



LENO MÁRCIO MIRA FERNANDES

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E
BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Porto
2022



LENO MÁRCIO MIRA FERNANDES

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E
BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS
ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Porto
2022

LENO MÁRCIO MIRA FERNANDES

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E
BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS
ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, sob a orientação do Professor
PhD in Law Joaquim Manuel Ferreira da Silva
Ramalho.

RESUMO

LENO MÁRCIO MIRA FERNANDES: Um estudo comparativo entre as legislações portuguesa e brasileira no âmbito das políticas educacionais de inclusão dos alunos com necessidades especiais. (Sob orientação do Prof. PhD Joaquim Manuel Ferreira da Silva Ramalho)

As tentativas de inclusão social, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, têm ganhado mais espaço em debates na área da educação especial, e trazido diversas reflexões e questionamentos acerca dos métodos e mecanismos que podem ser instituídos para promover o sucesso da inclusão das pessoas portadoras de deficiência, nas redes regulares de ensino, de forma equitativa, justa e igualitária. Desse modo, a presente dissertação tem como escopo analisar de forma sistêmica as legislações acerca dessa questão, de modo que seja possível compreender o contexto em que se inserem as políticas sociais de educação no Brasil e em Portugal. Ademais, também abordar-se-ão diversas considerações no que diz respeito aos contrastes entre as respectivas legislações, tornando possíveis algumas sugestões de intervenções que objetivam aprimorar essas legislações para que possam assegurar a inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais dentro de uma realidade definitivamente concretizada tanto na teoria quanto em termos práticos.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Especiais. Legislação. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

LENO MÁRCIO MIRA FERNANDES: A comparative study between Portuguese and Brazilian legislations in the scope of educational policies for the inclusion of students with special needs. (Under the leadership of Prof. PhD Joaquim Manuel Ferreira da Silva Ramalho)

Attempts at social inclusion, since the promulgation of the Federal Constitution of 1988, have got a better approach in debates into the Special Education Field, and besides bringing several thoughts and questions about the methods and mechanisms that can be performed to promote the successful inclusion of people with temporary or permanent disabilities, in regular education systems, in an equitable, fair and equal manner. Thus, this dissertation aims to systematically analyze the legislation on this theme, so that it is possible to understand the context in which social education policies are inserted in Brazil and Portugal. Furthermore, several preambles will also be addressed with regard to the contrastive analysis between the respective legislations, making it possible some suggestions for interventions that aim to improve local legislations in order to ensure the social inclusion of people with special needs within a definitive reality came true in theoretical and practical terms.

Keywords: Inclusion. Special Needs. Legislation. Inclusive Education.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus familiares por tudo o que sempre fizeram e fazem por mim, de modo especial a minha esposa Cristina e meus filhos Thaís, Leno Jr, Thalles e Morpheu, além da minha neta Pandora por estarem presentes em todos os momentos bons e ruins da minha ausente presença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Grande Arquiteto do Universo pelo dom da vida e pela oportunidade de dar a um nortista a possibilidade de cruzar o Oceano e se reencontrar com a História pulsante dos livros para o caminhar das ruas da belíssima cidade do Porto.

Agradeço imensamente a meu orientador, PhD in Law Joaquim Manuel Ferreira da Silva Ramalho pela sua paciência, compreensão, ensinamento e sabedoria em me conduzir na dissertação desse trabalho. A minha eterna gratidão e respeito!

Agradeço aos meus pais João e Catarina, por todo zelo e rigidez que me fortaleceram na minha jornada durante minha formação pessoal, escolar, ética, moral e profissional.

Não seria justo, nem muito menos honesto da minha parte, não reconhecer a imensa ajuda do Doutor José Carlos Valadares Melo com sua experiência e militância profissional junto às famílias dos alunos com necessidades educativas especiais.

A minha esposa Cristina que esteve sempre ao meu lado, durante minha depressão, problemas financeiros e meus devaneios para desistir do Mestrado. Agradecerei sempre pelo amor, resiliência, companheirismo e por ser uma fortaleza nos momentos difíceis.

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	10
II - OBJETIVOS.....	14
2.1 - Objetivos gerais	14
2.2 - Objetivos específicos	14
III - ESTUDO EMPÍRICO.....	14
IV - HISTÓRICO DESDE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 RELACIONADO À LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL DO AMAPÁ NO TOCANTE AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	26
4.1 - Histórico de conquistas	28
4.2 - Educação especial na legislação estadual do Amapá	38
4.3 - Retrocessos.....	42
V - OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA RELACIONADOS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE EUROPEIA.....	46
5.1 - Avanços da união europeia.....	49
5.2 - Formação dos professores	52
5.3 - Sociedade civil atuante.....	57
VI – AUTORES QUE CONTRIBUÍRAM COM MUDANÇAS DA TEORIA À PRÁTICA DE ORDEM EDUCACIONAL.....	61
6.1 – Antônio Aurélio da Costa Ferreira	61
6.2 - Ulisses Pernambuco	62
6.3 - Clemente Quáglio	65
VII - METODOLOGIA	67
7.1 Análise documental	67
VIII - RESULTADOS	68
IX - CONCLUSÕES.....	78
BIBLIOGRAFIA	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	74
Figura 2.....	76

INDICE DE TABELAS

Tabela 1	76
Tabela 2	77

I - INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, no âmbito das políticas públicas do mundo, representa um grande avanço no que concerne às garantias dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência. Identifica-se que nas últimas décadas efetivou-se o ordenamento jurídico internacional com princípios de inclusão social para diversos grupos em processo crescente de exclusão. Avançou-se no campo legal e iniciou-se no contexto educacional e escolar uma grande adequação física, social e pedagógica.

Considerando tal perspectiva, pode-se dizer que o Brasil sofreu forte influência da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. Enquanto que Portugal, no ano de 2008, já estava bem a frente, sendo considerado país referência no que tange à consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Ressalta-se que os marcos regulatórios internacionais da educação inclusiva coincidem para os dois países, Brasil e Portugal. Contudo, a celeridade nos processos de implantação das diretrizes inclusiva na educação, também, está vinculada ao desenvolvimento de políticas públicas articuladas entre as três esferas de governo: união, estado e município. A inércia de um desses entes federados compromete o êxito logrado por qualquer ordenamento jurídico.

Diante do exposto apresenta-se este estudo investigativo sobre o comparativo entre as legislações portuguesa e brasileira no âmbito das políticas educacionais de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Justifica-se a escolha do tema sob a perspectiva de duas dimensões: a pessoal e a acadêmica. Como justificativa pessoal, apresenta-se o vínculo empregatício do autor ao contexto educacional e com as práticas educativas inclusivas desenvolvidas na educação básica brasileira. Na dimensão acadêmica destaca-se o interesse científico do autor, enquanto pesquisador acadêmico de práticas educativas inclusivas nas escolas públicas e privadas brasileiras. O conhecimento científico construído sobre o objeto de

estudo proposto por esta pesquisa, será basilar para fomentação de práticas educativas inclusivas eficazes na sala de aula das escolas.

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver estudo comparativo entre as legislações portuguesa e brasileira no âmbito das políticas educacionais de inclusão dos alunos com necessidades especiais. A partir dessa proposta testar às seguintes hipóteses: há um histórico de marcos regulatórios acerca da educação inclusiva tanto para o Brasil quanto para Portugal; no Amapá há ordenamento jurídico que corrobora para a consolidação dos princípios da educação inclusiva contidos na Constituição Federal de 1988; existem conquistas e retrocessos no campo da educação inclusiva desenvolvida no Amapá; há avanços da educação inclusiva estabelecida no sistema educacional de Portugal; em Portugal, há políticas de gestão comuns e a partir delas é possível promover a racionalização dos recursos de forma mais eficiente, o que possibilita alcançar o nível necessário de recursos para atender aos alunos especiais sem despesas adicionais; Portugal recebe recurso da União europeia; a participação da sociedade civil portuguesa é atuante no que diz respeito a consolidação de práticas inclusivas na escola; alguns intelectuais destacam-se como referências para a educação inclusiva; há diferenças entre a legislação portuguesa e brasileira; a legislação portuguesa tem muito a ensinar, enquanto que a legislação brasileira precisa aperfeiçoar-se.

O caminho metodológico utilizado para a investigação fez-se a partir da pesquisa bibliográfica. Buscou-se em livros, teses, leis, regulamentos e documentos conteúdos que referenciam o objeto de estudo de forma ampla e fundamentada.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Quanto a natureza da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, por compreender que é a forma que possibilita expressar com criticidade as inferências elaboradas. “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do

investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 1999, p. 79).

Não há uma preocupação com medidas, quantificações ou técnicas estatísticas de qualquer natureza. Busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002).

Os marcos temporais e espacial desta dissertação estão alicerçados consecutivamente nos Tratados e Convenções Internacionais que versam sobre os Direitos Universais da Humanidade, além das Cartas Magnas e legislações da comunidade europeia e brasileira dos referidos países: Portugal e Brasil.

Alcançou-se com este estudo a compreensão crítica-reflexiva acerca das legislações portuguesa e brasileira no âmbito das políticas educacionais de inclusão dos alunos com necessidades especiais e a partir dessa compreensão inferiu-se que: a expertise da atual legislação portuguesa, aliada a um menor número de escolas e uma qualificação profissional dos agentes educacionais que entendem suas funções no processo de desenvolvimento educacional de todos os alunos, produz um cenário de maior efetividade de resultados individualizados e coerentes com as expectativas sociais e legais. Aliado a isso e como fator determinante dessa expertise portuguesa, identifica-se a articulação eficaz entre os entes federados no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas. Além da efetiva participação da sociedade civil portuguesa no processo de inclusão desencadeado nas escolas, tanto por meio da gestão democrática, quanto por meio das práticas educativas ocorridas em sala de aula.

II - OBJETIVOS

2.1 - Objetivo geral

Salientar os pontos mais importantes no que se refere à educação especial e inclusiva nos países Portugal e Brasil, fazendo análises a partir das quais possibilita-se evidenciar a essencialidade do tratamento da temática e a necessidade de um constante aperfeiçoamento legal que contribua para uma efetiva implementação do sistema educacional especial no Brasil.

2.2 - Objetivos específicos

- Mencionar os contextos e conquistas históricas da trajetória de evolução da Educação Especial.
- Evidenciar as diferenças entre as legislações brasileira e portuguesa acerca do sistema de ensino direcionado aos alunos portadores de necessidades especiais.
- Analisar as legislações que foram sendo introduzidas no ordenamento jurídico, à medida que se instituíram os direitos fundamentais, fazendo com que se garantissem aos estudantes especiais a permanência e o acesso aos espaços educacionais de forma igualitária.

III - ESTUDO EMPÍRICO

Ao encontro das pretensões históricas de alcançar a redução das desigualdades por intermédio das políticas públicas e da proteção do Estado aos indivíduos em condições de hipervulnerabilidade, a legislação Portuguesa vem buscando aprimorar as leis e decretos para que a inclusão social no âmbito da educação especial possa se tornar uma concretização sem ressalvas regionais ou de qualquer outra natureza. Em razão disso, foi instituído, no ano de 2018, o Decreto-Lei nº 54/2018, com os seguintes objetivos:

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 (Decreto-Lei n.º 54, 2018).

Diante da leitura das definições e objetivos dessa implementação, observa-se a preocupação do legislador em garantir a inclusão das pessoas com deficiência nas esferas regulares de ensino. Isso ocorre devido à necessidade e obstar a segregação e o isolamento das pessoas com deficiência em razão da sua condição, evitando assim impulsionar o preconceito e a intolerância às diversidades.

O Decreto-Lei mencionado acima foi desenvolvido após um período consultivo de 18 meses, em que os setores de escolas públicas e privadas de Portugal, associações de professores e sindicatos, organizações académicas educacionais, associações de pais e associações representativas de deficientes funcionaram simultaneamente a fim implantar a legislação à luz da inclusão social.

De encontro a tal medida, a legislação brasileira, apesar do esforço coletivo por partes de alguns governantes e da sociedade para promover a inclusão e a proteção aos direitos de isonomia e igualdade da pessoa com deficiência, vem listando alguns retrocessos acerca dessa questão.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, trouxe em suas previsões objetivos totalmente contrários ao que se busca promover ao longo dos anos, que consiste na educação inclusiva:

No que se refere à diversidade social, as políticas públicas e sociais que primam pela inclusão de estudantes com alguma tipificação caracterizada como deficiência é de extrema importância para a Educação Infantil e para todas as etapas de ensino, pois contribuem para que o ambiente educativo seja facilitador dos aspectos que fortalecem e auxiliam no desenvolvimento de todos os indivíduos presentes nesse contexto. Uma inclusão que de fato seja efetiva desenvolve e estabelece certos valores como cooperação e respeito, se essas crianças tiverem experiências adequadas e direcionadas (Mattos & Nuernberg, 2011).

Apesar de haver constantes mobilizações sociais que, respaldadas por especialistas, requerem a educação que priorize a inclusão, O decreto nº 10.502 traz as disposições que impulsionam a segregação das pessoas com necessidades especiais, haja vista que prevê o ensino a esses alunos por meio de escolas especializadas, ao invés do ensino nas redes regulares. Sendo tais preceitos expressos na legislação:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 10.502, 2020).

[...]escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (Decreto nº 10.502, 2020).

[...]assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar (Decreto nº 10.502, 2020).

I- oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II- garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III- garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do

trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV- priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Decreto nº 10.502, 2020).

Cabe ressaltar que, a legislação do Decreto nº 10.502 se baseia na suposição de que aluno com necessidades especiais pode não se adequar ao ensino regular para respaldar a segregação deste. Contudo, deve-se lembrar a escola é que deve aperfeiçoar os seus métodos de ensino para a aprendizagem e a superação das dificuldades do estudante, e não condicionar a isolamento do aluno às suas habilidades de aprendizagem. Acerca disso, vale destacar o que a legislação portuguesa prevê:

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. Afasta-se a concepção 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 (Decreto nº 10.502, 2018).

No Brasil, as previsões do Decreto nº 10.502 foram objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) e Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 751).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída pelo Decreto Presidencial c02/2020, está sendo questionada no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de ações ajuizadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 foram distribuídas ao ministro Dias Toffoli. A norma questionada prevê que a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na ADI, o PSB sustenta que o decreto presidencial tem como objetivo

provocar discriminação e segregação entre os alunos com e sem deficiência ao incentivar a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos. Na ADPF, argumento semelhante é utilizado pela Rede, ao apontar que o decreto estabelece, na prática, política pública discriminatória, em dissonância com a Constituição Federal. O partido ressalta que, desde 2001, está em vigor resolução do Conselho Nacional de Educação, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Afirma que especialistas consideram que a política mais segrega do que incluiu, representando um retrocesso. Os dois partidos pedem a concessão de liminar para suspender a eficácia do decreto presidencial e, no mérito, pedem que a norma seja declarada inconstitucional por descumprir os preceitos fundamentais da educação, dos direitos das pessoas com deficiência, da dignidade humana, da não discriminação e da proibição do retrocesso em matéria de direitos humanos (Portal do supremo tribunal federal, 2020).

Tanto Brasil como Portugal, assim como diversos países do mundo, trazem um rol de alterações legislativas nas Constituições Federal e Estaduais, além das Leis de Bases da Educação, com objetivo de concretizar a inclusão das pessoas com deficiência nos ensinos de forma equitativa. Essas iniciativas tiveram sua origem na participação dos poderes públicos em eventos internacionais, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia - em 1990 – e a Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, o ano de 1994. Ressalta-se, ainda, a celebração do Ano Especial da Pessoa com Deficiência, provida pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), EM 1981, organização que foi, inclusive, considerada substancial para o acontecimento dos demais eventos de mesma natureza.

Entretanto, as considerações relacionadas às formas de classificação das necessidades especiais de Brasil e Portugal se diferem no que diz respeito à sua natureza. Conforme esclarece Cândido Pereira (2016), em Portugal, a classificação que serve de base é a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), já no Brasil, a CIF é analisada como forma de distinção da condição médica e do tipo de necessidade especial de se trata. Ademais, considera-se a legislação para ratificar o entendimento do que representa a deficiência, do mesmo modo como se observa no Decreto Federal nº 3.298/1999 (Brasil, 1999), no Decreto Federal nº 5.296/2004 (Brasil, 2004), e o promulgado recentemente Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146/2015 (Governo Federal, 2015).

A distinção entre a intencionalidade legal e as formas de a operacionalizar pode ser constantemente colocada em evidência, visto que nem sempre as sociedades se configuram ideais na relação entre teoria e práxis da lei. Esse fato dá suporte para traçar considerações e reflexões sobre as leis de inclusão

às pessoas com deficiência, bem como questionar sua validade ao ensino superior (Habermas, 1998).

Vale ressaltar que, desde 1986, a trajetória das mudanças relacionadas às pessoas portadoras de necessidades especiais e à educação inclusiva de Portugal acontece simultaneamente com a da Comunidade Europeia, devido a imposição da adoção de diretrizes, as quais os Estados da União Europeia são precisas traduzir de acordo com as suas legislações nacionais, uma vez que são consideradas como mecanismo político. Não obstante, a garantia de igualdade de direitos e de oportunidades, assim como o ônus da ordem pública de tornar tais previsões uma realidade que se concretize também na prática, observa-se assinalada, desde 1976, na Lei Fundamental do país. A Constituição da República Portuguesa no período de democratização, após 1974 traduz assim, no seu artigo 71:

1.Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.

2.O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

3.O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência. (Constituição da República Portuguesa, 1976).

Devido a essas previsões terem sido constituídas na década de 1970, é perceptível o pioneirismo português no que se refere às políticas de inclusão que algumas décadas depois foram inseridas na sua agenda mundial. Além da Constituição Portuguesa, devem ser observados os demais atos legislativos que objetivam assegurar condições, imediatamente oficiais, para asseverar às pessoas com necessidades especiais o pleno exercício das prerrogativas inerentes ao Estatuto da Cidadania e aos procedimentos que visam a sua efetivação, entre os quais se encontram:

A Lei nº 9/1989 – que foi revogada pela Lei nº 38/2004 -, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência; a Lei Antidiscriminação das Pessoas com Deficiência (Lei nº 46/2006, de 28 de Agosto); a Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, que aprovou a convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Convenção de Nova Iorque de 2007; o 1º PAIPDI(Plano de Integração das Pessoas com Deficiência e Incapacidade - 2006 a 2009) e a Resolução do Conselho de

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E BRASILEIRA NO
ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS

Mínistros nº 97/2010, que trata sobre a Estratégia Nacional da Pessoa com Deficiência (Lei nº 9/1989; Lei nº 38/2004 & Lei nº 46/2006).

Acerca das disposições dessas legislações, Fontes leciona:

Estado assume a sua responsabilidade de cuidado em serviços de habilitação e reabilitação, saúde, educação e proteção social, procurando minimizar o ciclo vicioso entre incapacidade, discriminação negativa e exclusão (ou mesmo, em muitos casos, pobreza) que pode existir numa sociedade orientada apenas para pessoas sem deficiências (Fontes, 2006).

Se comparado ao Brasil, em Portugal há uma quantidade menos acentuada de leis e decretos específicos às pessoas que possuem necessidades especiais e de políticas inclusivas. O Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI), por exemplo, tem uma visão mais composta e assimilada acerca das relações da pessoa com deficiência, todavia, a referência à definição de incapacidade (*disability*) demonstra uma visão da perspectiva médica e especificada no entendimento da deficiência.

Conforme o entendimento de Cândido Pereira (2016), “a incapacidade (*disability*) mencionada pelo PAIPDI refere-se à disfuncionalidade no conjunto dos seus diferentes níveis: deficiências, limitações da pessoa na atividade e restrições de participação, e não apenas a um dos seus aspectos.”.

[...] quer se trate da definição de critérios de elegibilidade referentes à concessão de benefícios, ou da formulação de regulamentos de acesso a tecnologias de apoio, ou da definição de normas sobre política de habitação ou de transportes adaptados para indivíduos com incapacidades no domínio da mobilidade, no domínio sensorial ou no domínio cognitivo, a CIF estabelece o enquadramento para uma política social abrangente e coerente, relacionada com a incapacidade, podendo servir como um instrumento técnico de utilidade inquestionável para que se uniformizem os critérios avaliativos que Portugal aplica. (PAIPDI, 2006, p. 19).

No que tange às questões acerca do ensino superior em Portugal, esse contexto se difere do Brasil em alguns certames. Nesse sentido, pode-se observar algumas divergências nas esferas relacionadas aos financiamentos. Nas universidades portuguesas, inclusive nas públicas, é efetiva a cobrança das taxas de matrículas para anos acadêmicos e pagamentos devidos mensalmente para os estudantes, haja vista que somente o ensino compulsório na esfera pública é gratuito. Desse modo, a política que proporciona de forma mais incisiva a assistência ao aluno com portador de deficiência é disposta pelo despacho nº7031-B/2015, assinalado como Estatuto Especial, que expressa na redação do seu artigo 24:

Beneficiam de estatuto especial na atribuição de bolsa de estudo os estudantes bolseiros portadores de deficiência física, sensorial ou outra, nos termos legais em vigor, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, devidamente comprovada através de atestado de incapacidade passado por junta médica. (Despacho nº 7031-B, 2015).

Dessa forma, as pessoas portadoras de necessidades especiais que não estão inseridos nos 60%, designados na lei, são excluídas. Em outras palavras, a própria legislação cria um filtro que afasta uma parte da população, que vai ficar excluída caso não esteja dentro dos critérios dispostos na lei, ainda que comprovadamente estiver em situação de incapacidade econômica, comprovada sob condição de recursos (i. e, prova documental de insuficiência de ativos financeiros para a frequência do ensino superior).

Vale ainda ressaltar sobre o ensino superior em Portugal, dois objetivos da declaração de Bolonha, de 1999: primeiro o que incentiva à mobilidade estudantil, por etapas, em exercício útil de livre circulação, ou seja, dentro da comunidade europeia um discente tem a possibilidade de realizar um período de estudos em país diferente ao da universidade de origem. O segundo objetivo aborda a adoção de um sistema em ciclos de estudos baseado em três ciclos articulados: o 1º ciclo, a licenciatura, com a duração mínima de 3 anos, e a pós-licenciatura (2º ciclo-mestrado e 3º ciclo-doutorado), sendo possível após a finalização dos estudos do primeiro. Em termos práticos, o grau atribuído depois de terminada a primeira fase (licenciatura) deverá ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países europeus (Albuquerque & Pereira, 2017).

Segundo Candido Pereira (2016), nenhum outro objetivo da Declaração de Bolonha, por sua vez, faz menção ao público com deficiência, mesmo a outro grupo, raça e etnia. Fato este que pode possibilitar espaços de investigação na comunidade europeia”.

A inclusão no ensino superior do Brasil, nas questões que versam sobre políticas de educação inclusivas e legislação, somente foram destacadas com a promulgação Constituição Federal (Brasil, 1988), entretanto, no que se refere aos princípios de igualdade e equidade, algumas previsões tiveram sua origem a partir do ano 2000. Nesse sentido, trata-se da época em que o governo brasileiro se dedicou mais às questões da diversidade no ensino superior. De acordo com Moehlecke (2004, p. 477):

Com relação a permanência no Ensino Superior, as ações abrangem basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade [...]. Destacam-se ainda os programas de formação de professores abrangendo temas como educação indígena, a educação de gênero e a orientação sexual e as relações étnico-raciais. [...] O Brasil contemporâneo pode ser apontado que a forma de ingresso às universidades ainda está em vias de se padronizar.

Atualmente passa-se a aceitar as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em universidades públicas e algumas universidades particulares. Com as notas deste exame, o candidato pode requerer bolsas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), principalmente nas universidades particulares, bem como solicitar ingresso em universidades pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Ainda há, porém, instituições que fazem exames seletivos, provas de conteúdo e vestibulares. Vale retomar algumas legislações do ensino superior brasileiro que culminam em políticas de inclusão. Assim sendo, a avaliação das universidades é realizada por meio de um sistema chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004. Este avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa e a extensão, bem como, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações das universidades e vários outros aspectos (sendo o da inclusão de pessoas ainda desconhecido). O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi institucionalizado pela Lei Federal nº 11.096/2005. A finalidade dele é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas (Albuquerque & Pereira, 2017).

A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criada pelo Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007), é uma das políticas educacionais que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil (PDE). Nesse contexto, o governo brasileiro adotou diversas medidas para reaver a proliferação do ensino superior na rede pública, instituindo condições para que as universidades federais investissem para expandir os espaços físicos, acadêmicos e pedagógicos da rede federal de educação superior.

Suas ações contêm o crescimento do número de vagas nos cursos de graduação, a progressão das ofertas de cursos noturnos, o aumento dos investimentos em inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outros propósitos, que têm a intenção de atenuar as desigualdades sociais no Brasil.

O Programa que trata com mais especificidade das pessoas com necessidades especiais no ensino superior é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que dispõe acerca das propostas de ações que assegurem o acesso pleno desse público às organizações federais de ensino superior. O Incluir tem como escopo fundamental impulsionar a criação e a concretização de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, os quais se responsabilizam pelo planejamento dos programas de ações institucionais que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, dirimindo os empecilhos comportamentais, pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação que dificultam a aprendizagem.

Segundo referências organizacionais do próprio Programa INCLUIR, desde 2005, o programa lança editais sob os fins de apoio aos projetos institucionais ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos são responsáveis pela garantia da qualidade do acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os locais, ambientes, ações e processos articulados na entidade, visando a integrar e elaborar as demais atividades para a inclusão educacional e social desses alunos. As políticas que cumprem o previsto nos decretos nº 5.296/2004 (que trata a acessibilidade) e nº 5.626/2005 (que trata a Libras como componente curricular obrigatória) e no edital do INCLUIR 04/2008 (Brasil, 2008) que, por intermédio dos núcleos de acessibilidade, asseguram acesso, permanência e combate impedimentos físicos e procedimentais no ensino superior.

No ano de 2010, os resultados referenciados pelo programa em sua página na internet, relatou-se que o Mec autorizou e aprovou 43 projetos pelo país: 5 na Região Norte e Centro-oeste, 11 na Região Nordeste, Sul e Sudeste. Constata-se, entretanto, que as universidades estaduais não estão inseridas no rol de organizações que receberam as verbas pelo programa, o que obsta a realização de serviços e a instituição de Núcleos de Acessibilidade em tais entidades.

Cabe destacar que, ainda que os números evidenciem aparente sucesso, o Programa Incluir ainda necessita de aprimoramento em termos práticos. Nem todas as universidades foram contempladas com verba do programa, algumas, inclusive, devido à alta de propostas.

No domínio educacional, as concessões de justiça distributiva centram-se sobretudo, ora na igualdade de oportunidades, associada, numa ótica liberal estrita, a uma definição prévia de condições formais de acesso igualitárias, ora na chamada igualdade de resultados, numa perspectiva liberal mais radical, associada à avaliação de taxas de sucesso, para grupos diferenciados, e à conseqüente proposta de políticas de compensação, ou de diferenciação positiva, para os grupos que, em consonância com os parâmetros avaliados, se encontram em desvantagem (Gewirtz, 1998; Estêvão, 2002).

Acerca das questões que versam sobre acesso e a frequência dos estudantes dos cursos superiores para pessoas com necessidades especiais, é fundamental levar em consideração uma visão mais integrada, em várias dimensões, em relação aos fatores entre os quais estão os pressupostos para sucesso em âmbito educacional, desde os termos de acesso até as questões que versam sobre a frequência e os resultados finais.

Em termos equivalentes, mostra-se necessário abordar as perspectivas que ultrapassam as tradicionais, incluindo o respeito às peculiaridades das pessoas com deficiência e as suas limitações, a fim de compreender as questões sociais de assimetria de poder e das adequações necessárias, nas organizações sociais, para garantir a igualdade e a isonomia no que se refere às oportunidades no meio acadêmico.

Nesse sentido, há que pensar em políticas educativas que assegurem que as circunstâncias sociais e as condições de partida (biológicas, familiares, econômicas ou culturais) possam ser, se adversas ou constrangedoras, em grande medida neutralizadas no acesso à escola e à universidade e na frequência da mesma, mas também, políticas e práticas que assegurem a existência de oportunidades concretas no mundo social e no mercado de trabalho. A liberdade substancial, que entendemos como decorrente da igualdade substantiva de oportunidades, só existe se ultrapassar a mera retórica e se ancorar na existência de verdadeiras opções, o que implica que, para além de capacidades, as pessoas tenham oportunidade de as colocar em funcionamento (Albuquerque, 2015).

Sobre mais algumas diferenças entre o sistema educacional do Brasil e Portugal, estão algumas questões técnicas no que diz respeito ao ensino obrigatório:

1- A presente lei estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

2- A presente lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade.

1 - Para efeitos do previsto no n.º 1 do artigo anterior, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

2 - O disposto no número anterior é também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio.

3 - A escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência.

4 - A escolaridade obrigatória cessa:

a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação;

b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.

5 - Os procedimentos exigíveis para a concretização do dever de proceder à matrícula e respectiva renovação são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Portal República Portuguesa, 2015).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E BRASILEIRA NO
ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Constituição Federal, 1988).

É possível constatar, sob observação da respectiva legislação portuguesa e a Constituição Federal de 1988, algumas diferenças em sua redação. A educação no sistema educacional português é obrigatória até aos 18 anos de idade. Entretanto, no Brasil, a educação básica é organizada em três ciclos: de quatro, dois e três anos, respectivamente. A etapa secundária (que é conhecida no Brasil como ensino médio) é de três anos.

Em Portugal, todas as escolas públicas se mantêm em funcionamento em período integral. Elas são organizadas em agrupamentos, isto é, conjuntos de unidades de diferentes níveis de ensino com as respectivas localizações próximas e gerenciadas concomitantemente. Os professores devem obter pelo menos o título de mestres para lecionarem na rede pública portuguesa, e são contratados por concurso público em âmbito nacional.

No início de carreira, eles são remunerados por salários pouco acima dos mil euros (R\$ 4.000,00) e que pode chegar até os 2.500 euros (R\$ 10.000,00) até a aposentadoria, que ocorre aos 65 anos de idade com, pelo menos, 40 de serviço; Portugal é um dos países onde mais rápida e consistentemente aumentou a quantidade de alunos com bom desenvolvimento em provas transnacionais como o PISA; O país se depara, embora adotadas todas essas medidas, com um elevado insucesso escolar e taxas de abandono no

ensino médio, que têm vindo a merecer programas específicos destinados à reversão desse quadro.

IV - HISTÓRICO DESDE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 RELACIONADO À LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL DO AMAPÁ NO TOCANTE AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ao analisar o contexto histórico da educação direcionada aos alunos com necessidades especiais, é possível observar que a inclusão de políticas abrangentes com relação à sua adequação ao ambiente escolar e acadêmico tem sido alvo de diversas análises e debates sobre como atuar para promover, de forma cada vez mais eficiente e humanizada, a inclusão dos estudantes especiais nas atividades educacionais.

Inicialmente, mostra-se imprescindível uma abordagem acerca da trajetória das legislações que tratam do tema, em âmbito federal e estadual, tendo em vista que os direitos e previsões relacionados à educação especial foram incluídos nas respectivas constituições de forma progressiva, buscando impulsionar a equidade, por intermédio da garantia legal do respeito às diversidades, além da utilização de métodos estrategicamente elaborados para o alcance dessa finalidade.

Entre os escopos que deram início à instituição dessas previsões, destacam-se o de viabilizar a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais aos locais e aos procedimentos de ensino, tornar possível o aprendizado de maneira humanizada, satisfatória, equitativa e eficaz - priorizando o respeito às peculiaridades de cada estudante individualmente - adotar mecanismos que fomentem a inclusão social e a convivência nas salas de aula, combater toda e qualquer forma de preconceito ou de exclusão, além de qualificar adequadamente os profissionais da área para que possam ser capazes de atender à demanda dentro dos padrões aceitáveis de direitos humanos e de diversos outros direitos que serão abordados ao longo da dissertação.

A fim de alcançar esses e outros objetivos, inúmeros especialistas têm realizado estudos e pesquisas no decorrer da história e trabalhado em teorias para que os legisladores, docentes e a civilização em geral funcionem em conjunto para tornar o

ambiente escolar e acadêmico mais acolhedor para os estudantes especiais. No entanto, somente se faz possível a ampla compreensão do contexto em que esses estudantes estão inseridos quando este é analisado historicamente, o que torna factível o entendimento das determinações constitucionais acerca do tema, dos seus fundamentos e da necessidade de ser aperfeiçoado progressivamente.

O cenário que precedeu a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à educação especial, divergiu completamente do sistema democrático que hoje representa a forma de governo brasileiro. À época, as pessoas com necessidades especiais permaneciam abdicadas de inúmeros direitos e garantias fundamentais que hoje são garantidos pela Carta Magna. Em 1967, enquanto vigorava a primeira Constituição que sucedeu o Golpe Militar de 1964, foram estabelecidos os Planos Nacionais de Educação, que tiveram a sua execução determinada pela Emenda Constitucional de 1969. Nesse período, foi instituído o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, responsável pela elaboração e fomento às ações educacionais em âmbito especial no Brasil. Entretanto, a criação da Organização não foi impulsionada pelo estímulo de proporcionar a assistência adequada aos deficientes, mas pela adoção de estratégias com viés mercadológico baseadas na teoria do capital humano, desenvolvidas pelo Regime Militar.

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar-se uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial, pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (Gallagher, 1974, pág.100).

Somente com a chegada da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação tornou-se um direito social universal e passou a ser reconhecido como política pública nacional, o que implicou em diversas mudanças nos sistemas de ensino.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Constituição Federal, 1998).

Pouco tempo depois de estabelecido o rol de direitos sociais na Carta Magna, começam a ser propostas ações que visem à estruturação de planos escolares inclusivos, ideias estimuladas, também, pela necessidade de propiciar amparo legal às pessoas que adquiriram alguma deficiência em razão dos conflitos bélicos decorrentes Segunda Guerra Mundial.

Ademais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, discorre acerca da obrigatoriedade do acesso à educação básica e à assistência especializada aos alunos com necessidade especiais:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988).

Ao analisar o histórico no âmbito da legislação, no que diz respeito à educação especial, pode ser observado que, a partir da Constituição Federal de 1988, foram instituídas diversas leis destinadas à garantia da assistência e ao atendimento às pessoas especiais, com escopo de integrá-las às instituições de ensino de forma justa e igualitária.

Segue, portanto, a abordagem concomitante do histórico da legislação em âmbito federal e das conquistas em relação à evolução da educação especial, uma vez que esses dois conceitos estão diretamente interligados na medida em que cada lei com o propósito de amparar a pessoa deficiente vai de encontro à trajetória de preconceito e discriminação percorrida por esses grupos mais vulneráveis.

4.1 - Histórico de conquistas

Sabe-se que depois de 1945 o mundo nunca mais foi o mesmo. Os horrores causados pela 2ª Guerra Mundial (1939 -1945) e pelos regimes ditatoriais: fascistas e

nazistas, desencadearam preocupação mundial. Desde então, procurou-se resguardar o ser humano, da extrema violência, oriunda do abuso de poder de outros humanos.

Leis, pactos, tratados entre outras convenções sociais internacionais foram criadas para garantir o respeito e valorização da vida humana em todas as suas diversidades: étnicas, culturais, religiosas, intelectuais, entre outras. Nessa perspectiva nasce A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, de 1948. Essa digressão é importante, pois explica o contexto dos históricos de conquistas de muitos grupos sociais menos favorecidos, os quais de forma discriminatória ficavam a margem dos benefícios sociais, entre eles a pessoa com necessidades especiais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948) é inspiração e ao mesmo tempo referencial para todas as legislações do mundo e no Brasil não foi diferente. A Constituição Federal de 1988, apresenta um conjunto de determinações que preconizam a vida humana, evidenciando como constitucional a garantia de direitos para todos.

É importante ressaltar no contexto das conquistas acerca da inclusão, a nova nomenclatura utilizada “Pessoas com deficiência”. Alguns eventos corroboraram para essa nova definição. Entre tais eventos pode-se citar: a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1º dispõe:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006)

No Brasil a Lei Federal nº 13.146/2015, regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU e prevê em seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei nº13.146/2015)

Deixou-se para trás o sentido estabelecido pela nomenclatura “Pessoas portadoras de deficiências”, cujo foco era o modelo médico e a deficiência era considerada como a limitação do indivíduo, e consolidou-se o modelo social, no qual a deficiência é entendida e afirmada enquanto resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio em que se está inserido.

Essa nova perspectiva tem influência da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS) e teve um longo caminho antes de consolidar-se. Podendo ser melhor compreendida a partir dos instrumentos jurídicos apresentados abaixo.

A lei nº 7853, publicada em 24 de outubro de 1989, dispõe: sobre o apoio às pessoas com deficiência, visando à integração social, a garantia dos seus direitos sociais e coletivos e da justiça social, além de assegurar-lhes o cumprimento das disposições constitucionais referentes à assistência e ao tratamento adequado à sua integração às redes de ensino regulares. Ademais, garante o acesso à educação nas escolas públicas e privadas obrigatória e gratuitamente, e também prevê o acesso aos materiais e refeições escolares e às bolsas de estudos (Brasil, 1989).

No Brasil, no ano de 1989, as políticas públicas voltaram-se para as estratégias que assegurassem a garantia dos direitos sociais e individuais das pessoas com deficiências. Como dito anteriormente, com a Constituição Federal de 1988, olhou-se com maior preocupação para aqueles que estavam excluídos socialmente. Nesse sentido a lei nº 7.853 de 1989 corroborou.

A lei nº 8069, publicada no dia 13 de julho de 1990, mais conhecida como “O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA”, expressa, entre outros, o direito das famílias com algum membro com necessidades especiais à preferência de acesso à assistência gratuita, disponibilizada pelas ações públicas governamentais especializadas (Lei nº 8069, 1990).

O amparo às pessoas com deficiência ampliou-se também no campo da saúde pública e a família teve maior possibilidade de realizar o tratamento adequado de seus entes por meio de assistência médica humanizada especializada.

A lei nº 9394, publicada no dia 20 de dezembro de 1996, disponibiliza, em seu capítulo V, diversas definições que tratam os direitos e garantias decorrentes da educação especial. Entre eles, estão o atendimento especializado nas escolas regulares e o acesso às escolas capacitadas especificamente para pessoas com deficiência, quando não for possível a integração destas em redes de ensino regulares (Lei nº 9394, 1996).

O decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, fortalece as previsões de proteção à pessoa portadora de necessidades especiais, além de regulamentar a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, e de dispor sobre a Política Nacional da Pessoa com Deficiência. As normas dispostas no decreto objetivam a garantia do exercício dos direitos básicos como a dignidade, a saúde, a trabalho, o desporto, a educação, a previdência e assistência social, edificação pública, habilitação, cultura, amparo à maternidade e à infância e quaisquer outros que propiciem o seu bem-estar pessoal, social e econômico (Decreto nº 3298, 1999).

Com esses dispositivos legais, outros direitos considerados na Constituição Federal de 1988, como direitos sociais foram evidenciados e colocados em prática. Ampliando ainda mais a rede de garantias jurídicas para a pessoa com deficiência.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre as previsões estão especificadas a garantia e a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência a cargo das instituições de ensino, assim como a organização para o atendimento personalizado a todos os alunos especiais de acordo com as suas necessidades. Também expressa a elaboração de planos e políticas pedagógicas, capacitadas por intermédio de recursos humanos, materiais e financeiros, que possam tutorar a demanda de alunos que precisam de tais proteções (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as normas curriculares, em âmbito nacional, para os professores da educação básica e superior de licenciatura e graduação plena. A resolução busca assegurar que os professores estejam devidamente capacitados a lecionar em consonância com a demanda de necessidades de cada aluno, por intermédio do desenvolvimento de habilidades e competências em simetria com a realidade e aptidão dos estudantes. Ademais, também expressa que os professores devem se manter em constante movimento em relação às pesquisas e aos estudos que lhes proporcionem a elaboração de métodos e planos pedagógicos que possam construir a aprendizagem em consonância com a ação-reflexão dos alunos, a fim de torná-los aptos à inserção na sociedade e no mercado de trabalho (Conselho Nacional de Educação, 2002).

No âmbito educacional, a educação inclusiva desponta com grandes contribuições ao desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência. E demonstra com clareza que a inclusão é multidimensional. Isto é, acontece não só no aspecto social da pessoa, mas também no pedagógico, afetivo, psicológico, comportamental entre outros aspectos representativos da natureza humana.

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Essa lei foi destinada a reconhecer como meio legal de comunicação a linguagem de sinais, determinando que o poder público deverá respaldar o uso e a difusão, de forma institucionalizada, da Linguagem Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436, 2002).

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei nº 10.436, e objetiva aperfeiçoar as normas estabelecidas na lei, com as previsões de formação dos professores de linguagem de libras - por meio de curso superior em Letras ou em Libras, acrescido da Língua Portuguesa como linguagem secundária – assim como a elucidação da prioridade dada à pessoa surda para o ingresso nesses cursos. O decreto também estabelece os requisitos para a formação adequada dos instrutores, por intermédio de cursos ministrados por instituições credenciadas pelas respectivas Secretarias de Educação (Decreto nº 5.626, 2005).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Educação, em conjunto com outras organizações relacionadas, descreve planos de atuação de docentes e da ordem pública a fim de trabalhar na educação inclusiva e humanitária, expressando, entre outras previsões, planejamentos direcionados às pessoas com necessidades especiais a fim de promover a inclusão, humanização e integração social (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007, busca direcionar os setores públicos para a adoção de investimentos na área da educação, assim como estimular a contribuição da sociedade em geral, docentes e gestores a atuarem em conjunto para o fomento dos planos educacionais. O plano também buscar a instrumentalização da transparência como uma ferramenta de acesso ao público para controle e acompanhamento das qualidades de gestão dentro das escolas e das salas de aula (Ministério da Educação, 2007).

O decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, regulamenta o PDE (mencionado acima) e pretende, por meio de projetos colaborativos entre os entes da Federação - União, Estados, Municípios e Distrito Federal - além da aliança entre estes e a sociedade civil por intermédio de programas de ajuda especializada, a participação das famílias e das comunidades na busca coletiva pela evolução da educação (Decreto nº 6094, 2007).

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008, objetiva promover a inclusão do aluno com qualquer tipo de transtorno ou deficiência nas redes regulares de ensino, desde a educação básica às modalidades de ensino superior, nos ambientes escolares e acadêmicos. Ademais, estabelece como metas a acessibilidade aos meios de transporte e aos locais de ensino, a participação ativa das comunidades e das famílias nas buscas pela inclusão e a disponibilização de assistência especializada de acordo com as necessidades do aluno (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, remete às orientações funcionais dentro da educação básica na modalidade de Educação Especial. Tendo por objetivo, a

busca em dirimir todo e qualquer impedimento que haja para que os estudantes portadores de necessidades especiais possam ter acesso à aprendizagem, aos recursos e estratégias pedagógicas e educacionais, aos locais de ensino, ao transporte, aos equipamentos de que precisem, dentre outros (Ministério da Educação, 2009).

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, estabelece o acesso ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, sob os princípios da não exclusão, da garantia da aprendizagem, da preferência pela rede regular de ensino, do apoio técnico e financeiro do poder público às instituições responsáveis pela docência dos alunos especiais, pelo estímulo ao desenvolvimento acadêmico e social, do atendimento e da assistência personalizada e eficiente aos estudantes, entre outros (Decreto nº 7611, 2011).

A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Portanto, a lei visa a garantir às pessoas com transtorno comprovado todos os amparos legais inerentes a pessoa com deficiência (Lei 12.764, 2012).

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui as diretrizes sobre a aplicabilidade dos princípios da equidade, aprendizagem e inclusão na educação. Estabelece ainda, por conseguinte, a obrigatoriedade das políticas educacionais equitativas, inclusivas e especializadas, escolas e educação bilíngues para surdos, escolas regulares, planos de evolução individual escolar, e demais prerrogativas inerentes à promoção da igualdade e humanização do ensino regular personalizado (Decreto nº 10.502, 2020).

A Educação Inclusiva, apesar de já estar prevista na legislação brasileira desde a década de 90, na prática ainda funcionava em divergência com o que era previsto nas legislações que tratavam do tema. A inclusão dos alunos com necessidades especiais deve ser promovida de maneira que eles possam interagir nas atividades em sala de aula e escolas de ensino regulares juntamente com os alunos sem deficiências. Essa prática deve ser consolidada por intermédio de profissionais que são capacitados para ministrar o

ensino de forma equitativa, e que consigam prestar a devida assistência para todos os alunos de acordo com a condição de cada um. Todavia, àquela época, embora se tratasse de um assunto fundamental, as questões inclusivas dentro das escolas ainda não era um tema que ocupasse muito espaço nas esferas da educação.

Dentro das instituições de ensino, a inclusão social era aplicada de forma residual, com pouco empenho e zelo, de fato, pela interação entre o ensino comum e o especial. Diante de poucas reflexões acerca da questão, não havia muito empenho em realizar estratégias e planejamentos pedagógicos que habilitassem os gestores e docentes especificamente para atender a esses estudantes, além de zelar pela aprendizagem e interação do aluno especial.

Anteriormente conhecida por integração escolar, a educação inclusiva valia-se de práticas bastante segregadoras, com a existência de classes e escolas especiais, baseadas em um sistema paralelo de ensino. Sendo assim, existiam duas formas de se ingressar no sistema educacional: para os alunos “ditos normais” tínhamos o ensino regular, e para os alunos com algum tipo de deficiência tínhamos o ensino especial (Sasaki, 2005).

No ensino especial, os alunos com deficiências só poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes. Se os alunos fossem considerados incapazes, os mesmos eram isolados em salas para alunos “especiais” (Rodrigues & Maranhão, 2008).

Diante da inércia dos governantes e dos profissionais da educação em relação à segregação dos alunos com necessidades especiais, alguns grupos formados por pessoas envolvidas com as causas de interesse social, em conjunto com alguns pais de alunos, (começam ou começaram a) reivindicar o direito de inclusão dentro das salas de aula. Esses grupos, com intuito de extinguir a prática do preconceito contra os estudantes hipossuficientes, exigiram o direito do cumprimento das obrigações do poder público de proporcionar a esses estudantes as condições necessárias para que eles pudessem de fato e de direito integrar o ensino regular:

Movimentos sociais e grupos organizados por pais e pessoas com deficiências foram os primeiros a discordar dessa metodologia de ensino e a discutir propostas visando a equiparação de oportunidades justificando que a sociedade não poderia exigir aptidão por parte dessas crianças para ingressar no sistema educacional. Pelo contrário, caberia à sociedade fornecer as estruturas necessárias e adequadas para atender às necessidades de cada aluno, independentemente de suas diferenças (Sasaki, 2005).

Desse modo, depreende-se que a integração do aluno especial era vista como um ônus familiar, ao invés de ser atribuída ao Estado a obrigação de possibilitar a esses alunos, por meio da educação inclusiva, a inserção na sociedade e nas escolas de forma igualitária.

O principal ponto a ser observado nessa forma de integração é que ela dependia em grande parte do empenho do estudante com deficiência e seus pais, sendo que o mesmo deveria procurar se tornar aceitável pela sociedade, ou seja, sua condição era considerada um obstáculo para a aceitação social. Pouco se exigia da sociedade em termos de modificação de atitude, talvez por uma questão cultural até então vigente. Os estudantes com deficiência se viam obrigados a se adequar aos espaços físicos e sociais fornecidos pela instituição de ensino. Se sua adequação não fosse satisfatória os mesmos eram direcionados para ambientes de segregação, ou seja, salas especiais em escolas comuns em um setor separado dentro da instituição de ensino (Sasaki, 2005).

Esses costumes eram conhecidos por práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais, e foram duramente criticados pelo movimento inclusivo. Sua principal crítica seria a de que a escola tenderia a ocultar o fracasso desse aluno em seu processo de integração por meio de instrumentos e práticas subjetivas, isolando esses alunos considerados menos “capazes” ou que não constituíssem um desafio à competência e sucesso da instituição (Mantoan, 1998).

Com o abandono das práticas de integração, a partir dos anos 1990, nasce um novo modelo de inserção desses alunos na vida escolar, chamado de inclusão. Esse modelo questiona o conceito de integração (*mainstreaming*), a política e a organização da educação especial e regular. O seu vocabulário foi, então, abandonado, uma vez que o objetivo a partir de então era incluir e não integrar. Dessa forma, as escolas inclusivas propuseram um modo de se construir um sistema educacional que considerasse as

necessidades de todos os alunos, onde o ensino seria moldado e adequado a partir dessas necessidades (Chicon & Soares, 2001).

Depois de trazidas novas reflexões acerca da inclusão dos alunos com necessidades especiais, novos entendimentos sobre o papel dos professores e gestores nesse processo começaram a surgir. Nessa fase de evolução, novas ideias foram evidenciadas com relação a novas práticas que poderiam obter resultados mais eficazes na inclusão no aluno especial nas redes de ensino regulares.

Nesse sentido, entendeu-se que, para que o poder público pudesse arcar com o ônus de proporcionar a esses alunos as condições de que precisam para o alcance desse objetivo, seria fundamental realizar investimentos em práticas de treinamento e desenvolvimento dos professores, gestores, coordenadores e demais profissionais da área da Educação.

Essa capacitação consiste na elaboração de projetos direcionados especificamente para esses alunos, que necessitam de assistência personalizada, por intermédio de estratégias pedagógicas elaboradas para esse fim. Existem algumas dificuldades na formação específica e continuada dos educadores: a orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico, a redução do número de alunos nas classes e alterações nas condições estruturais das escolas (Goffredo, 1992 & Damião, 2000).

Desse modo, diversos especialistas lecionam acerca das teorias de como habilitar os professores para tal finalidade:

[...]As principais barreiras são: o despreparo dos professores do sistema regular para receber esses alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade de programas, as mudanças de governo, os baixos salários e as salas de aula sem condições de trabalho (Glat, 1998).

[...]Devemos sair da visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, e partimos para ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado. O foco passa a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender (Omote, 2008).

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências (Poker, 2008; Almeida & Martins, 2009, p. 17).

Atualmente a educação inclusiva configura-se como um paradigma educacional embasado nos direitos humanos e estabelece que a igualdade e respeito às diferenças são valores indissociáveis, porém existe uma grande distância entre a proposta teórica inclusiva e a prática escolar da mesma. Tais dificuldades e limitações ocorrem em virtude da ausência de professores capacitados a fim de atender às necessidades educativas especiais, além da falta de infraestrutura adequada e condições materiais para desenvolver o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência (Sant'Ana, 2005).

Pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e programar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, principalmente pela questão da vulnerabilidade, bem como entre tantas outras possibilidades. Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade ao qual a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (Matiskei, 2004, p.186).

4.2 - Educação especial na legislação estadual do Amapá

A Constituição do estado do Amapá, em seu artigo 286, expressa a obrigatoriedade estatal de assegurar às pessoas com deficiência os meios e recursos inerentes ao convívio social, escolar e acadêmico, na medida que busca dirimir a segregação das pessoas especiais em razão da sua condição:

Art. 283. É dever do Estado garantir:

I - o ensino fundamental, que será obrigatório e gratuito para todos e para os que a ele não tiverem acesso na idade própria, vedadas exigências que gerem despesas incompatíveis com a renda familiar do educando; II - progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento

educacional especializado ao portador de necessidades especiais e aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados; IV - apoiar, com recursos humanos, financeiros e materiais, as entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos para o atendimento ao portador de necessidades especiais; V - o acesso a níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Constituição Estadual do Amapá, 1991, pág.119).

Ademais, ainda em seu artigo 286, estabelece previsões que tem como objetivo garantir a todos o acesso aos locais de ensino, aos seus recursos e à aprendizagem por meio de aulas e atividades ministradas por profissionais devidamente especializados:

[...] XIV - a implantação do sistema Braille, como atendimento educacional especializado ao portador de deficiência visual;
XV - promoção da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que oferecerão cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as peculiaridades regionais e as características dos grupos sociais;
XVI - oferecimento da infraestrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação em escolas do interior;
XVII - expansão e manutenção da rede de estabelecimentos oficiais de ensino, com a dotação de infraestrutura física e equipamentos adequados para o atendimento ao menor carente ou infrator, bem como às pessoas portadoras de deficiência;
XVIII - com a colaboração técnica e financeira do Município, gratuidade nos transportes coletivos urbanos aos estudantes dos estabelecimentos de ensino situados nas sedes municipais, na forma estabelecida em lei complementar. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 32, de 23.03.2004) (Constituição Estadual do Amapá, 1991, pág.120).

Pode ser observado ainda, que há preocupação do legislador na questão da infraestrutura nas instituições de ensino, expressando, na redação do inciso XVII, a obrigatoriedade da manutenção das organizações. Isso ocorre haja vista que nos casos de pessoas com deficiência física, é preciso que haja algumas adequações estruturais – como rampas ou elevadores – que possibilitem a movimentação e a locomoção do aluno com maior facilidade e sem riscos.

Já no artigo 304, leem-se as garantias dos direitos básicos e fundamentais das pessoas com deficiência:

Art. 304. Cabe ao Poder Público, bem como à família, assegurar a criança, ao adolescente, ao idoso, aos portadores de deficiências, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e agressão. (Constituição Estadual do Amapá, 1991, pág.126)

No artigo 306 e nos incisos seguintes, a redação da Constituição estabelece normas que visam coibir qualquer prática discriminatória e qualquer impedimento ao acesso da assistência coletiva a que tem direito:

Art. 306. O Estado assegurará condições de prevenção das deficiências físicas, sensorial e mental, com prioridade para a assistência pré-natal e à infância, e de integração social do portador de deficiência, em especial do adolescente, e a facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e remoção de obstáculos arquitetônicos. Parágrafo único. Para assegurar a implementação das medidas indicadas neste artigo, incumbe ao Poder Público.

I - estabelecer normas de construção e adaptação de logradouros e edifícios de uso público e de adaptação de veículos de transportes coletivos;

II - celebrar convênios com entidades profissionalizantes sem fins lucrativos, com vista à formação profissional e à preparação para o trabalho do deficiente;

III - instituição de escolas públicas para atendimento especializado aos deficientes físicos, mentais, sensoriais e superdotados;

IV- criar programas de assistência integral para deficiente mental não reabilitável e deficiente físico comprovadamente impossibilitado para o trabalho;

V - promover a formação dos policiais militares e demais servidores públicos responsáveis pela segurança do trânsito, para habilitação ao atendimento das necessidades do portador de deficiência;

VI - facilitar aos portadores de deficiência a aquisição de equipamentos que permitam a correção, a diminuição ou a superação de suas limitações.

Art. 307. O Estado e os Municípios reservarão vagas em seus respectivos quadros de pessoal para serem preenchidas por pessoas portadoras de deficiência (Constituição Estadual do Amapá, 1991, págs. 126,127).

Além das previsões legais para garantir a proteção no âmbito da educação especial, também há organizações de eventos públicos promovidos com o propósito de capacitar os profissionais e docentes para que possam proporcionar atendimento especializado aos alunos especiais, a fim de que consigam desenvolver habilidades e métodos de aprendizagem, aplicar atividades recreativas e inclusivas para pessoas com alguma deficiência, com escopo de promover a interação com os demais estudantes do ensino regular.

Esses treinamentos visam a inviabilizar as práticas de discriminação e segregação entre os alunos, fomentando a participação em conjunto de forma natural e equitativa. Como protótipo, pode-se mencionar o evento para promoção de treinamentos de gestores e docentes que ocorreu no auditório da escola Jesus de Nazaré, no dia 10 de março de 2020, organizado pelo Núcleo de Educação Especial (NEES) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A escola reuniu gestores e coordenadores da rede pública de ensino para uma convenção voltada para discussão das questões de educação inclusiva. De acordo com a Coordenadora do NEES, Maria Rosa Lopes, “O plano de ação direcionado aos gestores e coordenadores pedagógicos visa à formação e orientação desses profissionais quanto às especificidades da educação especial nas escolas” (Governo do Amapá, 2020).

No estado, também foi instituída a Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social (SIMS), coordenada pela secretária e advogada Albanize Colares, que, em 2015, atuava como diretora da Fundação da Criança e do Adolescente (FCRIA) e onde se manteve até o ano de 2016.

A missão da Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social (SIMS) é formular, planejar, coordenar e executar as políticas de assistência e de proteção social, bem como desenvolver e fortalecer as organizações sociais, visando assegurar os direitos das pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social.

Constituem áreas de atuação da SIMS: o atendimento às populações excluídas e em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, por meio de ações de redistribuição de renda, concessão de benefícios eventuais e aos programas voltados à segurança alimentar e nutricional; as ações técnicas na área de proteção social garantindo a assistência ao idoso, à criança e ao adolescente, pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade e de risco pessoal e social, ao migrante e à mulher vítima de violência doméstica; na integração das ações entre órgãos governamentais, entidades representativas da sociedade civil e municípios, visando à promoção da cidadania e a municipalização das ações, serviços, programas e projetos de assistência social; no fortalecimento das organizações sociais do Estado do Amapá (Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE), no estado do Amapá, realizou diversas pesquisas para medir o percentual de matrículas de alunos com transtornos ou alguma deficiência, nas idades entre 4 e 17 anos, entre os anos de 2015 e 2019, nos planos educacionais na dependência administrativa do estado, referente a educação inclusiva.

Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 55,3%, em 2015, para 62,2%, em 2019.

Quando se compara a educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que a rede municipal (100,0%) apresenta o maior percentual de alunos incluídos. Na rede privada, do total de 698 matrículas da educação especial, 436 (62,5%) estão em classes comuns (Censo da Educação Básica do Estado do Amapá, 2020).

O número de matrículas da educação especial chegou a 6.289 em 2019, um aumento de 41,7% em relação a 2015. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 42% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2015 e 2019 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 54,5% (Censo da Educação Básica do Estado do Amapá, 2020).

4.3 - Retrocessos

No dia 20 de setembro no ano de 2020, foi instituído o Decreto nº 10.502, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial, considerado por especialistas como um grande retrocesso no que se refere à inclusão social. De encontro a todo o esforço dos profissionais da educação e da sociedade em geral para a inclusão dos alunos especiais em redes de ensino regulares, o decreto prevê, entre outras disposições, a segregação dos alunos com necessidades especiais por intermédio das matrículas desses estudantes em escolas especializadas para deficientes.

Nesse contexto, a redação do decreto nº 10.502 desconsidera o entendimento majoritário dos estudiosos da área da educação acerca dos prejuízos oriundos do

isolamento desses educandos em razão da sua condição. Segundo informações registradas pelo Cenpec Educação - organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem

como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no ambiente público - a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que estava em vigor desde o ano de 2008, foi considerada responsável pela evolução do processo inclusivo dos alunos especiais, de modo que o número de matrículas desses alunos no ensino regular progrediu, entre os anos de 2008 e 2018, cerca de 42%, totalizando aproximadamente 1,2 milhão de matrículas a mais nesse período (Cenpec Educação, 2020). A coordenadora educacional do Instituto, Alana Raquel Franzim, esclarece que o decreto pode ameaçar de forma incisiva o direito de inclusão dos alunos com deficiência:

O decreto é inconstitucional, porque o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que prevê o sistema educacional inclusivo, e o adotou como emenda constitucional. O decreto discrimina ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Além disso, ele cria uma ideia de serviços especializados que nós, que trabalhamos com educação há muito tempo, sabemos que são segregados e que são serviços clínicos, não educacionais (Franzim, 2020).

A coordenadora acrescenta, ainda, que as previsões de decreto divergem de inúmeros estudos nacionais e internacionais, que corroboram os benefícios resultantes da educação inclusiva, tanto para os portadores de deficiência, quanto para os alunos comuns:

Temos cerca de 15 anos de Educação Inclusiva na história do Brasil, mas esse período já nos mostrou benefícios sociais. Por exemplo, os estudantes com deficiência que frequentam a escola comum apresentam maior autonomia e uma vida mais independente, enquanto aqueles que estavam em instituições especializadas passam o resto da vida nesses meios. Isso não é independência, ou participação social. Outro dado estatístico é que tivemos um maior ingresso – ainda que pouco – de pessoas com deficiência em etapas superiores da educação - Ensino Médio e Ensino Superior (Franzim, 2020).

Questões relacionadas ao Direito das minorias estão tutelados pela Carta Magna de 1988, portanto quando um decreto apresenta em seu texto situações que podem suscitar inconstitucionalidade são passíveis de ajuizamento de ações junto ao Supremo Tribunal Federal. Desse modo, no dia 01 de dezembro de 2020 a referida lei foi levada a mais alta corte do país para que se dirimissem os aspectos de legalidade do decreto presidencial, quando coube ao Ministro Dias Toffoli decidir pela suspensão, ainda em caráter de

liminar, do PNEE instituído pelo Presidente Jair Bolsonaro, a ação denominada no ordenamento jurídico de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) foi proposta pelo Partido Socialista Brasileiro –PSB.

Na sentença proferida pelo Ministro existem aspectos explicitados como positivos que deveriam ser elogiados, tais como: a inovação no ordenamento jurídico quando comparado a `Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), por implementar uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até pouco tempo, não estavam contempladas, nem muito menos, inseridas no cenário da educação inclusiva brasileira. Entretanto, na concessão da liminar foram combatidos possíveis aspectos configurados como: segregação, restrição social e ou dificuldade de atendimento especializado que nada contribuiriam para o alcance dos objetivos idealizados pela escola, pais e a sociedade civil.

Um tópico bastante controverso que constantemente extrapola as dependências da escola, e termina por adentrar as cortes de justiça é o entendimento de pais sobre a necessidade de um monitor exclusivo para filhos autistas classificados em grau severo, no âmbito das escolas públicas ou privadas, tal prerrogativa encontra respaldo na constituição federal enquanto norma generalista, entretanto, cabe as assembleias legislativas estaduais deliberarem o formato específico da realidade in loco. Alguns estados estão mais avançados em resguardar e pormenorizar as condições nas quais os alunos especiais devem ser atendidos, enquanto outros não estabelecem a devida importância ao tema.

A não uniformização de parâmetros legais no país provoca distorções e desigualdades nos entes federados, os quais produzem omissões e soluções jurídicas frágeis. No Brasil, os estados possuem seus conselhos estaduais e municipais de educação os quais “legislam” quando existem lacunas na legislação educacional local, com isso, muitas demandas represadas das famílias que possuem alunos com necessidades especiais buscam o judiciário para resolverem seus conflitos com a escola.

Em razão da ausência de uma legislação coesa e nacional, e ainda pela exigência de laudos para a efetiva comprovação da necessidade do acompanhamento, ações jurídicas que tramitam nos tribunais de justiça e tribunais superiores levam anos para serem julgadas e sentenciadas em prol da sociedade, ocasionando em muitos casos a perda do objeto de discussão.

Atendimento educacional especializado a portador de transtorno do espectro autista em grau severo – necessidade comprovada

“1. A hipótese consiste em deliberar a respeito do dever do Estado de fornecer monitor exclusivo para o acompanhamento das atividades de ensino a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em grau severo. (...)3. A Constituição Federal, ao prever, em seu art. 6º, o "direito à educação" como direito social, elevou essa prerrogativa à categoria de "direito fundamental", ou seja, interiorizou no sistema jurídico brasileiro um direito a ser fruído por "toda pessoa". 3.1. O Estado tem o dever de assegurar educação especializada à pessoa com necessidades especiais (art. 208, inc. III, da Constituição Federal) em caráter imperativo e vinculativo. 4. As tarefas constitucionalmente impostas ao Estado para a concretização dos mencionados direitos "devem traduzir-se na edição de medidas concretas e determinadas e não em promessas vagas e abstractas". Por isso, muito embora o legislador ordinário tenha uma considerável "liberdade de conformação" quanto ao conteúdo das elaborações normativas ou relativamente ao modo de organizar a concretização desses direitos, é inegável que os direitos fundamentais sociais são dotados de "vinculatividade normativo-constitucional" (CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 2 ed. Coimbra: Almedina, 1998, p. 440). (...). 5. O Distrito Federal dispõe de política pública específica para o ensino especializado. A Lei Distrital nº 3.218/2003 prevê expressamente a disponibilização de recursos humanos suficientes, aí incluído o monitor exclusivo, que deve ter formação adequada. 6. O caso concreto revela que o demandante padece de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em grau severo e necessita de acompanhamento individualizado de acordo com as conclusões exaradas pela própria professora até então responsável pelas atividades de ensino destinadas ao discente, além dos laudos elaborados por profissionais nas áreas de neurologia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e psiquiatria.”

0, 07024825320208070018, Relator: ALVARO CIARLINI, Terceira Turma Cível, data de julgamento: 11/11/2020, publicado no PJe: 8/1/2021

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 estabelece que, para que as pessoas com deficiência tenham acesso a políticas públicas, elas passem por uma avaliação biopsicossocial, feita por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Na realidade brasileira é bastante comum a exigência de comprovação científica da condição de deficiência que seja realizada por uma junta médica ou equipe multidisciplinar pública para atestar ou reconhecer a condição provisória ou permanente do indivíduo, essa análise é pré-requisito para solicitar dos entes (federal, estadual ou municipal) um direito que pode estar relacionado a uma isenção tributária, benefício de

prestação continuada, vagas em universidades públicas e/ou destinação de vagas exclusivas em concursos públicos.

Existem ainda condicionantes sociais que devem também ser observadas, tais como: aspectos psicológicos, condições de sociais e econômicas. Após uma análise criteriosa ou nem tanto dessas informações, será determinado quais políticas públicas estarão acessíveis para uma determinada pessoa, pois resta comprovado que os perfis alcançados poderão ter mais ou menos direitos garantidos nas políticas afirmativas de inclusão social plena.

Por isso, uma avaliação global pode e deve ser realizada por uma equipe competente e capacitada tecnicamente que saiba analisar os casos sem nenhum alinhamento político, mas com o entendimento de isonomia para agilizar e garantir suas prerrogativas que estão na letra fria da lei, mas geralmente efetivadas após longos períodos e cansativos embates administrativos e/ou jurídicos.

V - OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA RELACIONADOS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE EUROPEIA

A legislação Portuguesa, em relação à Educação Especial e Inclusiva, assim como a maior parte dos países ao redor do mundo, passou por períodos em que as pessoas com necessidades especiais enfrentaram o desamparo e o descaso por parte dos poderes públicos em diversas esferas da educação.

Uma das inovações significativamente consideráveis em relação ao tema aconteceu no ano de 1941, quando foi instituído, com objetivo de impulsionar os métodos educativos direcionados aos portadores de deficiência, um curso para professores da educação especial. Esse curso foi criado para nortear os professores sobre a relação com os alunos, haja vista que não havia muitos questionamentos acerca das necessidades de aprendizagem dos alunos especiais à época. Cerca de vinte anos depois, iniciaram-se, em algumas escolas, criações de classes especiais, que inseriam os alunos com deficiências como surdez, paralisia cerebral, deficiência visual, entre outras.

No dia 25 de abril de 1974, ocorreu a chamada “Revolução dos Cravos”, que desestruturou o regime militar sob o qual o país vivia até então. Desse modo, começaram a se proliferar pelo país as ações pró-democracia, e entre essas ações, uma vez que são interligadas, a realização de algumas pequenas experiências pedagógicas que estudavam formas de evoluir as políticas educacionais na educação especial.

Foi partindo destas experiências que se desenvolveu, a partir de 1974, um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Durante os anos setenta e oitenta, desenvolve-se uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipes de Ensino Especial com professores itinerantes (Costa & Rodrigues, 1999).

Simultaneamente, foram se proliferando as escolas com fins cooperativos que buscavam proporcionar atendimento personalizado às pessoas especiais, assim como proteção e assistência médica. O movimento que reivindicou a criação dessas entidades foi chamado de “movimento CERCI”, e foi responsável pela instituição de mais de 100 escolas com esse propósito no país. Em contrapartida, essas evoluções sucederam um longo período de obscurantismo em que o país apresentava uma taxa de aproximadamente 30% de analfabetismo. Em meados dos anos 90 as práticas pedagógicas de integração foram normalizadas nas redes regulares de ensino.

A educação especial nas escolas do ensino comuns foi, por fim, estabelecida e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que dispôs acerca da adequação das condições em que se aplica a busca pela aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Ao analisar (dados de 2007/2008), existem cerca de 1,8 milhões de alunos matriculados nas escolas portuguesas, sendo 1,235 milhões na escolaridade obrigatória. 86% dos alunos concluem o ensino básico (nove anos de escolaridade) e 79% no ensino secundário. A média? Professor-aluno na generalidade do ensino público é de 1 para 15, no pré-escolar de 1 para 14,1 e no ensino secundário de 1 para 7,7 (Educação Especial em Portugal, 2011).

Essa fase evolutiva foi extremamente significativa haja vista que representa uma grande conquista na área educacional, uma vez que o estudante com necessidades especiais passa a ter acesso aos ensinamentos regulares. Pode-se inferir da respectiva legislação que constitui um ônus das escolas o fornecimento dos instrumentos e técnicas necessárias ao atendimento personalizado ao aluno de acordo com as suas necessidades. Essa incumbência às entidades de ensino demanda uma contemporização dos procedimentos de ensino-aprendizagem, que foram devidamente readaptados conforme as especificações precisas.

No tocante à legislação expressa referente às previsões que visam a aprimorar o ensino para as pessoas com necessidades especiais, seguem algumas, regulamentações no contexto da comunidade europeia, instituídas com essa finalidade:

PORTARIA N.º 1102/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 254/1997, SÉRIE I-B DE 1997-11-03: Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial (Portaria n.º 1102/97, 2021).

PORTARIA N.º 1103/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 254/1997, SÉRIE I-B DE 1997-11-03: Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular (Portaria n.º 1103/97, 2021).

PORTARIA N.º 1074/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 244/1991, SÉRIE I-B DE 1991-10-23: Autoriza o Instituto Politécnico do Porto, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir os diplomas de estudos superiores especializados em Educação Especial - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1.º ciclo) e em Educação Especial - Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário e regula os respectivos cursos e condições de acesso (Portaria n.º 1074/91, 2021).

PORTARIA N.º 1154/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 256/1991, SÉRIE I-B DE 1991-11-07: Autoriza a Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada e a Escola Superior de Educação Jean Piaget em Arcozelo a ministrar o curso de estudos superiores especializados em Educação Especial (Portaria n.º 1154/91, 2021).

PORTARIA N.º 1282/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 301/1997, SÉRIE I-B DE 1997-12-31: Altera o plano de estudos do curso de estudos superiores especializados em Educação Especial ministrado pela Escola Superior de Educação de Torres Novas (Portaria n.º 1282/97, 2021).

PORTARIA N.º 613/93 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 150/1993, SÉRIE I-B DE 1993-06-29: Estabelece normas de educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico mediatizado (Portaria n.º 613/93, 2021).

PORTARIA N.º 1439/95 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 276/1995, SÉRIE I-B DE 1995-11-29: Altera o plano de estudos do curso de estudos superiores

especializados em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portaria n. ° 1439/95, 2021).

PORTARIA N. ° 1073/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N. ° 244/1991, SÉRIE I-B DE 1991-10-23: Autoriza a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti a ministrar o curso de estudos superiores especializados em Educação Especial (Portaria n. ° 1073/91, 2021).

PORTARIA N. ° 114/95 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N. ° 29/1995, SÉRIE I-B DE 1995-02-03: Autoriza a Escola Superior de Educação de Torres Novas a ministrar o curso de estudos superiores especializados em Educação Especial (Portaria n. ° 114/95, 2021).

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, juntamente às modificações estabelecidas por intermédio da Lei n. ° 21/2008 de 12 de maio, foi instituído com o objetivo de determinar o ônus dos Poderes Públicos de proporcionar ações governamentais direcionadas à assistência e ao apoio dos estudantes da educação básica que possuam necessidades especiais.

Nesse contexto, a respectiva legislação visa à proteção dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, na esfera educacional, a fim de garantir o seu acesso à educação de qualidade, de forma igualitária, justa e inclusiva. No entanto, este dispositivo foi revogado. (Decreto-Lei n. ° 3, 2008).

5.1 - Avanços da união europeia

Nos anos de 2000 e 2001, havia 184 escolas no âmbito da educação especial em Portugal, das quais cerca de 83% se localizava na região de Lisboa, e atendia a aproximadamente 4.500 dos estudantes com necessidades especiais, o que representava á época 5,4% deles. Nas escolas de ensino regular, se encontravam 79.500 alunos especiais, o que significava que 94,6% dos alunos com NEE frequentam as salas de aulas comuns.

Esse acréscimo considerável de estudantes incluídos, comparado à declinação quantitativa de alunos em escolas especializadas, demonstra uma transformação significativa no modelo de atendimento a esses alunos nas últimas duas décadas, em que os estudantes com necessidades especiais saíram da regra das escolas especializadas, e estas últimas se transformaram em exceções.

Deve-se ressaltar que a estruturação dos resultados das estratégias educacionais é encontrada em escolas de maneira conjunta, ao invés de considerá-las em instituições

como individuais. Esses conjuntos são organizados e podem abranger escolas de diversos níveis de ensino. Todavia, por utilizarem as políticas de gestão comuns, é possível promover a racionalização dos recursos de forma mais eficiente, o que possibilita alcançar o nível necessário de recursos para atender aos alunos especiais sem despesas adicionais.

Cada instituição de educação básica, que ministra aulas de segundo e terceiro ciclos – quinto ao nono ano – é agrupada com as escolas básicas que atendem aos alunos do pré-escolar – entre o primeiro e o quarto ano – da sua região. As escolas-sede são convertidas em polos de administração e gestão comum, e os estabelecimentos que ficam disponíveis são transformados em salas de aulas descentralizadas. Os estudantes cumprem o seu currículo escolar, que é composto do primeiro ao nono ano, dentro do mesmo conjunto de instituições.

Essa forma de organização potencializa o rendimento dos recursos e a otimização da gestão escolar, o que implica diversos benefícios na esfera pedagógica e possibilita a assistência e o acompanhamento personalizado dos estudantes. Ademais, simplifica a transição de ciclo para ciclo e permite que o ano letivo seja planejado com antecedência, assim como os métodos de ensino e o orçamento. Dessa forma, promove-se uma maior estabilidade no magistério por intermédio da alocação dos professores por conjunto, e não por escola.

Ao fazer um paralelo entre o Brasil e Portugal, deve se ter em mente não somente o montante a ser investido na Educação como um todo, mas sobretudo como este recurso está chegando a quem realmente precisa. Muitas das vezes, o recurso é suficiente, mas mal aplicado, e por vezes perdido na burocracia interminável. Portugal, por fazer parte da comunidade europeia, recebe os recursos e os aplica onde são estritamente importantes, caso isto não venha a ocorrer o país sofre sanções. O acompanhamento do uso dos recursos é metodologia eficaz e preponderantemente balizadora dos resultados esperados pela sociedade portuguesa.

Em Portugal, pode-se perceber um engajamento social e político afinado na busca por soluções educacionais para todos os envolvidos no processo ensino

aprendizagem, alunos portadores de necessidades educativas especiais possuem um amparo profissional mais bem delimitado que não se restringe somente durante o período escolar, mas também ao período escolar posterior, levando em consideração o estágio obrigatório e a fase de inserção no mercado de trabalho.

A comissão europeia em julho de 2020 exemplificou o desembolso em projetos de reforma estrutural com orçamento estimado em 222.800,00 de euros para o período de 2017 a 2020, os quais tiveram como principais abordagens: mercado de trabalho, educação, saúde e serviços sociais. Ao fornecer apoio a uma grande variedade de tópicos, quando prioriza as reais necessidades indicadas pelos 27 Estados-Membros nas áreas mencionadas anteriormente, além da migração. Ao apoiar as reformas em competências educacionais e formação profissional aliado a um correto investimento e a rígidos mecanismos de acompanhamento com auditoria apontam para uma melhor consolidação dos resultados almejados a médio e longo prazo na educação dos cidadãos europeus, em nosso caso estudantes portugueses ou imigrantes.

A comissão europeia apoia diversas áreas educacionais e o próprio intercâmbio de práticas entre seus Estados-membros pois fortalece a educação como um todo, pode-se destacar os principais:

- Abordagem dos fracos resultados da educação e abandono escolar;
- Educação de adultos;
- Reforma curricular (incluindo a avaliação);
- Educação e cuidados na primeira infância;
- Eficiência dos sistemas de financiamento e gastos;
- Ensino superior, pesquisa e inovação;
- Educação inclusiva;
- Monitoramento dos sistemas educacionais e da criação de políticas;
- Política para professores e liderança escolar;
- Ensino e formação profissional;

As habilidades são consideradas muito importantes no processo de competitividade e capacidade de inovação, além de ser um tópico decisivo na coesão social e bem-estar pessoal. As constantes transformações tecnológicas e econômicas exigem que os novos alunos possuam novas competências e habilidades para dialogar com um cenário em contínua mutação para tanto prover uma educação de qualidade e completamente atualizada na nova realidade global que contemple a todos os alunos independentemente de sua condição motora, econômica, descendência, religiosa, cognitiva ou psicológica é o principal desafio das escolas, pais, profissionais de saúde e outros.

5.2 - Formação dos professores

É bastante inteligente investir durante a graduação no aperfeiçoamento da formação profissional do professor para uma atuação mais técnica e mais bem alicerçada nos desafios da educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em razão da exigência de titularidade do grau de mestre em especialidades específicas. Condição esta que privilegia a sociedade portuguesa pois com melhores profissionais atuando nas séries iniciais e finais, pode-se inferir que melhores planejamentos alcançarão práticas mais realistas em sala de aula para toda clientela estudantil.

Os ciclos de estudos que conduzem ao grau de mestre nessas especialidades estão vinculados a uma denominação, duração, estrutura e organização fixos e obedecem a condições específicas de ingresso, designadamente a obtenção prévia de requisitos mínimos de formação. Qualificação docente está vinculada diretamente aos resultados almejados dos agrupamentos de escolas, os quais estão inseridos em políticas estatais, e não em governos. Tais mestrados nas especialidades de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem enquanto requisito de ingresso específico a titularidade de uma licenciatura em Educação Básica, cuja estrutura está muito bem formatada. O Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014, denominado Formação de Professores aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Atualmente, o referido decreto foi aperfeiçoado pelos Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro e Decreto-Lei nº 16/2018, de 07 de março com intuito de formação em áreas específicas e estabelecimentos

com dupla tutela. No Brasil, a formação do profissional da educação pode se dar por meio de conclusão de ensino médio (magistério) para atuar somente na educação infantil, ou seja, sem a necessidade de nenhum curso de graduação, nem muito menos grau de mestrado. A duração da graduação dos cursos relacionados a área educacional ou pedagógica pode variar entre 03 a 05 anos, mas para alcançar um mestrado (stricto sensu) os graduados devem concorrer através da ampla concorrência, e geralmente com vagas limitadas. Diferença esta bem significativa em favor da sociedade portuguesa.

O Decreto Legislativo Regional nº 28, de 15 de julho de 2016, “Regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação, dos ensinos básico e secundário e do pessoal docente especializado em educação e ensino especial da Região Autónoma da Madeira” (Decreto Legislativo Regional nº 28, 2016).

Na época em que foi constituída a Primeira República, em 1911, foram herdados diversos problemas oriundos da Monarquia, como a alta taxa de analfabetismo, baixo quantitativo de escolas primárias, a situação orçamentária desfavorável e pouca qualidade das preparações dos docentes. A formação dos professores era composta por um curso de quatro anos, com disciplinas nas esferas pedagógica, cultural e científica, em instituições onde havia ofertas de cursos complementares de várias modalidades, inclusive a de ensino para cegos e surdos.

Com a instauração da Ditadura, em 1926, o magistério foi submetido a alterações agressivas, como reflexo das repressões e das perseguições às ações progressistas, o que implicou também a depreciação dos educadores em relação à sua formação, além do desmonte das escolas comuns (ensinos básico e superior) e a desconsideração nos âmbitos salariais. Uma das propostas da Ditadura era extinguir a necessidade da formação pedagógica e científica dos professores, uma vez que partindo do pressuposto de que educar não era mais que ler e escrever, não havia a precisão de nenhuma exigência acadêmica de maior nível de conhecimento.

No ano de 1930, o Decreto nº 18.646, de 19 de julho, a civilização começa a observar a necessidade da legalização das classes especiais que já haviam sido inseridas e eram frequentadas por cerca de 300 alunos. Para a condução das classes, a preparação

pedagógica dos professores se fazia imprescindível, pois a aplicação do ensino para alunos com necessidades especiais demandava conhecimento específico.

Especificado, brevemente, uma pequena parte histórica relevante na abordagem da formação dos professores da Educação Especial, o relato do tema na atualidade mostra-se em constante processo de evolução. A preparação dos professores é, na contemporaneidade, garantida pela maior parte das Universidades e das entidades politécnicas, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

A formação de professores de Educação Especial é assegurada por intermédio de programas de capacitação especializada. Nesse sentido, os professores devem, de acordo com a legislação vigente, concluir um curso com uma carga-horária de 250 horas, além de lecionar por 22 semanas letivas.

Conforme as previsões legais, a especialização somente considerar-se-á efetiva no âmbito profissional no momento em que o formando, na data da admissão, já tenham exercido a função de docente por pelo menos 5 anos. Contudo, a Portaria nº 212/2009, de 23 de fevereiro, prevê a admissão, nos concursos para professores da Educação Especial, dos profissionais que tenham concluído o curso de capacitação ou de especialização para realizar diversas atividades educacionais sem a obrigação de efetivo exercício durante 5 anos.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua considera que os cursos de especialização para educadores e professores no âmbito das Necessidades Educativas Especiais se pode organizar em seis especialidades: 1. Domínio cognitivo e motor, 2. Domínio emocional e da personalidade, 3. Domínio da audição e surdez, 4. Domínio da visão, 5. Domínio da comunicação e linguagem e 6. Domínio da intervenção precoce na infância (CCPFC, 2008).

Nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua. Compete-lhe ainda a

acreditação dos cursos de formação especializada. O Conselho tem procurado manter uma articulação estreita com os agentes intervenientes na formação contínua de professores, nomeadamente no que respeita à difusão de informação útil para o sistema de formação (CCPFC, 2008).

Segundo especialistas, o professor é um elemento fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, o qual depende de uma estrutura didática elaborada por profissionais especializados. O professor da turma é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com NEE e o professor de educação especial atua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão (Porter, 1994).

Nesse contexto, o professor fica responsável por elaborar o plano pedagógico que contém estratégias com fins de condicionamento de aprendizagem, além das atividades recreativas que estimulam a convivência com os outros alunos, facilitando, assim, a interação entre eles.

O professor de educação especial realiza uma vasta gama de atividades, quer com os professores da classe, quer com toda a escola, de maneira a melhorar a qualidade de ensino e o clima de atitudes da escola perante as NEE. As funções destes professores envolvem: 1- planeamento e desenvolvimento de programas; 2- serviços de avaliação e de orientação; 3- ações de supervisão, cooperação, comunicação e ensino direto (Porter, 1994).

López Melero (1996) leciona a respeito de uma formação mais específica, para que os professores consigam desenvolver habilidades de auxílio aos alunos com necessidades especiais de forma mais incisiva, com objetivos previamente definidos. O primeiro desses objetivos é “intervir diretamente com crianças que apresentam necessidades especiais”, o segundo, “promover a apoiar, de uma forma concertada, a intervenção educativa junto dos pais e profissionais de educação”, e o terceiro, “estabelecer modelos de investigação e de compreensão da realidade destas crianças em situação de inclusão”.

A forte tendência, neste âmbito, incide numa formação, quer inicial, quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-ação, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola. A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (Illán Romeu & Arnaiz Sanchez, 1996; López Melero, 1996; Jiménez Martinez & Vilá Suñé, 1999).

O processo de formação dos professores que vão lecionar para alunos com necessidades especiais é considerado fundamental no processo de aprendizagem destes. Em razão disso, procura-se basear os procedimentos e treinamentos para habilitar os professores em uma ação interventiva, em que os profissionais agem em simetria com a necessidade e a peculiaridade de cada aluno individualmente. A proposta formativa da Escola Superior de Educação (ESECB), nessa esfera, foi iniciada com o CESE em Educação Especial, em 1997, e o Curso de Especialização de Pós-Licenciatura em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, em 2005.

Conforme o critério do Processo de Bolonha e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, considerou-se uma boa estratégia para o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), por intermédio da ESECB, que pudesse continuar a consolidar a sua oferta formativa nesta área por meio da elaboração de um Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Essa formação, de 2º Ciclo, tem como escopos a aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e de investigação no domínio da EE no domínio Cognitivo e Motor.

Pretendemos com o curso: – Dar resposta às necessidades de formação, com agentes educativos capazes de responder às mudanças resultantes de uma Escola que se quer para todos Dinamizar em termos de serviços e concepções psico - educacionais, o campo da Educação Especial; – Desenvolver competências para o despiste, avaliação, planeamento e intervenção educativa em crianças/jovens com necessidades educativas especiais, especialmente no Domínio Cognitivo e Motor; – Dar apoio ao aprofundamento de competências de construção e gestão diferenciada do currículo para crianças / jovens com problemas cognitivos e motores; – Preparar para funções de concessão, planeamento e intervenção em estruturas e serviços que permitam um melhor

atendimento a crianças/jovens com necessidades educativas especiais; –
Desenvolver a capacidade para promoverem a Inclusão e a dignificação da
pessoa com necessidades educativas especiais, como cidadãos ativos (Ipcp,
2018)

5.3 - Sociedade civil atuante

A Inclusão Social, embora já tenha passado por muitos avanços, ainda não é uma realidade concretizada em todos os seus aspectos mundiais. Não obstante aos profissionais da área da educação caibam os maiores desafios para que isso se concretize, a sociedade e os governantes também precisam agir em conjunto em busca dessa realização. Todos os direitos e garantias inerentes às pessoas com deficiência, até então, foram conquistados por intermédio de inúmeras manifestações coletivas, ao longo dos anos, desde os direitos mais básicos, como o direito à vida. Destaca-se, ademais, que a conquistas de tais direitos só se torna possível com a instituição de um Estado Democrático, sem o qual não há o que se falar em liberdade de direitos.

A atuação da sociedade civil, acerca do respeito aos direitos das pessoas com necessidades especiais, nas esferas da educação, está interligada ao processo de aprendizagem dentro das salas de aula, na medida em que os procedimentos pedagógicos direcionados aos alunos especiais visam, além de educar, a inserir esses estudantes na sociedade de forma digna.

[...] os professores têm necessidade de apoio tanto dentro como do fora da escola. A liderança do director da escola, do director distrital, das comunidades e dos governos é crucial. A cooperação regional entre serviços e pais constitui um pré-requisito para uma efectiva inclusão (Correia, 2001, p. 129).

Embora exista a mobilização da sociedade em prol da educação como um todo, há ainda, em nível mundial, uma sociedade que ainda não superou o desafio de conviver com a diversidade de forma tolerante e civilizada:

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem a probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado os primeiros aspectos, nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social"- para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como a

"honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação"(Gofmam, 1988, p.11).

Sasaki também leciona acerca da questão:

(...) como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1997, p.3).

Trindade (1999) também leciona sobre como se pode educar a sociedade para as mais diversas formas de relações sociais assimétricas, considerando-se as diferenças e diversidades:

Uma cultura democrática hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então, é preciso que a atitude e o comportamento democrático se estenda organicamente a todo o mundo que partilha a vida social. E se estenda de modo a ficar claro que a verdadeira riqueza social, que a verdadeira liberdade de criação social está no reconhecimento da multiplicidade de pontos de geração de saber, que está na cultura européia dos livros, que está na cultura europeia das ciências e das artes, mas que está também na maneira como os excluídos, os subalternos administram o território, lidam com o território, lidam com o dia-a-dia, com o cotidiano. Isso não vem de fontes oficiais, mas é dado como "resto", como "o que sobreviveu" (Trindade, 1999, p.21).

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Paulo Freire). Antes do processo de escolarização e domínio dos processos de alfabetização, os educandos trazem e refletem na sala de aula o mundo vivido por eles, sua cultura, valores e saberes.

Educar inclusivamente exige uma compreensão bem realista das diversas salas de aula, em ambientes privados ou públicos, onde o cerne do problema às vezes é evidenciado somente na figura do professor. Não se investem no Brasil na formação continuada de profissionais da educação como prioridade, sendo mais fácil culpá-lo pelo insucesso de seus alunos. Vale ressaltar que tanto o corpo técnico quanto o docente não evidenciam preparo, nem conhecimento, para atuar com qualquer tipo de deficiência.

Nossa realidade escolar na qual os educadores se encontram e sentem-se, muitas vezes, despreparados e angustiados quando a questão é saber trabalhar com alunos que têm algum tipo de deficiência. A formação acadêmica não fornece a prática necessária,

nem muito menos conhecimentos teóricos suficientes, para realmente interagir positivamente em sala de aula. A prática pedagógica encontra obstáculos diariamente e por isso necessita de um acompanhamento permanente desde o começo do ano letivo para conhecer os alunos egressos de outras escolas, ou até mesmo de turmas em processo de progressão.

A sociedade civil deve e busca pautar suas ações na busca de uma escola com qualidade para todos indistintamente de sua condição pois inclusão é um termo pedagogicamente democrático, que não deve ser confundido com inserção em sala de aula, pois estar matriculado na escola não significa sinônimo de educação inclusiva. Para alcançar melhor potencial dos alunos especiais deve-se cobrar dos governos um currículo acadêmico que priorize na formação dos educadores ensino, pesquisa e prática, além dos estágios obrigatórios. Uma escola verdadeiramente inclusiva que respeita e valoriza todos os alunos em suas características individuais e se adapta para garantir que esses mesmos alunos tenham seus direitos respeitados não deve ser vista como uma utopia. O ambiente escolar pode e precisa ser um espaço de convivência respeitosa da diversidade e aceitação das singularidades de cada educando, seja ele possuidor ou não de alguma deficiência.

Quando detectadas as deficiências, os educandos necessitam do apoio técnico, acessibilidade e contato com recursos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento das atividades de forma que aprendam, cada um a seu tempo, as tarefas que são comuns aos demais alunos da classe. A prática da educação inclusiva é benéfica a todos pois os resultados podem ser percebidos quando educadores, familiares e toda a comunidade demonstram na prática que o objetivo da educação inclusiva é a garantia que todos os educandos, com ou sem deficiência, possuem competências e habilidades na proporção de seu desenvolvimento esperado e planejado pela escola. Entender que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e respeitar os avanços e/ou retrocessos quando o próprio aluno não conseguir avançar nas atividades. Respeitar o tempo e o ritmo de cada aluno, além de suas especificidades nos processos de assimilação e desenvolvimento cognitivo são características de uma escola inclusiva.

A concepção pró-inclusão não permite que se rotule um aluno como aluno “problema”, esse suposto “problema”, considerado muitas vezes por educadores, gestores e outros sujeitos envolvidos no processo educativo, apresenta iminentes desafios à

capacidade de cada professor e da escola de oferecer uma educação para todos. Embora muitas vezes se levantem contra a educação inclusiva, afirmando que ela não existe e que ainda não se efetivou consideravelmente, as inúmeras experiências de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência em classes regulares de ensino demonstram que todos ganham com a presença desses alunos na escola. A riqueza da diversidade presente da sala de aula deve servir de estímulo para cada professor rever sua prática docente e começar a discernir sobre as possíveis contribuições que essa diversidade, aparentemente estranha, acrescenta em sua formação humana, pessoal e profissional.

Na educação inclusiva o aluno é quem produz seu próprio resultado. É ele o responsável direto pela aprendizagem. Os educadores atuam como mediadores, facilitadores do processo de aprendizagem desse aluno, subsidiado com a ajuda de profissionais da saúde e educação especializados em alunos com deficiência. Essa importante parceria demonstra que quem sai ganhando com a inclusão somos todos nós. Isso porque os alunos com deficiência, em contato com alunos sem deficiência, aprendem mais rapidamente, pois encontram nos colegas um modelo positivo de aprendizagem, podem ajudar e serem ajudados, a lidar e superar as dificuldades e saber conviver com os demais colegas. Em contrapartida, os alunos sem deficiência aprendem a conviver com as diferenças individuais, a respeitar os limites e o ritmo do outro, a partilhar conhecimentos e descobertas.

Na escola, espaço onde se congrega valores, respeito, princípios, construção do conhecimento, todos os alunos aprendem, com ou sem deficiência, porque a escola, assim como a sociedade precisam se conscientizar de seus papéis, ajudando na luta pela inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência. Não cabe apenas à escola a exclusiva tarefa de fazer acontecer a inclusão, mas sim à família, sociedade e comunidade civil. A instituição escolar não deve isentar-se dessa responsabilidade, mas precisa encontrar em outros atores sociais parcerias que são indispensáveis para o desenvolvimento e inserção desses alunos na escola, no mercado de trabalho, na vida social.

Uma sociedade que pretende assumir-se como inclusiva necessita, fundamentalmente, conscientizar-se de que todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, quando convivem e partilham dos mesmos espaços e atividades

conseguem compreender e aceitar os outros, reconhecem as competências dos colegas e suas necessidades, respeitam todas as pessoas, lutam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvem e criam laços de amizade, diminuem a ansiedade, o medo e a insegurança diante das dificuldades.

Tendo em vista o que fora refletido anteriormente, a inclusão propriamente dita não se resume na tentativa de inserir o aluno numa classe regular de ensino. Isso não é educação inclusiva. Nesse caso, o aluno está integrado, porém não incluído. Faz-se necessário não apenas matriculá-lo numa sala de aula, sem o devido apoio de profissionais auxiliares, mas proporcionar-lhe meios que possibilitem seu pleno desenvolvimento junto aos outros colegas.

Educar para uma sociedade inclusiva é comprometer-se com a disseminação de novos paradigmas em relação a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e de todo e qualquer cidadão no ensino regular, gratuito e de qualidade.

Onofre (s.d.) entende que “só através da democratização da informação e da desconstrução de preconceitos relativos a educação inclusiva conseguiremos contribuir de forma eficaz para a importância de se repensar a educação como direito de todo cidadão brasileiro.”

VI – AUTORES QUE CONTRIBUÍRAM COM MUDANÇAS DA TEORIA À PRÁTICA DE ORDEM EDUCACIONAL

6.1 – Antônio Aurélio da Costa Ferreira

Nasceu no Funchal a 18 de janeiro de 1879 e faleceu em Lourenço Marques a 15 de julho de 1922. Licenciado em Medicina (1905) e Filosofia (1899) em Coimbra.

Foi uma figura de grande complexidade intelectual, um homem da ciência e um dos introdutores em Portugal do estudo e ensino das crianças com deficiência e do ensino científico dos surdos-mudos, para além de fundar na Casa Pia o Instituto Jacob Rodrigues Pereira de Ensino para esses segmentos infantis. Desenvolveu ainda estudos médicos e científicos acerca da gaguez.

Vereador republicano na Câmara Municipal de Lisboa, de 1908 a 1911, defendeu várias medidas no âmbito da Educação, Cultura, Desporto Escolar e assistência médica e social às crianças desfavorecidas do concelho. No âmbito da atividade política, é de salientar a sua eleição como deputado em agosto de 1910, por Setúbal, e em 1911, pelo círculo do Funchal. Exerceu também funções de Ministro do Fomento, de junho de 1912 a Janeiro de 1913. No entanto, esta passagem pelo governo corresponde à sua desilusão com a política ativa.

Em 1914, criou, em Santa Isabel, o primeiro Instituto Médico-Pedagógico destinado ao ensino de deficientes mentais. Foi responsável pela organização de um serviço de assistência aos mutilados portugueses (seleção e orientação profissional e uma seção de reeducação, fisioterapia e próteses) que funcionava no Instituto de Reeducação dos Mutilados de Guerra, em Arroios. Leccionou na Escola Normal de Lisboa entre 1915 e 1918; em 1917 foi assistente voluntário de Anatomia na Faculdade de Medicina de Lisboa e naturalista do Museu Bocage.

António Aurélio da Costa Ferreira deixou vasta obra em vários domínios do conhecimento, desde a literatura até à pedagogia. O Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa homenageia o seu fundador e diretor, numa edição de 1922 (A. 2, Nº 5/6, jun./set.), por motivo da sua morte, com as seguintes palavras: *notável competência de homem de ciência, o seu génio clínico e as suas excecionais qualidades de professor*. Efetivamente, como educador, desempenhou um papel importante na Direção da Casa Pia de Lisboa, na formação de professores, na reabilitação e integração de crianças com necessidades educativas especiais, na promoção da laicização do ensino e na divulgação do movimento da “Escola Nova” em Portugal.

6.2 - Ulisses Pernambuco

Ulisses Pernambucano, falecido após completados os seus 51 anos, teve a maior parte de sua vida ocupada por estudos e ações direcionadas às pessoas com deficiência. Desde o ano de 1918, quando iniciou o seu primeiro trabalho, publicado no Brasil, em que abordava o tema de deficiência mental, até o ano de 1943, quando realizou a sua última conferência, impulsionou inúmeras realizações, recrutou e fomentou o

desenvolvimento de jovens valores, realizou e levou seus colaboradores a promoverem pesquisas relacionadas à Psicologia, à Antropologia, à Psiquiatria, à Educação.

O vasto repertório que o educador possuía acerca desses assuntos possibilitou que ele colocasse em prática todas as teorias progressistas e revolucionárias sobre a Psiquiatria Social. Segundo afirmou José Lucena, “ao empreender, em 1931, a reforma da Assistência a Psicopatas de Pernambuco, Ulisses Pernambucano conseguiu pôr em funcionamento um modelo assistencial que rompia frontalmente com a tradição custodiada e de primado do hospital” (Lucena, 1978). Lucena também acrescenta que “conferia a prioridade à preocupação preventiva e comunitária e realizava a integração multidisciplinar indispensável.”

Ulisses Pernambucano atuou como Diretor da Escola Normal, no ano de 1923, posição na qual se manteve até 1927. Em 1928, quando passou a chefiar o Ginásio Pernambucano. Em 1925, quando implantou o Instituto de Psicologia, instituído por lei estadual, aprovado por sua provocação, situado preliminarmente onde se localizava o Departamento de Saúde do Estado, Ulisses Pernambucano reuniu vários de seus primeiros auxiliares, assim como ex-alunos, recém concluintes da Escola Normal, sob o critério de maior incidência em disposição à Psicologia enquanto estudantes ou assistentes.

Laureada da turma e, em decorrência disso, nomeada imediatamente professora do Estado - segundo a legislação que vigorava à época - foi uma das colaboradoras de Ulisses Pernambucano, desde os instantes iniciais do Instituto de Psicologia. Quanto à educação especial, recebeu de Ulisses Pernambucano o maior interesse, empenhando-se em seu estudo e prática, no decorrer de toda sua vida profissional.

O fato é que, em 1918, ao concorrer em concurso público à cátedra de Psicologia da Escola Normal de Pernambuco, apresentou como tese um estudo pioneiro no Brasil: “Classificação das crianças anormais”. A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas. A instabilidade e a astenia mental. Apesar de ser classificado em 1º lugar, foi indicado apenas como professor substituto. Já então defendia com veemência a

necessidade de um tratamento médico-pedagógico das crianças que de alguma forma se afastavam da situação comum, considerada normal (Barreto, 1992).

Chamado, por fim, para ocupar o cargo de diretor da Escola Normal, em 1923, em proximidade a diversas propostas de reforma oriundas de suas obras e pesquisas, Ulisses Pernambucano inseriu a proposta - que apresentou ao Governo do Estado - da instituição de uma escola especial, organizada a fim de educar estudantes incomuns, de acordo a linguagem dos padrões da época para desígnio das pessoas com deficiência mental.

O objetivo consistia na inclusão de uma nova unidade entre as quais faziam parte do Curso de Aplicação. Desse modo, às alunas formadas - às professorandas - seria dada a oportunidade de colocar em prática o trabalho estimado referente às crianças com deficiência. Em seu entendimento, a nova disciplina certamente viabilizaria a execução das atividades oriundas da profissão de forma mais fácil e natural, de maneira a identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem, ainda que os impedimentos fossem decorrentes de algum grau de retardamento no seu desenvolvimento mental, ou até mesmo de questões emocionais ou outros fatores que podem interferir no comportamento.

O Governo aprovou a proposta. Ato do Governador Sérgio Loreto, de 27 de janeiro de 1925, oficializou a implantação da primeira Escola Especial de Pernambuco, seguida de alguns trâmites preparatórios para possibilitar a instituição da escola, por intermédio de estudos intensos e de pesquisas organizadas juntamente aos estudantes que estudavam as escolas públicas, e buscando identificar os que manifestavam impedimentos de aprendizagem. Em 15 de junho daquele mesmo ano seria arquitetado o Instituto de Psicologia - representou a primeira organização de gênero, no Brasil - o que proporcionaria a maior viabilidade dos estudos sobre a questão.

A Escola não chegou a funcionar como entidade própria, mas suas finalidades foram preenchidas pelo Instituto de Psicologia. Entretanto, a ideia da escola especial continuou no pensamento do professor Ulisses Pernambucano. Ao proceder à reforma da Assistência a Psicopatas, fundou em 1932 a Liga de Higiene Mental de Pernambuco, a qual funcionava em relação íntima com a Assistência a Psicopatas, mas, ao mesmo tempo, com independência. Dois anos após, em 1934, chegou a lançar, no âmbito da Liga de Higiene Mental, a pedra fundamental da escola que idealizara. Face a dificuldades políticas crescentes e carência de recursos, o projeto somente veio a ser concretizado em 1941, com a instituição, pelo Estado de Pernambuco, da Escola Especial Aires Gama, da qual fui a primeira diretora. A implantação da Escola Especial

Aires Gama ocorreu sem sua supervisão oficial, posto que em 1935, acusado de ser comunista, tinha sido destituído de todos os cargos públicos que ocupava - "a bem do serviço público" - e, em seguida, preso. Sem os meios para continuar seu trabalho no Estado, Ulisses Pernambucano decidiu, juntamente com alguns dos seus auxiliares médicos, passar à iniciativa privada, criando o Sanatório Recife, o qual continua a funcionar até hoje. Ao lado do Sanatório Recife instalou uma pequena escola para portadores de deficiências mentais, entregando-me a responsabilidade de fazê-la funcionar. A Escola Especial Aires Gama é hoje denominada Escola Especial Ulisses Pernambucano, por influência de antigos colaboradores seus e participantes da Liga de Higiene Mental (Barreto, 1992).

6.3 - Clemente Quáglio

De acordo com o que afirma Monarcha (2007), Clemente Quáglio era um estudioso dos assuntos referente às crianças sob as lentes da psicologia, e realizava pesquisas de natureza científica em relação aos seres humanos, à natureza e aos métodos investigatórios. Monarcha assevera, ainda, que Quáglio foi um autodidata e não obteve nenhum diploma acadêmico, embora obtivesse uma amplitude conhecimentos significativa acerca do tema.

No ano de 1985, foi consagrado professor primário depois de realizar alguns exames para ingressar no magistério público, e foi indicado por uma escola não muito conhecida na cidade de Serra Negra em São Paulo. Em seguida, ingressou como professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, e, finalmente, no Grupo Escolar Rangel Pestana, também localizado em São Paulo. Nesta última, instituiu, no ano de 1909, um Laboratório de Psicologia, onde era possuinte e realizava estudos e experimentos com seus alunos. Conforme o que afirma Monarcha, essa determinação “configurou o ponto inicial da voga ascendente de implantação de laboratórios anexos às escolas normais paulistas, como por exemplos, na Escola Normal da Praça e nas escolas normais de São Carlos, Itapetininga e Pirassununga” (Monarcha, 2007, p. 27).

Em 1909, Quáglio foi designado encarregado da Primeira Seção Administrativa da Diretoria Geral de Educação, e, em 1912, implantou o Gabinete de Psicologia Experimental, juntamente à Escola Normal da Praça, em São Paulo, e onde concluiu estudos com a aplicação da escala Binet-Simon, o que permitiu que ele depreendesse que aproximadamente 13% das crianças que possuíam algum “retardo intelectual”.

Alguns pesquisadores (Lemos, 1981; Januzzi, 2004; Monarcha, 2007) ressaltam esse aprendizado como a primeira sistematização dos experimentos Binet-Simon no Brasil. De acordo com Monarcha (2007), a resolução de Quáglio era aplicar a escala métrica de inteligência nos estudantes da São Paulo representou “sem dúvida, a primeira aplicação coletiva desse instrumento em nosso país, cujos resultados constam no livro “A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil (1913)”.

No entendimento de Quáglio, a distinção far-se-ia por intermédio da aplicação de interrogações e pela percepção dos docentes e diretores, que deveriam conduzir os alunos recrutados até o médico para os testes e a divisão dos alunos, a fim de constituir as classes ou escolas especiais. Mariano de Oliveira, no texto Educação dos anormais, publicado no Anuário de 74, Estado de São Paulo, fez críticas à pesquisa de Quáglio, sob a acusação de ter inserido suposições negativas no que se trata do futuro da raça e da nação, em razão de Quáglio ter afirmado que existiriam, em São Paulo, 13% de “anormais” nas escolas.

Censurou o método na medida em que foram usadas medidas fundamentadas em dados antropométricos e em algumas suposições, sem a anuência do médico e sem levar em consideração os descréditos escolares que os alunos carregavam. Além disso, apontou que Quáglio havia realizado as experiências em apenas dois estabelecimentos e generalizado o resultado para todo o estado de São Paulo (Januzzi, 2004).

Segundo as afirmações de Monarcha, Clemente Quáglio protegia um amplo cronograma de ação: “criação de asilos-escolas (internatos) dotados de gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de cursos especiais anexos às escolas normais, destinados a formar professores para o ensino dos ‘anormais psíquicos’” (Monarcha, 2007, p. 27). Quáglio continuou em exercício no Gabinete de Psicologia até o ano de 1930, ano de concessão da sua aposentadoria.

VII - METODOLOGIA

7.1 - Análise documental

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, busca a realização da análise documental a respeito das abordagens direcionadas à comparação dos instrumentos legais estatais que objetivam assegurar a efetiva proteção dos direitos individuais junto aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais nos países Portugal e Brasil. Nesse contexto, por intermédio da pesquisa bibliográfica, propõe-se a realização do levantamento documental direcionado ao respaldo e fundamentação dos argumentos e hipóteses apresentadas.

Dessa forma, pelo método de pesquisa explicativa e pela revisão da literatura, torna-se possível salientar os aspectos relativos aos desafios da educação especial, assim com a sua contextualização histórica. Nesse sentido, por meio de tais abordagens, pretende-se oportunizar a conscientização da importância da democratização da educação, além de resgatar as legislações que tratam do tema, e que foram instituídas para fins de concretização da democracia e dos preceitos constitucionais.

Assim, a presente pesquisa visa a contribuir diretamente com as comunidades científicas, por intermédio a realização de pesquisas e estudos que possam fundamentar a essencialidade do sistema educacionais inclusivo e a concretização dos direitos fundamentais das pessoas portadores de necessidades especiais. Por conseguinte, buscase a formulação das propostas interventivas que, potencialmente, possam atenuar os danos histórica e progressivamente causados a essas populações, em razão da negligência e exclusão social a que foram submetidos ao longo da história.

VIII - RESULTADOS

Desde a Constituição Federal de 1988, especialistas na área da educação especial procuram identificar estratégias que possibilitem que os alunos com necessidades especiais possam integrar a salas de aulas regulares sem a sensação de exclusão em razão da sua especialidade.

Nesse sentido, o objetivo gira em torno da garantia de processos pedagógicos que sejam capazes de fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes de forma a respeitar as suas limitações, sem condicionar a estas a sua permanência entre os demais alunos nas redes regulares de ensino.

Também, mostra-se, imprescindível a elaboração de técnicas e treinamentos direcionados aos professores, diretores e demais docentes na área da educação, de forma que todos estejam qualificados e em condições de assistir os alunos com deficiência com um atendimento personalizado que funcione em simetria com a necessidade de cada aluno individualmente. É importante lembrar que o atendimento personalizado consiste em levar em consideração as peculiaridades inerentes às capacidades de cada um, e não em dar tratamentos ou atividades diferenciadas que possam causar nos estudantes a sensação de impotência ou incapacidade de permanecer entre os demais estudantes em sala de aula.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil foi permeado por um longo processo de transformação histórica e política, as quais possibilitaram na atualidade se chegar ao estabelecimento de propostas voltadas à educação inclusiva (Jannuzzi, 2004; Mazzota, 2005; Mendes, 2011).

Levando em consideração os estudos realizados pelos referidos autores, é possível caracterizar a educação inclusiva como um novo princípio educacional, princípio que tem como base a heterogeneidade nas classes regulares de ensino (Beyer, 2006).

Em termos equivalentes, a educação inclusiva tem como pressuposto um movimento que inviabilize qualquer forma de exclusão que venha a ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, uma vez que tem suas bases nos seguintes elementos:

[...] na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de

apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem (Carvalho, 2004, p. 36).

Desse modo, a educação inclusiva implica mudanças comportamentais em relação ao respeito às diversidades, considerando que se trata de uma civilização historicamente intolerante no que se refere às pessoas com necessidades especiais. Ademais, essa mudança possibilita a todas as pessoas oportunidades educacionais de forma equitativa, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada aluno.

Nessa proposta, cabe à escola adaptar-se às reais necessidades educacionais de seus alunos, respeitando e acolhendo todos os alunos que apresentem dificuldades em relação ao processo de aprendizagem (Glat, 2007).

Nesta perspectiva, estudos recentes considerando a atuação do professor junto aos alunos público alvo da Educação Especial, em salas regulares de ensino, apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (Beyer, 2006; Rodrigues, 2006; Sanches, 2011).

No que se refere aos processos pedagógicos direcionados aos alunos com necessidades especiais – proposta de intervenção mais citada pelos especialistas na área da educação – há diversas teorias que respaldam o modo como devem ser ministradas e sob quais perspectivas.

[...] as boas práticas pedagógicas se configuram em estratégias de ensino que devem ser apropriadas a todos os alunos, inclusive para aqueles que fazem parte do público alvo da Educação Especial, já que “em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos” (Almeida & Martins, 2009, p.17).

[...] as práticas pedagógicas, especificamente as destinadas a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, correspondem aos métodos, técnicas e estratégias de ensino, que organizadas pelos docentes e demais profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tem por objetivo favorecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, desconsiderando qualquer tipo de discriminação (Sanches, 2011).

[...] esta proposta educacional propõe ressignificar práticas pedagógicas, buscando eliminar todas as barreiras que possam estar impedindo o desenvolvimento acadêmico dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência, transtornos ou outras condições (Rodrigues, 2006).

[...] as práticas pedagógicas “requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática”, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável por todos os alunos, sem distinção (Silva Filho, 2013).

No sentido de melhorar a legislação brasileira no que se refere à educação especial, pode-se observar que o maior empecilho para o sucesso das políticas educativas

se deve, em maior parte, à execução das previsões que versam sobre o tema. Desse modo, uma alternativa para garantir a efetivação prática das disposições seria a instituição de sanções aplicáveis aos órgãos e às instituições que descumprirem as normas ou se omitirem diante da ausência das ações necessárias à promoção da inclusão:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball & Mainardes, 2011, p.13).

Ao observar o contexto educacional especial, percebe-se que o caráter dominante, regulador e avaliador do Estado, embora apresente constantemente um discurso democrático e inclusivo, na realidade em termos práticos se mostra incompatível e antagônico às manifestações governamentais em relação às exigências e necessidades educacionais.

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Arelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional (Sidney, 2010 p.39).

A política educacional só terá sentido quando for democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada. (Ball & Mainardes, 2011, p. 14).

No momento em que houver políticas públicas educacionais que contemplem o respeito ao ser humano e às suas diferenças, e que viabilizem aos alunos integrar as escolas, interagir, socializar-se e aprender, será possível acreditar no cumprimento efetivo das medidas adotadas e do real papel das políticas educacionais. Para tanto, não é suficiente o aumento de matrículas em escolas regulares, e menos ainda em classes especiais, haja vista que ainda que o acervo quantitativo seja satisfatório, eles não garantem e nem substituem a assistência necessária e especializada a esses estudantes.

Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional contemplar todos os portadores de necessidades educacionais especiais de forma justa e isonômica, será possível medir e aprimorar o real efeito e a eficácia dos métodos, que não serão analisados apenas dentro do acervo de estudantes contemplados por essas políticas, ignorando os que ficaram excluídos do alcance destas. De modo equivalente, as políticas educacionais direcionadas aos alunos especiais deve abrangê-los em sua totalidade, ao invés de aplicá-la de forma fragmentada e celebrando resultados maquiados por serem colhidos apenas em determinadas esferas.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (Mantoan, 2006, p. 54- 55).

Dentro dessas análises, pode-se mencionar Estrutura de Ação em Educação Especial, adotada pela conferência Mundial em Educação Especial, que tem como princípio:

[...] o dever das escolas acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas

aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (Unesco, 1994).

Mantoan (2006, p. 23) também leciona acerca da questão:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Dessa forma, a teoria de intervenção com maior respaldo pelos especialistas consiste em aperfeiçoar as questões práticas que versam sobre a educação inclusiva, de modo que a integração e inclusão do aluno com necessidades especiais se torne uma realidade também fora das previsões legais.

O Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro reescreveu um marco significativo na inclusão portuguesa pois estabeleceu os apoios especializados a ser prestado na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo. Tornou-se imperativo a proibição em rejeitar matrículas ou inscrição de quaisquer crianças ou jovens baseado simplesmente em razão de suas incapacidades ou necessidades educativas especiais. O referido decreto tornou isonômica a forma de acesso e referendou a necessidade de se propor ferramentas para as singularidades das necessidades de todos os alunos independentemente de suas condições temporárias ou permanentes. Durante o período escolar os papéis da família e da escola tornaram-se

relevantes em função das reais necessidades individuais possam ser alinhadas a uma efetiva construção de um processo ensino-aprendizagem factível e exequível, somado a isso um projeto elaborado para não somente o período escolar, mas tão ou até mais importante, o período pós-escolar pois de nada adiantaria a inclusão escolar sem vislumbrar a realidade autonômica de todos (indistintamente) objetivando a inserção no mercado de trabalho ou no ciclo acadêmico. No sistema educacional brasileiro existem preocupações mais relacionadas a simples inserção (diferente de inclusão) na escola privada ou pública, mas ainda de forma muito tímida a ascensão acadêmica e no mercado de trabalho parece ainda distante do ideal.

Passados dez anos do Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro, sua revogação ocorreu visando uma modernização e uma resposta mais efetiva para necessidades da sociedade que apresentava agora um novo panorama a ser construído surgiu o Decreto Lei 54/2018, onde o referido Diploma definiu o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que vá ao encontro de suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que favoreça a todos a participação e o sentido de pertencimento em efetivas condições de igualdade, contribuindo assim, de modo decisivo para maiores níveis de coesão social. Com a modernização do Diploma houve como principais avanços: a exclusão dos sistemas de classificação de alunos, inclusão da “categoria” necessidades educativas especiais, término do modelo de legislação especial para alunos especiais em razão do formato de continuum de respostas a todos os alunos e por último, a adequação, sempre que necessário e adequado, recursos de saúde, emprego formação profissional e de segurança social.

Dessa forma, a partir das abordagens realizadas na presente pesquisa, pode-se observar, a partir das comparações entre os sistemas educacionais, que o Brasil necessita de instituições mais eficientes em relação à condução das políticas educacionais e do direcionamento dos recursos inerentes aos alunos da Educação Especial, que muitas vezes podem apresentar a necessidade da disponibilização de meios específicos para o devido suprimento e assistência às suas necessidades.

Nesse sentido, também se pode perceber que a organização, no que se refere aos aspectos técnicos e práticos dos profissionais da educação especial em Portugal, demonstram um maior preparo em comparação ao Brasil, que não possui um planejamento específico que possa proporcionar a dialética entre as instituições de ensino e a melhor distribuição e racionalização dos recursos.

Também, pode-se destacar a forma como o acompanhamento personalizado pode ser facilitado por intermédio da alocação dos profissionais da educação por conjunto, fazendo com que se possa acompanhar e fiscalizar o desenvolvimento e o aproveitamento dos alunos com necessidades especiais. Assim, o Brasil necessita de uma influência acerca de tais aspectos, haja vista que esse acompanhamento personalizado dos estudantes representa elemento fundamental para a identificação e resolução dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos alunos especiais no âmbito da educação básica.

Segue organograma do sistema de educação brasileiro, para efeitos de ilustração:

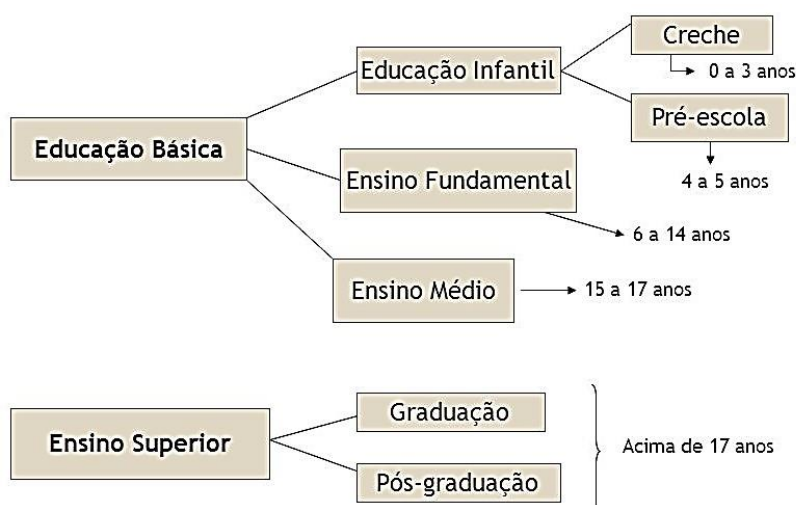


Figura 1: Organograma do sistema de educação brasileiro (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996).

A oferta de Educação Básica pode ocorrer por instituições públicas ou privadas, seguindo sempre o disposto na LDB. Mas o estado tem deveres para garantir vaga e qualidade, conforme LDB nº 9394/1996.

No Brasil, no tocante à formação de professores, esta mesma lei estabelece que os sistemas devem dispor de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59.º, inciso III).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2 de 2001, indica que os sistemas devem contar com professores capacitados, que são aqueles que têm acesso, na sua formação inicial, a conteúdos e saberes do campo da educação especial, e com professores habilitados, que correspondem aos formados em cursos específicos de nível médio ou superior para realizarem o atendimento de estudantes em suas necessidades específicas.

Enquanto em Portugal se organiza de forma diferente, preconizando por alguns períodos de ciclos, com previsão de modalidades especiais de educação escolar: educação especial; formação profissional; ensino recorrente de adultos; ensino a distância; ensino português no estrangeiro. Cada modalidade é parte integrante da educação escolar regidas por disposições especiais.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro elege a educação especial como modalidade a consolidar no sistema geral de Educação (arts. 19.º al. a), 20.º e 21.º). Ademais, tem-se o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamenta os apoios especializados que deverão ser prestados às crianças na educação pré-escolar e aos alunos dos ensinos básico e secundário dos setores público e particular. Em 2005, na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha estabelece-se que a adequação dos ciclos de estudos deve ser realizada até ao final do ano letivo de 2008-2009, prevendo-se que no ano letivo seguinte todos os cursos estejam de acordo com o novo modelo de organização do ensino superior.

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E BRASILEIRA NO
 ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
 NECESSIDADES ESPECIAIS

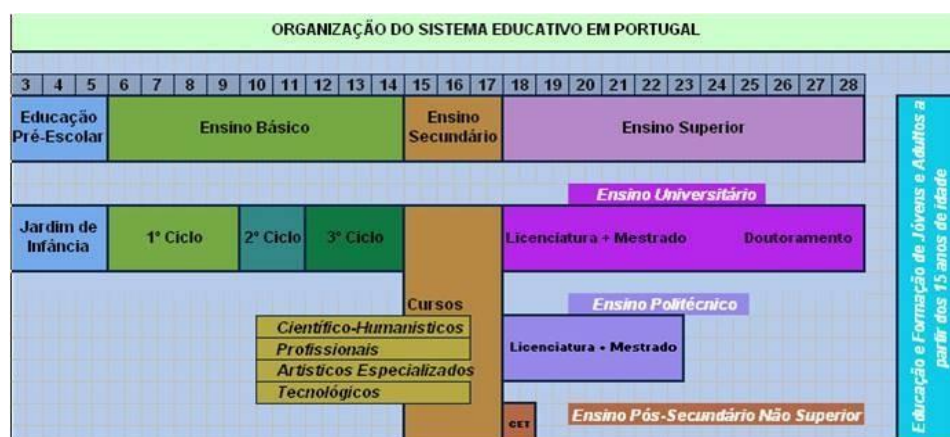


Figura 2: Organização do sistema educativo em Portugal (Mendes, A. 2010).

Sustentando as modificações legais ocorridas nos dois países em discussão, segue resumo, conforme disposto nas Tabelas 1 e 2 a seguir, das alterações normativas relacionadas às políticas de inclusão na área educacional.

Tabela 1 - Políticas nacionais de inclusão escolar em Portugal (2008-2016)

ANO DE PUBLICAÇÃO	DOCUMENTOS IDENTIFICADOS
2015	Portaria 201-C/2015.
2015	Resolução da Assembleia da República 17/2015.
2012	Decreto-Lei 176/2012.
2011	Parecer 1/2011.
2009	Decreto-Lei 281/2009.
2009	Resolução da Assembleia da República 57/2009.
2009	Resolução da Assembleia da República 56/2009.
2008	Lei 21/2008.
2008	Decreto-Lei 3/2008.

Fonte: Elaborado a partir do site <<http://www.dge.mec.pt/legislacao-e-circulares>>.

Tabela 2 - Políticas de inclusão no Brasil (2008-2016)

ANO DE PUBLICAÇÃO	DOCUMENTOS IDENTIFICADOS
2015	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE 02/2015.
2015	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE-SEB/DCEI 42/2015.
2015	Lei 13.146/2015.
2014	Lei 13.005/2014.
2014	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE 04/2014.
2013	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE 55/2013.
2012	Portaria MEC/SECADI 25/2012.
2011	Decreto 7.611/2011 ³ .
2010	Resolução CNE/CEB 4/2010.
2010	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE-SEB/DCEI 11/2010.
2009	Resolução CNE/CEB 4/2009.
2009	Decreto 6.949/2009.
2008	Decreto Legislativo 186/2008.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI.

Fonte: Elaborado a partir do site <<http://portal.mec.gov.br/formacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17009-educacao-especial>>.

Apresenta-se portanto em Portugal o Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008) como a maior expressão entre as políticas identificadas que orienta os projetos educativos e a organização dos espaços especializados e no Brasil tem-se a PNEEPEI (BRASIL, 2008) como referência para o desdobramento de outros documentos normativos que definem a instituição de ações e programas educativos na perspectiva da educação inclusiva, com a ênfase à Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

IX - CONCLUSÕES

Conclui-se, então, com este estudo comparativo acerca das legislações portuguesa e brasileira no âmbito das políticas educacionais de inclusão dos alunos com necessidades especiais, que há um vasto histórico de marcos regulatórios acerca da educação inclusiva, tanto para o Brasil, quanto para Portugal. Sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH/1948 um documento referencial na história dos direitos humanos que influenciou fortemente a Constituição Federal brasileira de 1988 e também o ordenamento jurídico de Portugal.

Evidenciou-se que no Amapá há ordenamento jurídico que corrobora para a consolidação dos princípios da educação inclusiva contidos na Constituição Federal de 1988, tais como: a lei nº 7853, publicada em 24 de outubro de 1989; a lei nº 8069, publicada no dia 13 de julho de 1990, mais conhecida como “O Estatuto da Criança e do Adolescente”; a lei nº 9394, publicada no dia 20 de dezembro de 1996; o decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999; a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989; a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 setembro de 2001; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei nº 10.436; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007; o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007; o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009; o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011; a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012; o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Analisou-se que o ordenamento jurídico apresentado acima, com exceção do decreto presidencial nº 10.502/2020, representa o histórico de conquistas alcançadas no Brasil e consequentemente no Amapá, acerca das políticas educacionais de inclusão para alunos com necessidades especiais. Contudo, ainda é um arcabouço teórico em construção, que gradualmente está se erguendo conforme pressões internacionais ou apelo incipiente de alguns segmentos sociais.

Ressaltou-se no decorrer da apresentação do estudo que, um dos princípios de inclusão social, consolidado por meio da presença de alunos com necessidades especiais nas classes regulares de ensino, nas escolas brasileiras, foi ameaçado em 2020, pelo decreto presidencial nº 10.502, de 30 de setembro. Sendo este evento, considerado por este estudo, um grande retrocesso no campo da inclusão. Contudo, o referido decreto encontra-se, até o momento, suspenso em decorrência de ação do STF-Superior Tribunal Federal.

Portugal tem contribuído com avanços na implantação da educação inclusiva em seu sistema educacional de ensino. No ordenamento jurídico e no contexto da comunidade europeia, destacaram-se as seguintes regulamentações:

PORTARIA N.º 1102/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 254/1997, SÉRIE I-B DE 1997-11-03;
PORTARIA N.º 1103/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 254/1997, SÉRIE I-B DE 1997-11-03;
PORTARIA N.º 1074/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 244/1991, SÉRIE I-B DE 1991-10-23;
PORTARIA N.º 1154/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 256/1991, SÉRIE I-B DE 1991-11-07;
PORTARIA N.º 1282/97 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 301/1997, SÉRIE I-B DE 1997-12-31;
PORTARIA N.º 613/93 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 150/1993, SÉRIE I-B DE 1993-06-29;
PORTARIA N.º 1439/95 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 276/1995, SÉRIE I-B DE 1995-11-29;
PORTARIA N.º 1073/91 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 244/1991, SÉRIE I-B DE 1991-10-23;
PORTARIA N.º 114/95 - DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 29/1995, SÉRIE I-B DE 1995-02-03.

Além desse cabedal jurídico, acima citado, identificou-se, em Portugal, uma estratégia inovadora no campo da gestão financeira e na gestão de pessoas, denominada de Políticas de Gestão Comuns. Como resultado dessa forma de gestão, alcançou-se bons desempenhos no atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Reconheceu-se que Portugal recebe ajuda financeira da União europeia e que ajuda acontece por meio do Feder – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional que consiste em um sistema de acompanhamento da implementação da lei da educação inclusiva. A finalidade é monitorar os resultados da inclusão e capacitar os professores nas escolas.

Inferiu-se que a participação efetiva da sociedade civil, no âmbito das políticas educacionais inclusivas, está relacionada à eficácia da educação inclusiva em Portugal. E

que tal adesão civil contribuí para criação de uma rede fortemente articulada entre políticas públicas, formação profissional especializada e participação da sociedade civil.

Evidenciou-se nesse estudo, além dos ordenamentos jurídicos acerca da educação inclusiva, o papel relevante, no cenário mundial, de intelectuais pesquisadores e atuantes na elaboração de estudos e resultados. Com destaque para Clemente Quáglio, Antonio Aurélio da Costa Ferreira e Ulisses Pernambuco. As principais formulações no âmbito educacional inclusivo, realizadas por estes pesquisadores, foram importantes no processo de redefinição das práticas educacionais inclusivas e nos seus respectivos processos de promoção junto aos alunos com necessidades especiais. Clemente Quáglio implantou o Gabinete de Psicologia Experimental e concluiu estudos com a aplicação da escala Binet-Simon; Antonio Aurélio da Costa Ferreira teve suas ideias e ações desenvolvidas mais tarde pelas instituições, como as Sociedades Pestalozzi e por fim, Ulisses Pernambuco, que devido ao seu vasto conhecimento colocou em prática todas as teorias progressistas e revolucionárias sobre a Psiquiatria Social.

Analisou-se que o estudo comparativo entre as legislações portuguesa e brasileira acerca das políticas educacionais inclusivas demonstra um grande avanço em Portugal no que concerne às práticas educativas exitosas desenvolvidas no sistema de ensino formal.

Constatou-se que há uma diferença relevante entre as políticas educacionais de ambos os países: Portugal e Brasil. Portugal demonstra maior eficácia no momento de operacionalizar as orientações apresentadas pelo sistema jurídico, destacando-se nesse sentido a estratégia política de gestão comum. A articulação entre políticas educacionais inclusivas, aliada a formação profissional especializada e a participação efetiva da sociedade civil nos processos da educação inclusiva, estabelece o alcance de excelentes resultados junto aos alunos com necessidades especiais regularmente matriculados nos sistemas de ensino formal.

Identificou-se que o conjunto de leis acerca de políticas educacionais inclusivas no Brasil é bem menor quando comparado ao ordenamento jurídico português. E inferiu-se que tal deficiência jurídica é uma das causas da precariedade no que tange ao modelo atual da educação inclusiva ofertada no sistema educacional brasileiro.

Afirmou-se, portanto, que o Brasil assume no quadro de projeções comparativas, entre as legislações que versam sobre a educação inclusiva, um status de insuficiente. Sem, contudo, desvalorizar o histórico de conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais inclusivas apresentadas no desenvolvimento deste estudo.

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS LEGISLAÇÕES PORTUGUESA E BRASILEIRA NO
ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, C. (2015). Contributos para uma reflexão crítica sobre a igualdade (substantiva) de oportunidades. In: *ENS, R. T.; BONETI, L. W.* (Ed.). Educação e Justiça Social Ijuí: Editora Unijuí., p. 73-91.

Albuquerque, C; Pereira, Ca. (2017). *A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal: Inclusion of people with disabilities: Inclusive panorama in higher education in Brazil and Portugal.* SciELO, [s.l.], 8 dez. 2017. **Disponível em:** <https://www.scielo.br/j/er/a/MmtsFN3z583M7bwXYLZWfL/?lang=pt>. **Acesso em:** 20 abr. 2021.

Almeida, M. L. de; Martins, I. de O. R. (2009). *Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade.* Vitória, ES: GM, 2009. p. 17.

Ball, Stephen J.; Mainardes, Jefferson. (Org.). (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez.

Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: a case for anti-discrimination.* Londres: Hurst & Company, 1991.

Barreto, Anita. (1992). *Ulisses Pernambuco, Educador.* SciELO, [s. l.], 12 jan. 1992. **Disponível em:** <https://doi.org/10.1590/S1414-98931992000100003>. **Acesso em:** 22 abr. 2021.

Beyer, H. O. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: *BAPTISTA, C.R. (Org.) Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 – 81.

BRASIL. Declaração de Salamanca. (1994) **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (2020) Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Presidência da República, [S. l.], 30 set. 2020.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. **Acesso em:** 10 jun. 2021.

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 21 dez. 1999. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. **Acesso em:** 13 jun. 2021.

Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999: Presidência da República, [S. 1.], 20 dez. 1999. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. **Acesso em:** 10 out. 2021.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 03 dez. 2004. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. **Acesso em:** 20 out. 2021.

Decreto nº 5.626, de 22 de setembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. **Acesso em:** 20 out. 2021.

Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005: Presidência da República, [S. 1.], 22 dez. 2005. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. **Acesso em:** 10 nov. 2021.

Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007: Presidência da República, [S. 1.], 24 abr. 2007. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. **Acesso em:** 10 nov. 2021.

Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011: Presidência da República, Brasília, 17 nov. 2011. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. **Acesso em:** 10 nov. 2021.

Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. **Acesso em:** 10 dez. 2021.

Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002: Presidência da República, [S. 1.], 24 abr. 2002.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. **Acesso em:** 10 dez. 2021.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Regulamento Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012: Presidência da República, [S. l.], 27 dez. 2012. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. **Acesso em:** 05 fev. 2022.

Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Presidência da República, Planalto.gov.br, 24out.1989. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. **Acesso em:** 05 fev. 2022.

Lei nº 8069 de 1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.: Presidência da República, [S. l.], 13 jul. 1990. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. **Acesso em:** 05 fev. 2022.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: Presidência da República, [S.l.], 20dez. 1996. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. **Acesso em:** 10 mar. 2022.

Ministério da Educação. Edital nº 04. (2008). Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Diário Oficial da União, 5 de maio de 2008.

Candido Pereira, C. E. (2016). *Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2016.

Carvalho, R. E. (2008). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p CCPFC, (2008). Deliberação da Secção Especializada sobre a acreditação de Cursos na área da Educação Especial”, Braga.

Censo. Censo da Educação Básica do Estado do Amapá (2020). *Resumo Técnico*. INEP, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2 fev.2020. **Disponível em:** https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. **Acesso em:** 20 mar. 2022.

Chicon, J. F.; Soares, J. A. (2001). *Compreendendo os conceitos de integração e inclusão*. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE. UFES, Vitória – ES, v. 2, n. 0, p. 11-36, 2001.

Comitê Nacional De Educação Em Direitos Humanos (Brasil) (2006). A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil. 24 fev. 2006. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Portal MEC, 24 fev. 2006. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. **Acesso em:** 15 nov. 2021.

Conselho Nacional de Educação (2002). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 18 fev. 2002. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002: CONSELHO PLENO, [S. 1.], 18 fev. 2002. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. **Acesso em:** 20 mar. 2022.

Costa, A. M., Rodrigues, D. Country Briefing (1999). *Special Education in Portugal*, *European Journal of Special Educational Needs*, v.14, n.1, p.70-89, 1999.

Damião, C. R. (2000). *Educação Especial: visão de professores e psicólogos*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000. Não publicada.

Decreto-Lei n.º 3. 7 de janeiro de 2008. REPÚBLICA PORTUGUESA. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 – 164.

Educação no Amapá (2020): Estado treina coordenadores pedagógicos e gestores escolares em inclusão de alunos especiais: Encontro de formação voltado para a educação inclusiva acontece no auditório da escola Jesus de Nazaré, e prossegue até quarta-feira, 11. *Evento é promovido pela Seed. Amapá - Governo do Estado, Escola Jesus de Nazaré*, ano 2020, 10 mar. 2020. **Disponível em:** <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1003/educacao-no-amapa-estado-treina-coordenadores-pedagogicos-e-gestores-escolares-em-inclusao-de-alunos-especiais>. **Acesso em:** 20 mar. 2022.

Estado do Amapá. Constituição (1991). *Constituição do Estado do Amapá: Assembleia Legislativa*. Macapá: [s.n.], 1991. **Disponível em:** http://www.al.ap.gov.br/comstituicao_estadual_amapa.pdf. **Acesso em:** 16 jul. 2020.

Estêvão, C. A. V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, p. 107-134.

Franzim (2020). *Educação especial: os retrocessos do decreto 10.502 e os esforços para revogá-lo: Entenda os perigos da nova Política Nacional de Educação Especial e conheça a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, que visa garantir o direito à educação inclusiva de qualidade*. CENPEC Educação, Portal CENPEC, p. 1.2, 7 dez. 2020. **Disponível em:** <https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-especialosretrocessos>

os-do-decreto-10-502-e-os-esforços-para-revoga-lo. **Acesso em:** 05 jul. 2020.

Gallagher, J. J. (1974). Planejamento da educação especial no Brasil. In: *PIRES, N. (Org.). Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais,*

Glat, R.(1998) *Inclusão total: mais uma utopia?* Integração, Brasília, v. 8, n. 20.

Goffman, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. RJ: Guanabara, koogan SA.

Goffredo, V. (1992). *Integração ou segregação?* O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. Integração, v. 4, n, 10, p. 118-127.

Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial (2008) *Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007.* 07 jan. 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília,7 jan. 2008. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. **Acesso em:** 16 jul. 2021.
HABERMAS, J. Facticidad y validez Madrid: Trotta, 1998.

Instituto Politécnico de Castelo Branco (2018). *Escola Superior de Educação. Castelo Branco,* 5 abr. 2018. **Disponível em:** <https://www.ipcb.pt/eseceb/escola-superior-de-educac%C3%A7%C3%A3o>. **Acesso em:** 14 out. 2021.

Jannuzzi, G. M.(2004) *A educação do deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). 243 p.

Jimenez M P. & Vilá Suñé M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la diversidad.* Malaga: Aljibe.

Lemos, E. R.(1981) *A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil.* 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

Lucena, J. U. (1978). Ulysses Pernambucano e sua Escola de Psiquiatria Social. In: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano,* p. 145-175, Recife, Academia Pernambucana de Medicina.

Mantoan, M. T. E. Interação x Inclusão – Educação para Todos. *Pátio,* n. 5, p. 49-51, 1998. MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão. *Educar,* Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR 187.

Mantoan, M T .E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In:; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mattos, L. K. De; Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 129-141.

Mazzota, M. J. da. (2005). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 11, pp. 387-405.

Mendes, A. (2010). *Breve Caracterização do Sistema Educativo em Portugal*. **Disponível em:** <http://arlindamendes.blogspot.com/2010/04/breve-caracterizacao-do-sistema.html>. **Acesso em:** 17 fev. 2022.

Ministério da educação (Brasil). Índice avalia aprendizado dos alunos. 17 jan 2007. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, [S. 1.], 17 jan. 2007. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. **Acesso em:** 16 fev. 2022.

Ministério da educação. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2 out 2009. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*, [S.1.], 2 out. 2009. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. **Acesso em:** 13 fev. 2022.

Ministério da Educação. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 11 set 2001. *RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001*, [S. 1.], 11 set. 2001. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. **Acesso em:** 16 out. 2021.

Monarcha, C. Sobre Clemente Q (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. ano XXVII, nº 2. 2007. p. 25-34.

Murchison, C (ed.) (2008). *The Psychological Register*. Worcester, Mass., Clark Univ. Press, 1929. Omote, S.; Giroto, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, p. 15-32.

Omote, S.; Giroto, C.R.M. (Orgs.) (2008). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, p. 167-178.

Onofre, J.A. (s.d.) *Educar para uma sociedade inclusiva*. **Disponível em:** <https://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educar-para-uma-sociedade-inclusiva.htm>. **Acesso em:** 10 fev. 2021.

Os 40 anos da Revolução dos Cravos. Desafios do desenvolvimento, Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, n. 81, p. 1-1, 5 out. 2014. **Disponível em:** https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3093&catid=28&Itemid=39. **Acesso em:** 11 jun. 2020.

Poker, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.;

Política Nacional de Educação Especial é questionada no Supremo em duas ações: Para a Rede Sustentabilidade e o PSB, o decreto presidencial viola preceitos constitucionais relativos aos direitos das pessoas com deficiência e da dignidade humana, entre outros. *Portal de Notícias Supremo Tribunal Federal*, PORTAL STF, p. 1-1,26 out. 2020. **Disponível em:** <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456482&ori=1>. **Acesso em:** 10 abr. 2021.

Porter G. (1994). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, et al. (coord.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (p. 33-46). Lisboa: IIE.

Portugal. *Constituição da República Portuguesa de 1976 Lisboa*. 25 de abril de 1976.

Portugal. Decreto nº 28, de 15 de julho de 2016. *Regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação, dos ensinos básico e secundário e do pessoal docente especializado em educação e ensino especial da Região Autónoma da Madeira*. Decreto Legislativo Regional n.º 28/2016/M: DRE - Diário da República Eletrônico, [S. 1.], 15 jul. 2016. **Disponível em:** <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/basic?q=educa%C3%A7%C3%A3o+especial>. **Acesso em:** 09 fev. 2021.

Portugal. Decreto-Lei nº 54 de 2018, de 6 de julho de 2018. *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*. Decreto-Lei nº 54/2018, [S. 1.], 6 jul. 2018. **Disponível em:** http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf. **Acesso em:** 21 mar. 2021.

Portugal. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa, 1986.

Portugal. Lei nº 85, de 2 de agosto de 2015. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Lei nº 85/2009, Diário da República nº 166/2009, Série I de 2009-08-27, 2 ago. 2015. **Disponível em:** <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/lc/67621085/202104192230/diplomaExpandido>. **Acesso em:** 20 set. 2020.

Portugal. Lei nº 9, de 02 de maio de 1989. Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa, 1989.

Portugal. Leis e Decretos. Despacho nº 7031-B/2015, 24 de junho de 2015. Ministério da Educação e Ciência.

Portugal. Leis e Decretos. (2006). *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Setembro de Lisboa.

República Portuguesa: Presidência do Conselho de Ministros. (2021) *Diário da República Eletrónico- DRE*, 16 jul. **Disponível em:** <https://dre.pt/>. **Acesso em:** 27 mar. 2020.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus,

Rodrigues, o. M. P. R. (2005). Maranhe, E. A. *Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente. 1. ed. Bauru: UNESP/MEC, 2008. V.1; p-36.*

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, Lisboa, n. 5, p. 127-142, fev.

Sant'ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n.2, p. 227-234,

Sasaki, R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. RJ: WVA,

Sasaki, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. (2005). In: *Revista de Educação Especial. Brasília, DF*, v. 1, n. 1, p. 19-23, out.

Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social: Estrutura de Governo. (2019). Governo do Estado do Amapá: Albanize Colares, 10 out. **Disponível em:** <https://www.portal.ap.gov.br/estrutura/secretaria-de-estado-da-inclusaoe-mobilizacao-social>. **Acesso em:** 18 jul. 2020.

Silva Filho, R. B. (2013.) *Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul.

Trindade, A (org.) (1999). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. RJ: DP&A,