

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE FOCADA NOS DIPLOMAS LEGAIS



<https://doi.org/10.22533/at.ed.3461524101213>

Data de aceite: 13/01/2025

Irenilson de Jesus Barbosa

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Preciosa Fernandes

Professora Associada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

RESUMO: O presente artigo insere-se numa investigação mais ampla desenvolvida no âmbito de um pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo projeto tem por título *Políticas de Educação Especial e direitos humanos: desafios e possibilidades inclusivas na formação de professores*. O texto tem como foco uma análise dos diplomas legais que regulamentam a educação e o currículo para a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, em Portugal: o Decreto-Lei nº 54/2018 e o Decreto-Lei 55/2018, e orienta-se pelos seguintes objetivos: identificar terminologias veiculadas nestes diplomas legais para referenciar “crianças/alunos com deficiência”; compreender como se organiza

a escola para responder a estas crianças/alunos, identificando, designadamente, quais as medidas; estratégias e recursos pedagógicos e profissionais previstas para o seu atendimento. Trata-se de um estudo exploratório qualitativo, com base na técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin, seguindo um sistema categorial, a saber: i) terminologias identificadas; ii) medidas de atendimento previstas; iii) estratégias e recursos pedagógicos indicados; iv) profissionais. Em relação às terminologias veiculadas, os resultados da análise evidenciam a) Supressão de terminologias de categorização; b) Extinção do modelo de *legislação especial para alunos especiais*; c) ênfase na *inclusão de todos e de cada um ao longo do percurso escolar*. No que respeita às medidas de atendimento, os diplomas propõem i) um *continuum* de respostas educativas para todos e para cada um dos alunos; ii) a mobilização multidisciplinar de recursos para o atendimento dos educandos. Adotam-se como estratégias e recursos pedagógicos para o atendimento dos alunos intervenções apoiadas em conjuntos de medidas de suporte à aprendizagem, visando a equidade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no

sistema educativo, em três níveis: a) Medidas Universais, b) Medidas Seletivas, c) Medidas Adicionais. No que se refere aos profissionais, nota-se a importância dos professores e gestores nos processos, destacando a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Conclui-se, apontando a complementaridade dos diplomas, suas intervenções conceituais e curriculares para a efetivação e a avaliação das aprendizagens, visando o pleno desenvolvimento dos alunos, desde a pré-escola até o final de sua escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Política Educacional, Educação Inclusiva, Crianças/alunos com deficiência

LES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU PORTUGAL : UNE ANALYSE AXÉE SUR LES DIPLÔMES JURIDIQUES

RÉSUMÉ: Cet article fait partie d'une recherche plus large développée dans le cadre du post-doctorat à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, dont le projet est intitulé *Politiques d'éducation spéciale et droits de l'homme: défis et possibilités inclusives dans la formation des enseignants*. Ce texte se concentre sur une analyse des diplômes juridiques qui régissent l'éducation et le programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement de base et secondaire au Portugal: Décret-loi n° 54/2018 et Décret-loi n° 55/2018, et est guidée par les objectifs suivants: identifier les terminologies véhiculées dans ces diplômes juridiques pour faire référence aux "enfants/étudiants handicapés"; comprendre comment l'école est organisée pour répondre à ces enfants/élèves, en identifiant notamment quelles sont les mesures ; stratégies et ressources pédagogiques et professionnelles fournies pour leur prise en charge. Il s'agit d'une étude exploratoire qualitative, basée sur la technique d'analyse de contenu de Laurence Bardin, suivant un système catégoriel, à savoir: i) les terminologies identifiées; ii) les mesures de soins prévues; iii) les stratégies et les ressources prédatrices indiquées; iv) professionnels. En ce qui concerne les terminologies véhiculées, les résultats de l'analyse montrent a) la suppression des terminologies de catégorisation; b) Extinction du modèle de législation spéciale pour les étudiants spéciaux; c) l'accent mis sur l'inclusion de chacun tout au long du cursus scolaire. En ce qui concerne les mesures d'assiduité, les diplômes proposent i) un continuum de réponses éducatives pour chaque élève; ii) la mobilisation multidisciplinaire des ressources pour la prise en charge des élèves. Les interventions soutenues par des ensembles de mesures visant à soutenir l'apprentissage sont adoptées en tant que stratégies et ressources pédagogiques pour la prise en charge des élèves, visant à l'égalité des chances l'accès au curriculum, la fréquentation et la progression dans le système éducatif, à trois niveaux: a) Mesures universelles, b) Mesures sélectives, c) Mesures supplémentaires. En ce qui concerne les professionnels, l'importance des enseignants et des gestionnaires dans les processus est notée, soulignant la création de l'équipe multidisciplinaire pour soutenir l'éducation inclusive. Il conclut en soulignant la complémentarité des diplômes, leurs interventions conceptuelles et curriculaires pour l'efficacité et l'évaluation des apprentissages, visant le plein épanouissement des élèves, de la maternelle à la fin de leur scolarité obligatoire.

MOTS-CLÉS: Politique éducative, Éducation inclusive, Enfants/élèves handicapés

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados e reflexões oriundos da etapa inicial de análise dos diplomas legais portugueses que estabelecem o regime jurídico e a organização curricular da educação inclusiva, dentro de um estudo mais amplo que compôs um projeto de investigação de pós-doutoramento realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no período letivo de 2023-2024. Seu conteúdo foi apresentado inicialmente no XXXI Colóquio Internacional da AFIRSE Portugal, como comunicação científica no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 2024. Retrata um estudo exploratório qualitativo, com análise comparativa entre documentos e políticas públicas de Educação Inclusiva, implementadas em Portugal na última década (2014-2024) e suas relações com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) referidos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A análise dos diplomas legais permite-nos compreender os princípios e normas que regulamentam a educação, o currículo e a avaliação para a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário em Portugal estabelecidas no Decreto-Lei nº 54/2018 (ME/DGE, 2018a) e no Decreto-Lei 55/2018 (ME/DGE, 2018b). O primeiro diploma (DL 54/2018) estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, buscando responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, com o fito de promover a sua plena inclusão social. Já o segundo (DL 55/2018) estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nestas etapas da escolaridade obrigatória portuguesa.

Entendendo-se o seu lugar dentro do escopo de uma investigação mais ampla, assenta-se como questão-problema de partida *quais as terminologias veiculadas nos diplomas legais portugueses para referenciar “crianças/alunos com deficiência e quais as medidas, estratégias e recursos pedagógicos e profissionais previstos para o seu atendimento?* Portanto, o objetivo geral é tanto identificar as terminologias veiculadas nos diplomas legais portugueses para referenciar “crianças/alunos com deficiência”, quanto as medidas, estratégias e recursos pedagógicos e profissionais que são previstos para responder às necessidades destes educandos. Para atingir tal objetivo geral, realizaram-se os procedimentos metodológicos abaixo descritos. Adianta-se que pouco espaço é dado às discussões sobre terminologias a respeito de “crianças/alunos com deficiência”, tendo em vista que os documentos supramencionados suprimem termos como *crianças com deficiência, necessidades educativas especiais (NEE)*, entre outras, situando o enfoque na diversidade e na substituição de práticas educativas para alunos ditos especiais por práticas que buscam alcançar a todos e a cada um nessa diversidade e em uma abordagem universal e multinível. Não obstante, considerando-se a situação de estudo exploratório inicial de uma investigação maior em curso, mantem-se o título original e sua pertinência, não destoando da proposta submetida ao evento e do objetivo de compreender as políticas públicas de educação inclusiva em Portugal através de uma análise focada nos seus diplomas legais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo exploratório documental, apresenta uma abordagem de caráter qualitativo (Amado, 2017), tendo os dados coletados submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). Na perspectiva de Marconi e Lakatos (1996), um estudo exploratório inscreve-se como uma investigação empírica com três objetivos principais: 1) Formulação de questões ou problemas, tendo em vista que o estudo exploratório visa a descrição e a identificação de questões relevantes. 2) Aumento da familiaridade do pesquisador, visto que a sua realização permite que o pesquisador se torne mais familiarizado com o ambiente, os fatos ou fenômenos relacionados ao tema de pesquisa. 3) Modificação e clarificação de conceitos, posto que o estudo exploratório documental busca modificar e esclarecer conceitos relacionados ao objeto de estudo. Assim, diz-se que a pesquisa exploratória concentra-se na descoberta e elucidação de fenômenos, especialmente aqueles que ainda não foram aceitos, apesar de serem evidentes (Lakatos & Marconi, 2003, p. 188).

Por outro lado, a principal característica da pesquisa exploratória documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (Lakatos & Marconi, 2003, p. 187). Desta perspectiva, uma vez que este estudo tem o seu foco em diplomas legais, constitui-se como uma pesquisa exploratória em fontes primárias, contemporâneas e públicas, acessíveis a qualquer pessoa interessada, caracterizando-se como um estudo fundamental para estabelecer uma base sólida antes de aprofundamentos em investigações mais detalhadas (Lakatos & Marconi, 2003, p. 175).

Nesta condição, adota-se um conjunto de procedimentos metodológicos para analisar e compreender determinado fenômeno ou problema, não olvidando-se ao fato de que a pesquisa exploratória documental visa explorar e descobrir informações relevantes a partir de documentos existentes. Destaca-se que o foco deste estudo está na análise qualitativa dos diplomas, buscando compreender contextos, significados e relações, e não na exploração de aspectos quantitativos ou estatísticos dos dados coletados. Em outras palavras, a partir da análise documental, busca-se explorar e mapear o terreno das políticas públicas de educação inclusiva, identificando padrões, tendências e questões relevantes relacionadas (Ludke & André, 1986).

Corroborando com essa concepção, Amado (2017) assevera que a investigação qualitativa se assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado, 2017, p. 43).

Assim, para a análise dos dados coletados nos documentos supramencionados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2009). Esta técnica constitui-se resumidamente nos seguintes passos metodológicos: a) Pré-análise (escolha dos documentos, formulação dos objetivos, elaboração dos indicadores e preparação do material para análise); b) Exploração do material (codificação, recorte, classificação e agregação, categorização); c) Tratamento dos resultados (inferência e interpretação). O resultado dessa análise encontra-se apresentado à seção 4. *Análise dos diplomas*.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado vincula-se a alguns estudos sobre a educação inclusiva, enfatizando-se o conceito da equidade. Este é um conceito que aflora e se faz efervescente nas abordagens contemporâneas e nos documentos internacionais sobre a educação inclusiva e não poderia ser aqui contornado, uma vez que está subjacente aos diplomas legais em apreço. O conceito de **equidade** (em latim: *aequitas*), que agora ressurge veementemente, teve as suas origens na Roma Antiga, onde já evocava-se o termo relacionando-o às noções de justiça, igualdade, conformidade e simetria (Linderski, 1996). O famoso jurista, político, escritor, orador e filósofo romano Cícero (106 – 43 a.C) dividiu a equidade em três partes: a primeira pertencia aos deuses acima (*ad superos deos*) e que era equivalente à piedade ou a obrigação religiosa; a segunda, que pertencia aos espíritos do mundo inferior ou espíritos da morte (*manes*) e estavam no plano do sagrado (*sanctitas*); e a terceira pertencia aos seres humanos (*homines*) sob a forma da *justiça* (Linderski, 1996, p. 175).

Olhares bem menos místicos e contemporâneos como os de Rodrigues (2013); Armstrong & Rodrigues (2014) e da UNESCO (2015; 2019), acentuam as relações do conceito de equidade com a diversidade e a educação para todos (Rodrigues, 2017; Colaço et al, 2022).

As investigações contemporâneas destacam e problematizam a concepção de equidade diante de desafios educacionais globais mencionados em diversos documentos (UNESCO, 2019; Rodrigues, 2013). Tais desafios se manifestam baseados na ideia de *universalidade* para o acesso e a efetivação de políticas públicas educacionais, expressa em documentos internacionais como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pelas nações signatárias da ONU dentro da Agenda 2030 (UNESCO, 2015).

Assim é que, a partir da meta 4 dos ODS, insiste-se na ideia de implementação de políticas globais que consolidem a noção de *educação de qualidade* em combate a cenários internacionais de exclusão e de insucesso escolar. Essa meta visa *garantir uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Logo, percebe-se que a educação de qualidade tem se constituído em um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável e da pretendida igualdade de oportunidades para todos. Acredita-se que ela desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas, na promoção da cidadania global e na construção de sociedades mais justas e equitativas (UNESCO, 2015).

No cerne do desafio da melhoria da *qualidade da educação* a ser oferecida pelas nações signatárias dos ODS, situa-se esta noção de *equidade na educação* e suas relações com a justiça, o combate à exclusão, a pobreza e seus corolários. Desta forma, a equidade na educação apresenta-se como um conceito fundamental para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para aprender e se desenvolver, independentemente de suas origens, condições socioeconômicas, habilidades ou características individuais.

Assenta-se que a equidade está intrinsecamente ligada à *justiça*, conquanto busca eliminar desigualdades e tratar cada aluno de forma justa, considerando suas necessidades específicas. Isso envolve distribuir recursos, apoio e oportunidades de maneira imparcial. Nesta mesma esteira, impõe-se que a equidade relaciona-se intrinsecamente com o combate a toda forma de exclusão. Claro está que, quando a educação não é equitativa, alguns grupos de estudantes são excluídos ou marginalizados. Isso pode ocorrer com base em fatores como gênero, etnia, deficiência ou condição socioeconômica. A busca pela equidade tem como justificativa e ideal garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade (UNESCO, 2019).

Do mesmo modo, acredita-se que a ideia de equidade na educação é especialmente relevante para combater a pobreza. Alunos de famílias economicamente desfavorecidas enfrentam desafios adicionais, como falta de recursos, acesso limitado a materiais educativos e ambientes de aprendizagem inadequados. A equidade tomada como um princípio busca reduzir essas disparidades e oferecer suporte adequado a todos os estudantes. Como aspectos corolários da concepção de equidade se incluem a promoção da diversidade, a valorização das diferenças individuais e a criação de políticas e práticas educacionais que considerem as necessidades de todos e de cada um dos alunos. Além disso, a equidade está relacionada à busca por resultados educacionais justos e à redução das lacunas de desempenho entre diferentes grupos.

Depreende-se, portanto, a despeito das evidências de que o discurso neoliberal acolhe a noção de equidade apenas em tese, como mais um movimento hegemônico através de mecanismos globais mantidos pelo capital, que a busca de equidade na educação deve ser tomada como essencial para construir uma sociedade mais justa e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Talvez isso não possa ser negado nem mesmo por quem critica seu uso pelo indistigável mimetismo hegemônico capitalista, reagindo a teses contra-hegemônicas.

Convém, portanto, ao mesmo tempo em que buscamos a referida equidade dentro de um compromisso contínuo que requer políticas, práticas e investimentos voltados para a igualdade de oportunidades e de resultados educacionais, não negligenciarmos as críticas de Harvey (2008), Ianni (1998), Gentili (2013), Freitas (2018) e outros tantos autores que discutem o modo como o domínio do neoliberalismo tem se perpetrado na sociedade contemporânea e, portanto, na educação. Nota-se nestas leituras, as quais em suas minúcias excedem ao foco deste texto, que a hegemonia neoliberal, a cada nova crise do capital, apresenta uma corrosão do sistema público, através de intermináveis reformas, retirando da escola pública o seu potencial educativo, a autonomia e a democracia, tornando-a, contraditoriamente, um espaço de formação que não considera o ser humano em sua totalidade (Muniz *et al.*, 2023), muito menos em sua diversidade, enquanto fecha os olhos para o fato de que a pretensa equidade esbarra sempre nas múltiplas desigualdades da sua sociedade de classes (Freitas, 2018), adversária constante e inimiga mortal da equidade como justiça social.

Para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é preciso também problematizar e superar o mito da homogeneidade nas escolas. Esse mito pressupõe que todos os alunos são iguais e podem ser tratados da mesma maneira, representando claro confronto a ideia de equidade. Na realidade, cada aluno é único, com necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem distintos, incluindo-se logicamente as que ainda são nomeadas crianças com deficiências. A verdadeira inclusão reconhece essa diversidade e busca adaptar o ambiente educacional para atender a todos de maneira eficaz e justa. Como destaca Mantoan (2003), verdadeiramente “o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que valoriza as diferenças. (Mantoan, 2003, p. 14).

Relacionando a equidade com a busca da qualidade na educação Rodrigues (2013) problematiza a relação entre *equidade* e *excelência*, questionando se esses objetivos são compatíveis na configuração social e econômica em que vivemos. Ele destaca que “todos os países conseguem criar nichos de excelência em educação, mas só os bons sistemas educativos conseguem conciliar excelência + equidade” (Rodrigues, 2013). Esse autor também acredita que a desejada educação de qualidade é o resultado da soma entre excelência e equidade (Rodrigues, 2013; Souza & Torres, 2022).

Rodrigues também destaca que a equidade na educação deve ser manifesta ao menos em três aspectos, com os quais concordamos:

1. *Equidade no acesso* para todas as crianças, incluindo-se os alunos com deficiência ou com dificuldades várias, em zonas isoladas ou muito carenciadas, atentando-se para os índices de abandono escolar, para melhor entender-se a importância desse aspecto.
2. *Equidade de oferta educativa*, significando que as oportunidades que são oferecidas a todos os alunos devem ser semelhantes, desde um currículo comum em que todos são abrangidos pelas mesmas áreas de conhecimento e têm acesso a estratégias e a oportunidades de aprendizagem semelhantes, em uma perspectiva compreensiva e flexível.
3. *Equidade de resultados*, significando que a escola e todo o sistema educativo não se devem conformar com o insucesso mas promover até ao limite possível o sucesso de todos e de cada um.

Esses aspectos supracitados corroboram com a perspectiva de Souza & Torres (2022), que analisam os dilemas e tensões presentes no sistema educacional atual no tocante à equidade e à excelência, destacando o cenário português. Nessa abordagem, os conceitos de equidade e de excelência em educação são considerados a partir de contribuições de diferentes teóricos e discute-se como conciliar a busca pela excelência acadêmica com a necessidade de promover a equidade em diferentes perspectivas. Conclui-se que, apesar da verificação de profundos abismos entre equidade e excelência na oferta da educação pública, é imprescindível conciliar políticas públicas que enfatizem a excelência e, ao mesmo tempo, exijam a equidade para todos os estudantes. (Souza & Torres, 2022, p. 1036-1037).

ANÁLISE DOS DIPLOMAS

Conforme já apresentado, o **Decreto-Lei n.º 54/2018** e o **Decreto-Lei n.º 55/2018** são os principais marcos legais da educação inclusiva em Portugal. Eles normatizam a educação inclusiva e estabelecem os princípios para garantir a participação plena de todos os educandos no sistema de ensino, atentando para a diversidade das suas necessidades e potencialidades. Embora mencione-se crianças com deficiência em nosso título, a legislação portuguesa focaliza a diversidade funcional no contexto escolar e não as deficiências dos educandos. Desse modo, o foco da educação inclusiva é o ensino-aprendizagem de todos os educandos e não apenas daqueles que apresentam alguma deficiência. Assim, os decretos referidos se caracterizam por dois princípios básicos: a educabilidade universal e a equidade (Preâmbulo do Decreto 54/2018)

A **educabilidade universal** refere-se à noção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo. Por sua vez, **a equidade** é o princípio que garante que todas as crianças e alunos tenham acesso à escola e aos apoios necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento específico, considerando-se tanto a diversidade quanto as peculiaridades de cada um.

A análise de conteúdo dos referidos diplomas, seguindo os procedimentos metodológicos já enunciados, conforme Bardin (2009), permitiu-nos uma compreensão destes a partir de inferências que resultaram no seguinte esquema categorial: 4.1. Terminologias identificadas; 4.2. Medidas de atendimento previstas; 4.3. Estratégias e recursos pedagógicos indicados; 4.4. Profissionais da educação. Assim, apresentam-se a seguir, de forma sucinta, os principais aspectos destacados dos marcos legais da educação portuguesa que permitem uma compreensão geral do sistema de ensino em suas relações com a inclusão no âmbito legislativo.

Terminologias identificadas

As discussões sobre quais seriam as terminologias adequadas para referir-se às crianças com deficiência no contexto escolar têm estado presente em intermináveis debates relacionados à educação especial e tal controvérsia tem adentrado inevitavelmente à produção de documentos normativos sobre a educação em perspectiva inclusiva. Não tem sido fácil adotar terminologias que não estejam envoltas em algum tipo de dificuldade conceitual, social ou histórica, sempre merecendo algum tipo de crítica. Diante disso, não há um consenso sobre o termo mais apropriado para designar-se o educando com necessidades específicas de ensino-aprendizagem que, compreendido no contexto da diversidade escolar, venha a ser parte do público alvo da educação especial. Apesar de importantes contribuições teóricas sobre a evolução das terminologias – desde as noções de “discapacidades” a “pessoa com deficiência”, passando por conceitos ambíguos como “portadores de necessidades educativas especiais” (Correia, 1999; Rodrigues, 2001) –

ainda buscam-se expressões que dêem conta de descrições sem as temidas rotulações das diferenças sem negligencia-las ou impingir aos educandos algum tipo de preconceito. Assim, mesmo na vigência de um novo modelo biopsicossocial, designado de inclusão, ainda assiste-se a uma necessidade de retificação de termos, uma vez que o próprio princípio de inclusão pressupõe que todas as crianças sejam especiais, mas tratadas com equidade no quadro da diversidade (Rodrigues, 2001). A esta situação, a legislação portuguesa, através dos Decretos-Leis 54/2018 e 55/2018 (ME/DGE, 2018a; 2018b), responde com as seguintes providências:

1. *Supressão de terminologias de categorização para crianças/alunos com deficiência* – Nesta perspectiva, os documentos não utilizam categoria específica onde estejam alistadas as crianças com deficiências, mas as consideram no contexto da diversidade que compõe a realidade escolar, com múltiplas características de diversidade e de necessidades interventivas, as quais devem ser contempladas pela avaliação cuidadosa das medidas de suporte que essas crianças vão requerer dos docentes e das equipas multidisciplinares constituídas em cada unidade ou agrupamento escolar. Deste modo, o decreto-lei 54/2018 deixa de categorizar alunos, abolindo até mesmo a “categoria” de “*necessidades educativas especiais*” (NEE) presente em diplomas anteriores. Isso significa que a legislação, bem como a prática educacional, não deve mais se concentrar em classificar ou rotular alunos com base em suas necessidades específicas. Em vez de se concentrar em categorias específicas de alunos, o foco agora está nas respostas educativas, visando incentivar uma abordagem mais holística e personalizada para atender às necessidades de cada aluno.
2. *Extinção do modelo de legislação especial para alunos ditos especiais* – Esta providência se dá em consequência da supressão das categorizações supramencionadas, estabelecendo-se que não se cultive mais um modelo específico de legislação para alunos que apresentem as denominadas necessidades especiais. Na vigência do referido decreto, esse modelo anterior é abandonado em favor de uma abordagem mais inclusiva. Em resumo, a extinção do modelo de legislação especial visa criar um ambiente mais inclusivo e flexível nas escolas, onde todos os alunos têm acesso a respostas educativas adequadas às suas necessidades individuais (ME/DGE, 2018c).
3. *Ênfase na inclusão de todos e de cada um ao longo do percurso escolar*. Em harmonia com a providência anterior, o decreto-lei em apreço estabelece um *continuum* de respostas educativas que se aplicam a todos os alunos, independentemente de suas necessidades. Isso significa que as escolas devem oferecer suporte adequado a todos os estudantes, adaptando-se às suas necessidades individuais, ao longo do seu percurso escolar, adotando as medidas de atendimento previstas, consoante a uma abordagem multinível que se faz notar na sequência de nossa comunicação.

Medidas de atendimento previstas

As medidas de atendimento elencadas configuram uma abordagem multinível, visando ao atendimento de todos os educandos, constituindo-se em 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto 54/2018, Art. 5º ao 10º), as quais são amplamente conhecidas no contexto educativo português, mas que convém destacar para fins de clareza na presente comunicação:

1. *Medidas Universais* - respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens (Art. 8º);
2. *Medidas Seletivas* - respostas educativas que visam suprir as necessidades de suporte à aprendizagem, não supridas pela aplicação das anteriores (Art. 9º);
3. *Medidas Adicionais* - respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Art. 10)

Estratégias e recursos pedagógicos

Para a consecução da educação de todos os educandos que compõem a diversidade escolar, os decretos-leis 54/2018 e 55/2018 prevêm as estratégias e recursos pedagógicos abaixo delineados, as quais dispensam a necessidade de maiores explanações neste texto, tendo em vista que os artigos do DL 54/2018 (ME/DGE, 2018a) citados em cada tópico infraindicado são autoexplicativos.

1. *Adoção das referidas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão* para atender às necessidades educativas de cada criança e jovem ao longo do seu percurso escolar (Art. 7º)
2. *Definição de Áreas Curriculares Específicas*: Define áreas específicas do currículo que devem ser abordadas para garantir a inclusão.
3. *Mobilização de Recursos Específicos de apoio à aprendizagem e à Inclusão*:
4. *Recursos humanos específicos* (Art. 11, ponto 1)
5. *Recursos organizacionais específicos* (Art. 11, ponto 2)
6. *Recursos da comunidade específicos* (Art. 11, ponto 3)

No tocante às estratégias e recursos pedagógicos, o **Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho** (ME/DGE, 2018b), ao tempo em que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal tem as seguintes características como principais:

- a. *Autonomia e Flexibilidade Curricular*: Preconiza a autonomia das escolas na definição de parte do currículo, permitindo adaptações às necessidades locais e individuais.

- b. *Princípios Orientadores Inclusivos*: O currículo é orientado por princípios como a promoção da cidadania, a inclusão, a interdisciplinaridade e a valorização das diferentes áreas do saber.
- c. *Avaliação Inclusiva*: Estabelece diretrizes para uma avaliação mais inclusiva, considerando as diferenças individuais dos alunos.

Profissionais da educação

Um aspecto sempre relevante em qualquer política pública educacional é o entendimento dos papéis desempenhados pelos profissionais da educação e/ou técnicos que atuam no sistema educativao de forma a consolidarem os seus objetivos. No que se se refere à educação inclusiva, devem ser destacados os seguintes profissionais como agentes mobilizadores, sem os quais tais políticas não se efetivam:

1. *Professores*: desempenham um papel fundamental na educação inclusiva, devendo adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo a participação ativa e o sucesso educativo.
2. *Assistentes operacionais*: profissionais que auxiliam os alunos com necessidades específicas em atividades diárias, como locomoção, higiene pessoal e alimentação.
3. *Técnicos especializados*: São profissionais com conhecimentos específicos (psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e outras). Eles oferecem suporte individualizado aos alunos com necessidades especiais.
4. *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva*: inclui profissionais como psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros especialistas. Eles colaboram com os professores e os pais para desenvolver estratégias de apoio aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho exploratório dos Decretos 54/2018 e 55/2018, toma-se por relevante destacar os seguintes aspectos, à guisa de considerações finais:

As terminologias veiculadas para referenciar “crianças/alunos com deficiência” estão subsumidas **no conceito de diversidade que abrange a todos e a cada um dos educandos** sem a ideia, à priori, de uma *lei especial para educandos especiais*. Ao mesmo tempo que isso é reflete uma evolução quanto à não rotulação dos educandos deixa questionamentos quanto aos casos de educandos com especificidades tais que nem mesmo algumas medidas adicionais darão conta para atender ao perfil exiido ao fim da escolaridade obrigatória.

As medidas, estratégias e recursos pedagógicos e profissionais previstos para o atendimento da diversidade das crianças são propostas numa perspectiva de busca pela equidade (no acesso, na oferta educativa e nos resultados) dentro do sistema educativo. Tais medidas, estratégias e recursos, porém, demandam investimentos materiais e pedagógicos nas escolas, assim como formação adequada dos profissionais atuantes na educação para que esta seja de fato inclusiva.

Percebe-se uma complementaridade nos princípios dos diplomas tendo em vista que, enquanto um propôs um novo regime jurídico para a educação inclusiva (DL 54/2018) o outro estabeleceu princípios avaliativos e flexibilizações que contemplam o atendimento da diversidade ao longo do percurso escolar obrigatório (DL 55/2018). Essa complementariedade, entretanto deve sempre ser analisada pela sua exequibilidade e não apenas pelos princípios manifestos nos documentos.

Os documentos corroboram com a autonomia escolar, atribuindo às escolas e docentes responsabilidades dentro de uma **autonomia** que permite alguma **flexibilidade curricular**, ainda que seja expectável que muitas escolas e profissionais tenham dificuldades em abandonar práticas antigas e adotar mudanças propostas. Espera-se que essa autonomia esteja associada a uma prática flexível não apenas no que tange à flexibilidade curricular e a inovação pedagógica, mas também no tocante às atitudes esperadas da comunidade escolar para a efetivação da inclusão.

A abordagem multinível e a criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) preconizadas na legislação possibilitam uma agregação de todos os recursos (humanos, materiais, físicos) necessários para apoiar a comunidade estudantil, visando o atendimento de suas diversas necessidades. Trata-se de um avanço significativo e sua criação está inserida no quadro de autonomia das escolas, onde cada CAA atua como resposta organizativa de apoio à inclusão, devendo estar previsto nos documentos estratégicos que definem a política da escola e os recursos disponíveis para sua consecução.

Em uma perspectiva crítica, deve-se atentar para o fato de que **a inclusão é um processo envolto em complexidades e que não se dá por decreto**, ainda que seja necessária a sua normatização a partir de diplomas como os focalizados aqui. Esse complexo processo, porém, está vinculado a políticas complementares de formação de professores, de disponibilização de recursos para as escolas e de uma evolução social e humana que em muito transcendem a esfera escolar.

Destaca-se para estudos vindouros que avaliações recentes da OCDE (2018-2022) apontam para progressos na educação inclusiva portuguesa, a partir da vigência dos diplomas em análise, mas deve-se sempre atentar para o fato de que a equidade na educação pressupõe a necessidade de resolução de questões de justiça social, exclusão e pobreza que afetam diretamente no acesso, na permanência e no desenvolvimento dos educandos, com ou sem deficiências e não se pode esquecer que tudo isso permanece sendo “um elefante na sala” da sociedade capitalista, mesmo que esta se suponha inclusiva

em seus diplomas e metas. Nada obstante, não se deve abdicar da convicção de que outro mundo é possível, embora não seja nada fácil conquistá-lo. Na grande e mobilizadora utopia da inclusão da diversidade e da educação com equidade e excelência, conclui-se com o sempre esperançoso pensamento freireano a inspirar *a marcha* igualmente esperançosa, enunciada por ele mesmo, *dos que sabem que mudar é possível*:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Freire, 2000, p. 61).

Prossigamos, transformando, praticando, esperando...

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Colaço, Susana et al (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2 – Diversidade, equidade e inclusão*. Ministério da Educação (ME)/Direção Geral da Educação(DGE). https://issuu.com/susana.colaco/docs/ebook_2modulo_diversidade-equidade-inclusao
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. Editora UNESP.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. Expressão Popular.
- Fraser, Nancy (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*. Boitempo.
- Gentili, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. Atlas.
- Harvey, David (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. Ed. Loyola. <https://doi.org/10.56579/rei.v5i3.589>
- Ianni, Octavio (1998). Neoliberalismo e nazi-fascismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v.1,n.7, 1998, p.112-120.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. Atlas.
- Linderski, Jerzy (1996). *Imperium sine fine: T. Robert S. Broughton and the Roman Republic*. <https://archive.org/details/imperiumsinefine0000unse>.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Moderna.

Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. Atlas.

ME/DGE (2018a). Decreto Lei 54 de 2018. Diário da República. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

ME/DGE (2018b). Decreto Lei 55 de 2018. Diário da República. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

ME/DGE (2018c). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Muniz, D. A. de Q.; Silva, M. S. P. da; Leal, L. F., & Borges, R. S. (2023). Neoliberalismo e educação: origem, movimento e resistência. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 5(3), 70–88. <https://doi.org/10.56579/rei.v5i3.589>

OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (2022). *Revisão da Educação Inclusiva em Portugal*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a9c95902-en/index.html?itemId=/content/publication/a9c95902-en>

Rodrigues, David. (2001). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.

Rodrigues, David (2017). *Entrevista à Educação e Pesquisa*, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, n. 43, Jan-Mar, 2017. USP. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>

Souza, António R. A. & Torres, L. L. (2022). *Equidade e excelência em educação: Dilemas e tensões na sociedade contemporânea*. In M. H. Araújo & L. Morgado (Orgs.), *Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores* (pp. 1027-1039). Universidade de Aveiro Editora. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/76017>

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Unesco. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-f0ba3e79-ae0b-4a51-a

UNESCO-IBE (2016). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: UNESCO -International Bureau of Education IBE.

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi>