indispensável ao seu bom funcionamento e à salvaguarda da saúde e do bem-estar da comunidade escolar, partilhando os termos e calendário da sua execução com a escola e demais comunidade educativa.

3 — Defina as diretrizes que a ESFD deve aplicar, acompanhando a escola, durante o período de transição, até ao início das obras, para salvaguarda das condições

de segurança da comunidade educativa na utilização dos espaços escolares.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476383

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

Decreto-Lei n.º 54/2018

de 6 de julho

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para

as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Reconhecendo-se o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 — O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 — O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por:

a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo;

b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares,

podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;

d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema *braille*, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária;

e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem;

f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;

g) «Intervenção precoce na infância», o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social;

h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem;

i) «Plano individual de transição», o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual;

j) «Plano de saúde individual», o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem;

k) «Programa educativo individual», o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas causticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Artigo 4.º

Participação dos pais ou encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a:

a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;

b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;

c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;

d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;

e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

3 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

1 — As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

3 — As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

4 — As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

CAPÍTULO II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de coresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

3 — A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7.º

Níveis das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2 — As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

3 — A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.

4 — A definição das medidas a que se refere o n.º 1 é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados

de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis.

Artigo 8.º

Medidas universais

1 — As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 — Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 — As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Artigo 9.º

Medidas seletivas

1 — As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 — Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

3 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

4 — As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5 — Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

Artigo 10.º

Medidas adicionais

1 — As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 — A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º

3 — A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 — Consideram-se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5 — A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

7 — As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8 — Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos

1 — São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados;
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 — São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

3 — São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) As equipas locais de intervenção precoce;
- b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) As comissões de proteção de crianças e jovens;
- d) Os centros de recursos para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do

sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;

f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

4 — O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

5 — Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

1 — Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

2 — A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.

3 — São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:

- a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
- b) Um docente de educação especial;
- c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;
- d) Um psicólogo.

4 — São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.

5 — Cabe ao diretor designar:

- a) Os elementos permanentes;
- b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar;
- c) O local de funcionamento.

6 — Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar:

- a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4;
- b) Convocar os membros da equipa para as reuniões;
- c) Dirigir os trabalhos;
- d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem.

7 — Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.ºs 3 e 4, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.

8 — Compete à equipa multidisciplinar:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;

c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;

f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

9 — O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

1 — O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

2 — O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais:

a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;

b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;

c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

3 — A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.

4 — O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola.

5 — Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.

6 — Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem:

a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;

b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;

c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;

d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;

f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

7 — Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

1 — As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:

a) Literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;

b) Orientação e mobilidade;

c) Produtos de apoio para acesso ao currículo;

d) Atividades da vida diária e competências sociais.

2 — As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

3 — Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:

a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em *braille*, na educação pré-escolar;

b) Lecionar a área curricular de literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário;

c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;

d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1;

e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);

b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);

c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 — As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência.

2 — As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

3 — As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

1 — Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.

2 — Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.

3 — O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

1 — Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

2 — Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao

trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.

3 — Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Artigo 19.º

Cooperação e parceria

1 — As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.

2 — Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:

- a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;
- c) A promoção da vida independente;
- d) O apoio à equipa multidisciplinar;
- e) A promoção de ações de capacitação parental;
- f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
- g) A orientação vocacional;
- h) O acesso ao ensino superior;
- i) A integração em programas de formação profissional;
- j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade;
- k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei.

3 — As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

CAPÍTULO IV

Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação da necessidade de medidas

1 — A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

2 — A identificação é apresentada ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante.

3 — A documentação a que se refere o número anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE).

4 — Apresentada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico nos termos do artigo seguinte.

5 — Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação.

6 — Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.

7 — Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 9 do artigo 12.º

Artigo 21.º

Relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — O relatório técnico-pedagógico contém:

a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;

b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;

c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;

d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;

f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º

3 — A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.

4 — Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

5 — Quando o relatório técnico-pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.

6 — Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.

7 — O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do n.º 2 do artigo 20.º

8 — O relatório técnico-pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei.

9 — A implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação.

10 — O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

Artigo 22.º

Aprovação do relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, a efetivar no prazo de cinco dias úteis após a sua conclusão.

2 — Para os efeitos estabelecidos no número anterior, os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datam e assinam o relatório técnico-pedagógico.

3 — No caso de o relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.

4 — Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos a homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico.

5 — O diretor dispõe do prazo de 10 dias úteis para homologar o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas.

6 — O relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas

1 — A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível.

2 — A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

3 — A proposta com a identificação a que se refere o n.º 1 é apresentada ao diretor competindo-lhe criar as condições necessárias à oferta da área curricular específica.

Artigo 24.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

2 — O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

3 — O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos:

a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;

b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo;

c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável.

4 — Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico-pedagógico.

5 — O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

6 — O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Artigo 25.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

2 — O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

3 — A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 26.º

Confidencialidade e proteção dos dados

Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico-pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.

CAPÍTULO V

Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

Artigo 27.º

Matrícula

1 — A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

2 — Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência, no domínio da visão e para a educação bilingue, os alunos que necessitam destes recursos organizacionais.

3 — Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação.

Artigo 28.º

Adaptações ao processo de avaliação

1 — As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.

2 — Constituem adaptações ao processo de avaliação:

a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;

c) A interpretação em LGP;

d) A utilização de produtos de apoio;

e) O tempo suplementar para realização da prova;

f) A transcrição das respostas;

g) A leitura de enunciados;

h) A utilização de sala separada;

i) As pausas vigiadas;

j) O código de identificação de cores nos enunciados.

3 — As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola para todos os alunos.

4 — No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.

5 — No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A utilização de produtos de apoio;

b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;

c) A adaptação do espaço ou do material;

d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;

e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;

f) A realização de provas adaptadas.

6 — No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);

b) O acompanhamento por um docente;

c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;

d) A utilização de tempo suplementar.

7 — As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

Artigo 29.º

Progressão

1 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.

2 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-

-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Artigo 30.º

Certificação

1 — No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.

2 — No caso dos alunos que seguíram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.

3 — O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

CAPÍTULO VI

Disposições transitórias e finais

Artigo 31.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida currículo específico individual

1 — O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, deve ter o seu programa educativo individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º do presente decreto-lei.

2 — Sempre que o relatório técnico-pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 24.º

3 — A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida currículo específico individual, à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes do programa educativo individual de acordo com o disposto no artigo 24.º

4 — Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei é elaborado um plano individual de transição, de acordo com o disposto no artigo 25.º

5 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam.

6 — O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual referidos nos n.ºs 1 e 2 devem ser elabora-

dos em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei.

Artigo 32.º

Manual de apoio

1 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.

2 — O manual de apoio à prática inclusiva é elaborado e disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 — O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo, podendo ainda integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

2 — As escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva.

3 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei e no respeito pela autonomia de cada escola, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos.

4 — A avaliação prevista no número anterior é objeto de um relatório de meta-análise a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação.

5 — A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de dois anos após a sua entrada em vigor.

Artigo 34.º

Criação e extinção de escolas de referência

A criação e extinção de escolas de referência é da competência do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

1 — Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.

2 — Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

Artigo 37.º

Regulamentação

1 — As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

2 — Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a Portaria n.º 1102/97 e a Portaria n.º 1103/97, ambas de 3 de novembro.

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

1 — Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.

2 — As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;

b) A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 — O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes* — *Tiago Brandão Rodrigues*.

Promulgado em 22 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 28 de junho de 2018.

Pelo Primeiro-Ministro, *Augusto Ernesto Santos Silva*,
Ministro dos Negócios Estrangeiros.

111467546

Decreto-Lei n.º 55/2018**de 6 de julho**

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal. Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas