



**Polytechnic  
de Viseu**  
Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV – ESEV 21/22

Políticas Públicas para Educação Especial: Um estudo Comparativo entre Brasil e Portugal, a partir dos referenciais normativos

## **Políticas Públicas para Educação Especial: Um estudo Comparativo entre Brasil e Portugal, a partir dos referenciais normativos**

Isabela Barreto Rangel Ribeiro

Isabela Barreto Rangel Ribeiro

2022



**Politécnico  
de Viseu**  
Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 21/22

Políticas Públicas para Educação Especial: Um estudo Comparativo entre Brasil e Portugal, a partir dos referenciais normativos

## **Políticas Públicas para Educação Especial: Um estudo Comparativo entre Brasil e Portugal, a partir dos referenciais normativos**

Isabela Barreto Rangel Ribeiro

**Trabalho de Projeto**  
Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

2022

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus por me inspirar no meu recomeço na área educacional.

Meus agradecimentos aos meus queridos pais que me ensinaram a importância de lutar pelos meus sonhos, pelo apoio na minha jornada desde o nascimento e por fazerem acreditar no meu potencial.

Agradeço ao meu querido esposo Luciano, por me apoiar e compreender todas as minhas ausências e minhas impossibilidades, por me fazer companhia quando estudava até tarde da noite, compreendendo que meus sacrifícios eram seus também.

Agradeço meus professores que me incentivaram a ser uma aluna melhor e abrindo minha mente a reflexões profundas não só acerca da educação, mas de mim mesma, como pessoa inserida numa sociedade extremamente excludente.

Agradeço ao meu orientador que me auxiliou nessa jornada entre Brasil e Portugal.

## **Índice de Tabelas**

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Demonstrativo Financeiro CENESP..... | 26 |
| Tabela 2- Corpus Documental.....               | 54 |
| Tabela 3- Codificação.....                     | 55 |

## Índice

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Agradecimentos.....                                                                                  | 3  |
| Índice de Tabelas .....                                                                              | 4  |
| Índice .....                                                                                         | 5  |
| Lista de Abreviaturas.....                                                                           | 7  |
| Resumo.....                                                                                          | 9  |
| Abstract .....                                                                                       | 9  |
| Introdução.....                                                                                      | 11 |
| Parte I- Enquadramento Teórico.....                                                                  | 13 |
| Capítulo 1- O contributo da Educação comparada para o estudo das Políticas de Educação Especial..... | 14 |
| 1.1. Educação Comparada .....                                                                        | 14 |
| 1.2. Conceito de deficiência .....                                                                   | 15 |
| 1.3. Fontes de história da educação .....                                                            | 17 |
| 1.4. Políticas para Educação Especial no Brasil.....                                                 | 21 |
| 1.4.1. Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) .....                                        | 24 |
| 1.4.2. A Educação Especial na Constituinte de 1987 .....                                             | 27 |
| 1.4.3. As políticas Públicas para educação especial depois da Constituição de 1988 .....             | 32 |
| 1.5. Políticas Educacionais para Educação Especial em Portugal .....                                 | 35 |
| 1.5.1. Educação Especial na República.....                                                           | 35 |
| 1.5.2. Estado Novo .....                                                                             | 36 |
| 1.5.3. A educação Especial na Revolução dos Cravos .....                                             | 40 |
| 1.5.4. Evolução dos modelos de deficiência e suas abordagens .....                                   | 42 |
| 1.5.5. Ano Internacional da Pessoa Deficiente em Portugal .....                                      | 44 |
| 1.5.6. Portugal integrado a União Europeia .....                                                     | 45 |
| Parte II – Investigação Empírica .....                                                               | 49 |
| Capítulo 1- Apresentação do Estudo .....                                                             | 50 |
| 1.1. O contexto de Investigação .....                                                                | 50 |
| 1.2. O problema, a problemática e os objetivos de investigação: Definição do objeto de estudo .....  | 51 |
| 1.3. Metodologia de pesquisa .....                                                                   | 52 |

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.4. Instrumentos e procedimentos de pesquisa de investigação .....      | 53 |
| Capítulo 2- Apresentação e Análise dos dados.....                        | 59 |
| 1. Natureza jurídica dos Decretos Leis do Brasil e Portugal.....         | 59 |
| 1.1. Decreto Lei 10.502 de 2020 .....                                    | 60 |
| 1.1.1. Pontos de crítica ao Decreto 10.502 de 2020 .....                 | 62 |
| a) Um problema desde a elaboração .....                                  | 62 |
| b) Igualdade e Equidade.....                                             | 63 |
| c) Inclusão ou Exclusão .....                                            | 64 |
| d) A declaração de inconstitucionalidade do Decreto 10.502 de 2020 ..... | 67 |
| 1.2. Decreto Lei nº 54 de 2018 .....                                     | 67 |
| a) O papel da escola na educação inclusive .....                         | 69 |
| b) Novas medidas de Apoio .....                                          | 71 |
| c) Apoio das famílias .....                                              | 76 |
| d) Pontos de Crítica ao Decreto Lei Nº 54/2018.....                      | 77 |
| 1.3. Decreto Lei nº 55 de 2018 .....                                     | 77 |
| Conclusão .....                                                          | 79 |
| Referências Bibliográficas .....                                         | 83 |

## **Lista de Abreviaturas**

ADI Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AIPD Ano Internacional da Pessoa Deficiente  
ANC Assembleia Nacional Constituinte  
CADEME Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
CNAIPD Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas deficientes  
CNERDV Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da visão  
CNEC Campanha Nacional de Educação de Cegos  
CERCI Cooperativas de Educação e Reabilitação de cidadãos com incapacidade  
CEE Comunidade Econômica Europeia  
CEF Conselho Federal de Educação  
CBPE Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CENESP Centro Nacional de Educação Especial  
CIF Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e saúde  
CORDE Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência  
DG Diário de Governo  
DGE Direção Geral de Educação  
DUA Desenho Universal de Aprendizagem  
IAM Instituto de Assistência a Menores  
IAAF Instituto António Aurélio da Ferreira  
IBC Instituto Benjamin Constant  
ICBC Instituto de Cegos do Brasil Central  
INES Instituto Nacional dos Surdos  
INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
LBI Lei Brasileira de Inclusão  
LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo  
LDBNE Lei de Diretrizes Básicas Nacional de Educação  
NEE Necessidades Educativas Especiais  
NSE Necessidades de Saúde Especiais  
MEC Ministério de Educação e Cultura  
PCP Partido Comunista Português  
PEI Programa Educativo individual  
PT Partido dos Trabalhadores STF  
Superior Tribunal Federal

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## **Resumo**

A partir da temática das políticas públicas para educação especial, definiu-se como recorte espacial o estudo comparativo entre dois países de língua portuguesa, Brasil e Portugal. A linha de evolução das políticas para educação especial são diversas nos dois países, sendo assim optou-se em analisar legislação contemporânea aos dois países, no caso a análise aconteceu acerca do Decreto nº 10.502/20, Decreto nº 54/18 e Decreto nº 55/18. Estes documentos foram elaborados de acordo com as diretrizes impostas pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, as quais ambos os países são signatários. Diante disso, questiona-se em que medida as políticas para educação especial no Brasil e em Portugal são semelhantes e/ou diversas, a partir do Decreto Lei 10.502 de 2020 (Brasil) e os Decretos de 54 e 55 de 2018 (Portugal)? Para esta pesquisa qualitativa assente na análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial. Após a análise, conclui-se que ambos os países se encontram em fases distintas nas questões relativas à educação especial. Portugal atualmente possui políticas de inclusivas concretas e progressistas, enquanto o Brasil tem uma ruptura nas políticas de educação para pessoas com deficiência, devido ao governo de extrema direita no poder.

**Palavras Chaves:** Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Estudo Comparado

## **Abstract**

Based on the theme of public policies for special education, the comparative study between two Portuguese-speaking countries, Brazil and Portugal, was defined as a spatial cut. The line of evolution of policies for special education are different in the two countries, so it was chosen to analyze contemporary legislation to the two countries, in this case the analysis took place about Decree nº 10.502/20, Decree nº 54/18 and Decree nº 55 /18. These documents were prepared in accordance with the guidelines imposed by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, to which both countries are signatories. In view of this, the question is to what extent are the policies for special education in Brazil and Portugal similar and/or different, from Decree Law 10.502 of 2020 (Brazil) and Decrees of 54 and 55 of 2018 (Portugal)? For this qualitative research, it was based on the systematic analysis of categorical thematic content. After the analysis, it is concluded that both countries are at different stages in matters relating to special education. Portugal currently has concrete and progressive inclusive policies, while Brazil

has a rupture in education policies for people with disabilities, due to the extreme right government in power.

**Keywords:** Public Policies, Inclusive education, Comparative Study

## **Introdução**

Este estudo tem como enfoque a temática das políticas públicas para educação especial. Diante da globalização e normas internacionais atuais para as pessoas com deficiência, optou-se pela realização de estudo comparativo entre dois países de língua portuguesa, Brasil e Portugal. O primeiro localizado na América- Latina, com histórico de colonização, exploração, classificado por muito tempo como um país subdesenvolvido e o segundo localizado na Europa, com tradição milenar de conquistas, e ligado economicamente a um forte grupo econômico acabaram por ser tornar foco deste estudo.

A realização desse estudo comparativo visa conhecer as políticas de educação especial entre Brasil e Portugal, a partir de legislação recente dos dois países, que buscavam a adequação de legislação internacional oriunda da Convenção das pessoas com deficiência em 13 de novembro de 2006 aprovada pela Assembleia Geral da Nações Unidas em 2007. Ambos os países em epígrafe são signatários deste documento. Tenta-se assim, perceber as semelhanças e diferenças na elaboração de políticas públicas nesses países a partir desta norma internacional.

As políticas educacionais para pessoas com deficiência permeiam muitas vezes caminhos distintos, mesmo que essas políticas surjam de legislação internacional comum. Sendo assim, faz-se necessário para vislumbrar os efeitos práticos no campo da educação especial, entre esses dois países que apesar de falarem a mesma língua, estão inseridos em contextos econômicos distintos.

Como fontes de pesquisas deste estudo buscou-se artigos, teses e dissertações em periódicos e repositórios do Brasil e de Portugal. Utilizou-se também legislação, atas de reuniões e sessões legislativa específica sobre a temática objeto deste estudo em ambos países. Apesar da pesquisa ser documental, é estritamente necessário ressaltar a necessidade de avaliar o documento e o contexto onde este está inserido

Após, análise desses materiais foram elencados para documentos para efeito comparativo o Decreto Lei nº 10.502/20, Decreto nº 54/18 e Decreto nº 55/18. Estes documentos foram criados visando dar efetividade as políticas para educação especial em ambos países

Diante disso, questiona-se em que medida as políticas para educação especial no Brasil e em Portugal são semelhantes e/ou diversas, a partir do Decreto Lei 10.502 de 2020 (Brasil) e os Decretos de 54 e 55 de 2018 (Portugal)? Para esta pesquisa qualitativa assente na análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial, cumpre-nos

esclarecer os seguintes pontos, sendo estes nossos objetivos específicos: Perceber o caminho evolutivo das políticas para educação especial entre Brasil e Portugal; Determinar diferenças e semelhanças nas políticas para educação especial implementadas entre Brasil e Portugal; Refletir em que termos o desenvolvimento cultural, social e econômico tende a estar ligado as políticas de educação para as pessoas com deficiência.

Após a análise de conteúdo destes documentos, fica evidenciado que os países seguiram por caminhos opostos para inclusão, pela legislação principal e complementar que Portugal elaborou, percebe-se que o país busca um caminho mais inclusivo na educação, trazendo uma série de medidas e de exemplos práticos para a escola trilhar esse caminho. Entretanto, no Brasil fica nítida uma ruptura dessas políticas, sendo defendido inclusive a possibilidade do aluno ficar segregado e instituições especializadas e classes especiais, uma vez que sua lei permitia tal hipótese. Contudo por ser considerado inconstitucional o Decreto Brasileiro teve sua vigência suspensa.

O caminho da inclusão não é fácil de ser trilhado, sendo necessário além de legislação nesse sentido, um grupo com intenções para esse feito.

## Parte I – Enquadramento Teórico

## **Capítulo 1. O contributo da Educação comparada para o estudo das Políticas de Educação Especial.**

Neste trabalho busca-se comparar e percorrer o caminho das políticas educacionais para educação especial entre Brasil e Portugal até os dias atuais. Ressalta-se que a relação de ambos países se origina em formato de dependência, em razão do Brasil ter sido colônia de Portugal de 1500 a 1822.

A educação no Brasil até o meado do séc. XVIII era de responsabilidade dos Jesuítas, e a partir de 1750 com a reforma impulsionada pelo Marquês de Pombal a educação passou transformações. De acordo com Cardoso (1986), o alvará de 28 de junho de 1759 implementou a Reforma dos Estudos Menores em todo Reino Português e promoveu ainda que de forma precária a educação pública em todas as partes do Reino Português, contudo destaca-se que a educação pública compreendida de período tem o Estado como responsável pela educação, mas não ao acesso de todos.

Após 1822, o Brasil recém independente, com uma população na maioria formada por pessoas negras, passa por processo de branqueamento da população, com necessidade de trazer ares de civilidade ao recém liberto povo, passa a conduzir por conta própria suas questões educacionais.

### ***1.1. Educação Comparada***

Antes de falar em políticas para Educação Especial, é preciso conceituar as pesquisas de educação comparada que norteará toda nossa análise empírica.

De acordo com Carvalho (2014) as discussões sobre Educação comparada retratam as transformações do processo de globalização. Ao se considerar e discutir a educação de diferentes países, em fóruns de educação, busca-se compor tratados, documentos normativos, programas de cooperação com o objetivo de estruturar reformas educacionais de diferentes países.

Nessa prescrição de reformas educacionais, a agenda geralmente privilegia certas políticas de gestão, de financiamento, padrões de formação de professor, currículo e procedimentos de avaliação de as organizações escolares da lógica do mercado. Sugerem-se medidas que enfatizam a redução do patrocínio e do financiamento estatal, a concessão de subsídios e o estabelecimento de parcerias, além da

introdução de mecanismos de mercado para regular as trocas educativas, os quais impõem os modelos de eficiência e eficácia emprestados do setor empresarial. (Carvalho, 2014, p.135)

Segundo Franco (1992) a comparação de si mesmo com o outro, permite vislumbrar diferenças e semelhanças em mútuo reconhecimento. Ou seja, entender o outro para entender a si mesmo. Contudo deve-se compreender as políticas e reformas educativas dentro de suas próprias especificidades.

Ferreira (2008) destaca que a comparação em educação possui um sentido, fornecendo informações que ultrapassam o próprio objeto de análise. No estudo comparado em educação deve-se levar em consideração além dos objetos em análise, os contextos que cerca estes, como aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Contudo este tipo de estudo não deve ser realizado como meio de realização de cópias, ou seja, ao se comparar um modelo educação de uma país desenvolvido trazendo como réplica a um país subdesenvolvido. Cada lugar possui sua realidade e sua própria métrica.

Para Carvalho (2014) a identificação de semelhanças e diferenças não se esgotam em si mesmas, mas são resultado de uma relação dialética entre níveis globais e local. Seria preciso distinguir as particularidades dos diferentes locais do objeto de estudo com o que acontece a níveis mundiais. Sendo assim, a investigação de educação comparada deve ser feita numa perspectiva dialética, partindo de um objeto concreto de contradições, construído em meio a relações sociais e culturais divergentes.

O exemplo disse são as questões ligadas as políticas educacionais para educação especial. Eles aconteciam em várias partes do mundo, mas cada país teve um processo próprio, uns avançando mais rápidos que os outros.

## ***1.2. O Conceito de Deficiência***

Dentro do tema da deficiência é preciso trazer o seu conceito. Segundo Franco e Dias (2005), a deficiência é uma construção social variável de uma sociedade para outra, cujo tratamento também diferia de uma sociedade para outra. Seu entendimento foi sendo alterado e evoluindo junto com a sociedade. Contudo, as questões educacionais ligadas aos deficientes de um modo geral seriam algo recente, em razão que, até século XVIII, estes eram tratados com misticismo e ocultismo.

A eliminação dos cegos e dos considerados inválidos não se dava somente pelas difíceis condições de vida da época. Nas sociedades primitivas, acreditava-se que as

peessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos e manter uma relação com essas pessoas significava manter uma relação com um espírito mau. O cego, então, convertia-se em objeto de temor religioso. (Franco & Dias, 2005, p. 01-2)

Segundo Plaisance (2019) o caminho até os direitos atuais desse grupo foi longo e penoso, considerados como demônios, ou até mesmo uma consequência dos pecados dos pais. A visão cheia de ocultismo desse público foi alterada no decorrer da história a partir do séc. XVIII, primeiramente com os cegos e surdos, posteriormente com as demais deficiências a partir do séc XX.

Valente (2008) ressalta que a relação assistencialista e caritativa para esse público sempre esteve presente, na França essa vertente é muito semelhante ao que aconteceu no Brasil e no mundo com as deficiências de maneira geral, e mais especificamente com as pessoas com deficiência visual.

Até o final do século XVIII as instituições criadas no campo da deficiência visual eram voltadas para a assistência e filantropia. Foi a partir da criação da Escola Nacional para jovens cegos<sup>1</sup> em Paris por Valentin Haüy, em 1785, a preocupação educacional da instituição galgava aos deficientes visuais não só asilo como era de costume, mas a preocupação educacional a esses indivíduos na sociedade, já que estes passaram a serem vistos como reabilitáveis ao convívio comum. Delineia-se novos olhares sobre a pessoa deficiente e seu lugar na sociedade (Plaisance,2019).

Muitos foram os termos dados para referenciar o público deficiente, anormais, inválidos, excepcionais, inadaptados, deficientes e pessoas com deficiência, o último valoriza a pessoa e não a deficiência. Atualmente entende-se por deficiência de acordo com a art. 1º da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência, posteriormente ratificado por vários países, considera-se as pessoas com deficiência aqueles que “têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efectiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros.”

Partindo do contexto de geral deficiência, vamos analisar os contextos das políticas educacionais para educação especial no Brasil e em Portugal, culminando na análise dos documentos legais Decreto Lei nº 10.502 de 2020, Decreto Lei nº 54/2018 e Decreto Lei nº 55/2018, leis contemporâneas que versam sobre a educação especial nos dois países supracitados.

---

<sup>1</sup> Institute Nationale de Jeune Aveugles



### ***1.3. Fontes de História da Educação***

Até a década de 1970, a história da escola teve como base teórica duas lógicas epistêmicas, a primeira baseada em uma análise de uma constante evolutiva, tendo a evolução como condição obrigatória. A segunda seria uma análise baseada na integração de quadros gerais de desenvolvimentos histórico, sociedade, espaço e tempo. As duas abordagens são historicistas, onde o foco no passado deixa o presente sem papel determinante para sua própria construção (Magalhães, 1998).

As pesquisas historiográficas, para Magalhães (1998), possuem três orientações diferentes. A primeira é iniciada na segunda metade do século XIX e perdura até a década de 1960, influenciada por Compayré e Monroe, centralizava-se em uma síntese evolutiva da historiografia. Já a segunda orientação, iniciada na segunda metade do século XIX, era baseada em uma natureza bibliográfica e descritiva. Já a terceira linha fundamentava-se na fenomenologia, sendo a educação abordada como instituição integrante no desenvolvimento histórico. O desenvolvimento da historiografia focado na questão educacional, deve considerar sua complexidade, objetivando demonstrar a realidade educacional, suas mudanças e permanências.

Para Magalhães (1998) fica evidenciado a renovação historiográfica tendo maior significado quando aplicado à história da educação. Assim como Nosella e Buffa (2005), o autor identifica duas matrizes epistêmicas que analisam a escola de dentro para fora e a outra que analisa suas externalidades.

Como características dessa renovação historiográfica, Magalhães (1998) aponta o seguinte: a expansão dos objetivos, com novas temáticas, novos pontos de vista e públicos mais diversificados; a expansão metodológica; a revalorização da memória, práticas e vivências; a diversificação das fontes e a interdisciplinaridade de diversos institutos.

Para Magalhães (1998) a historiografia a partir dessas mudanças, tem visado construir um conjunto de categorias conceituais focada na escola e nos seus componentes integradores como, calendário escolar, currículo, profissionais, entre outros. A partir dessas mudanças, destaca que a preocupação epistêmica mais recente consiste na aproximação do cotidiano escolar com a teoria, ou seja, na dialogicidade entre prática e teoria.

Para Magalhães (1998), a orientação epistemológica de natureza externa proporciona uma reflexão interdisciplinar sobre o histórico, a construção e a função da escola na modernidade e na contemporaneidade, tendo como resultado, segundo o autor,

a identificação de teses mais radicais que apontam a escola como meio de normatização e homogeneização da sociedade.

A historiografia que tem como objeto a escola tem demonstrado que tanto a escola como a educação são construções históricas. Sendo assim, Magalhães (1998) aponta que seria possível vislumbrar a escola como lugar de integração, socialização, lugar de ensino e aprendizagem, lugar de disciplina.

Busca-se também analisar o objeto epistêmico no sentido vertical, ou de forma transversal, entre as categorias fundamentais para análise estão: o espaço, o tempo, o currículo, acepção transversal à cultura e à realidade escolar, modelo pedagógico escolar entre outros.

A educação seria um processo múltiplo e contínuo de informação e de desenvolvimento da pessoa, se inter-relaciona com as questões individuais e sociais, buscando o equilíbrio ambiental.

Para Magalhães (1998) as instituições escolares constituem um domínio de conhecimento onde ocorre uma profunda transformação metodológica. A história é construída da memória para o arquivo e do arquivo para a memória, fundamentada na dialogicidade, formando uma síntese do itinerário pedagógico da instituição.

A história da instituição escolar deve ser desenvolvida pela aproximação e distanciamento do objeto, nesse movimento epistêmico cíclico, seria mais fácil mostrar a realidade da instituição, constituída pelo edifício, alunos, professores, material didático, entre outros (Magalhães, 1998).

Magalhães (1998) apresenta nos casos de ausência de um referencial investigativo, uma forma de estabelecer eixos de aproximação que irão permitir uma compreensão do objeto. O primeiro eixo apresentado seria, a arquitetura do edifício, relacionando sua aquisição, utilização, e reorganização, o segundo eixo seria os alunos, que na visão do autor seria o mais significativo a ser compreendido, pois por meio desse eixo pode-se perceber a relação da instituição com a comunidade e questões ligadas a ordem social.

O próximo eixo apresentado consiste da análise da ação educativa, que deverá levar em consideração os professores, conteúdos e métodos e meios de organização curricular. Magalhães (1998) salienta que os sujeitos da ação educativa não seriam somente os alunos, ou tampouco, os professores e gestores da instituição isoladamente, na verdade todos são sujeitos da ação educativa na sua inter-relação, sendo emissores e receptores simultaneamente.

Por fim, acerca dos estudos sobre as políticas de educação e instituição escolares, sabe-se que têm sido difundidos em variados grupos de pesquisa e que na educação os objetos de estudos são variados. Nosella e Buffa (2005), no entanto, destacam a necessidade de analisar criticamente em que proporção os estudos da temática tem corroborado para o entendimento da escolarização brasileira para sua transformação.

Os autores Nosella e Buffa (2005) também defendem a dialogicidade entre as particularidades e as questões gerais que envolvem os estudos de educação, permitindo partir de um dado analisando todo o contexto no qual esse dado está inserido, pois tudo está interligado.

O método dialético defendido pelos autores não visa determinar o que a sociedade e a escola constroem em separados, mas como elas se relacionam no tempo.

O pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre escola e sociedade. Essa relação dialética entre escola e sociedade será apreendida a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico da instituição escolar (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.). Talvez, dada nossa experiência, os procedimentos mais adequados para alcançar tal objetivo metodológico são a análise das trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como a análise dos conteúdos e das metodologias escolares utilizadas. (Nosella & Buffa, 2005, p. 12)

Este trabalho tem em pauta a análise das políticas educacionais de Educação Especial entre duas nações distintas, tendo como fonte de pesquisa leis, arquivos públicos e trabalhos acadêmicos sobre a temática, afim de verificar pontos comuns e distintos de um determinado fato em locais distintos.

Em análise as fontes históricas, Bacellar (2008) ressalta a utilização dos arquivos do Poder Legislativo, no entanto critica a falta de instituições que organizem esses arquivos para o público explorá-los no Brasil. O autor destaca que a busca nesses arquivos é interessante quando retratam as Atas das reuniões, que contém os debates e os caminhos percorridos até resultar em uma determinada lei, a lei propriamente tem fácil localização em diários de publicações ou em coletâneas legislativas. Nesse âmbito das fontes de pesquisa, existem outros tipos de documentos que auxiliam o pesquisador na reconstrução de um fato, como correspondências emitidas e recebidas, ordens régias entre outras.

Prosseguindo, o autor elucida a questão dos arquivos privados, destacando que estes podem ser individuais, de famílias, grupos de interesse e até mesmo de empresas. Ainda destaca que os arquivos privados muitas vezes não são preservados, sendo estes meramente descartados ou sofrem o desgaste do tempo sem o devido armazenamento e cuidado. Logicamente que existem arquivos privados que são doados a arquivos públicos ou centros de memória. Portanto cabe ao pesquisador, investigar, localizar onde estão os arquivos e sobre a custódia de quem, e buscar contato para ter acesso a eles.

Bacellar (2008) destaca que ao fazer a análise documental, o pesquisador deve analisar o contexto da época na qual o documento foi elaborado, além da intencionalidade do documento, uma vez este não possui neutralidade. Sem esse olhar crítico, um fato pode ser interpretado de forma errônea, não condizendo com a realidade de fato.

Atualmente, com a crise dos paradigmas da ciência moderna e a flexibilização dos modelos teóricos rígidos, permitiram a aproximação e o cruzamento interdisciplinar levando a compreensão os sentidos, a racionalidade inerente do fenômeno educacional. Mogarro (2005) aponta duas correntes metodológicas para os novos caminhos da história da educação: modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural.

Os modelos etnometodológicos realçam o papel dos indivíduos na construção das relações sociais, possibilitando reconstruir os modos como os indivíduos formam e interagem no mundo social. A segunda corrente que utiliza instrumentos da nova história cultural, buscam compreender os discursos produzidos pelos diversos atores educacionais no espaço social que ocupam, ou seja, os historiadores focam não só na externalidade dos processos educativos, mas buscam a internalidade do trabalho escolar e a abordagem contextual para análise textual das práticas discursivas (Mogarro,2005).

Conforme destacado, é mister salientar que independente da fonte de pesquisa, existe a necessidade de análise qualitativa dessas fontes, respeitando suas complexidades e transversalidades dentro de uma mesma temática.

Pesquisas relacionadas a políticas de educação, cerne da nossa pesquisa configuram, pela sua diversidade e variedade, o patrimônio educativo. O novo olhar para as políticas educacionais anteriores, basearam-se numa procura social de identidade e de recuperação da memória, não só com o intuito de percorrer um caminho já visto, mas de analisar o presente para vislumbrar o futuro. A escola é instituição que produz e se relaciona com a sociedade, numa relação dialógica no tempo e no espaço.

#### ***1.4. Políticas para Educação Especial no Brasil.***

O atendimento educacional aos excepcionais foi oficializado em âmbito nacional por meio de campanhas para a educação a partir da década de 1950 (Mazzotta, 2005). As campanhas eram um “modelo de políticas sociais emergenciais”. O ‘campanhismo’ correspondeu a uma estrutura vertical e centralizada, composta por agências independentes umas das outras, porém subordinadas ao órgão central, no caso, o MEC” (Xavier, 2008, p.130). Diversas campanhas foram promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>2</sup> e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Especificamente para a educação especial, foram promovidas três campanhas vinculadas diretamente ao gabinete do MEC, que ofereceram assistência técnico financeira do Estado às Secretarias de Educação e às instituições especializadas privadas. A primeira campanha lançada foi para a de Educação do Surdo Brasileiro, por meio de decreto federal nº 42.728 de 1957, com o intuito de promover medidas de educação e assistência em todo território nacional. Deve-se destacar que o Brasil paralelamente realizava a Campanha Nacional de Alfabetização, visando reduzir os índices de analfabetismo entre os jovens e adultos da época (Cardoso & Martínez, 2019).

A segunda campanha, lançada pelo decreto nº 44.236 de 1958, foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da visão (CNERDV), vinculada ao Instituto Benjamin Constant. No entanto, em 1960, desvinculou-se essa campanha do IBC, recebendo nova denominação, Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) (Mazzotta, 2005).

A CNERDV tinha por objetivo principal, de acordo com Cardoso e Martínez (2019), a promoção da educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional. Quando recebeu a nova denominação, a CNEC tinha como proposta 5 (cinco) linhas de ação principais a serem alcançadas.

A primeira ação era difusão do livro didático para cegos; a segunda versava sobre criação de curso especializado optativo junto às escolas normais, por meio de convênios; a terceira incentivava a profissionalização do cegos em ambiente industrial; a quarta proposta de ação compreendia na instituição de um sistema de assistência financeira ao

---

<sup>2</sup> Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

trabalho do cego; e, por último, a quinta linha de ação propunha estabelecimento de convênio da CNEC com a Campanha Nacional de Educação Rural, pois existia interesse em articular as instituições de ensino com o setor de produção, a fim de atender as demandas econômicas do período e de tornar o cego economicamente produtivo (Cardoso & Martinez, 2019).

Outra campanha foi instituída em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), sob a influência de movimentos liderados pela sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Mazzotta, 2005).

A partir de 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº4.024/1961 (LDBEN/61), foi explicitada a questão educacional para os excepcionais, garantindo a este público o atendimento no ensino regular, “no que for possível”<sup>3</sup>, ao mesmo tempo em que garantia apoio financeiro às instituições privadas, desde que credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A razão do foco das políticas educacionais terem se voltado para os excepcionais, terminologia utilizada nas décadas de 1960 e 1970, se vinculou às críticas recebidas pelos programas educacionais na vertente popular, por não haver uma sistematização do ensino nem olhar para a educação inicial. Nesse período, a ordem política e econômica no Brasil estavam se modificando, com a abertura econômica para o mercado externo, proveniente da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitshek (1956- 1960). No campo educacional, existia uma demanda por qualificação para acompanhar o ritmo do desenvolvimento imposto no período, gerando uma oferta educacional tecnicista.

Com o advento do Golpe civil militar de 1964, consolidou-se a educação para a formação de mão de obra. Nesse caminho a educação dos excepcionais foi oficializada, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse Órgão estava vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, e tinha como finalidade a promoção, em todo o território nacional, da expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Com o advento da Constituição Federal de 1967, União e os estados ficaram desobrigados ao investimento mínimo na educação, alterando assim dispositivo previsto

---

<sup>3</sup> Art 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, (Lei nº4.024/1961)

na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961. Sendo assim, fortaleceu-se tanto na educação especial, quanto na educação básica amparo técnico e financeiro ao setor privado.

Além de reiterar a liberdade de ensino à iniciativa privada, respeitadas as disposições legais, a CF/67 havia introduzido a possibilidade de os poderes públicos concederem amparo técnico e financeiro ao setor privado, inclusive sob modalidade de concessão de bolsas de estudo. Ou seja, o texto constitucional de 1967 deu margem ao setor privado de beneficiar-se de recursos públicos para manutenção e funcionamento. (Corbucci et al., 2009, p.18)

A lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN/61, previa tratamento especial aos excepcionais, direcionando, os alunos que apresentassem deficiência físicas e mentais com atraso expressivo quanto a idade regular de matrícula, assim como os superdotados, receberia tratamento conforme normas fixadas pelo Conselho de Educação.

Mazzotta (2005) elenca alguns documentos importantes elaborados nesse período, o primeiro sendo o parecer nº 848/72, requerido pelo Ministro da Educação e Cultura, ao Conselho Federal de Educação (CEF), solicitando uma visão geral dos problemas enfrentados com a educação dos excepcionais. Outro documento importante foi uma carta elaborada pelo Presidente da Federação Nacional das APAEs, Dr. Justino Alves Pereira, que clamava por medidas na educação e no amparo aos excepcionais.

Em meio a novas perspectivas da educação especial, foi criado em 1972 um grupo de tarefa de Educação Especial, presidido por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em conjunto com as diretoras executivas das Campanhas Nacionais de Cegos e dos Deficientes mentais, além de outros educadores. Por meio desse grupo tarefa, foi trazido ao Brasil o especialista de educação especial James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América, apresentando-se ao grupo tarefa uma proposta de estruturação da educação especial no Brasil, que até então era inexistente (Mazzotta, 2005).

A partir das discussões suscitadas no grupo tarefa, em prol da estruturação da educação especial, o Ministério da Educação e da Cultura criou em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo órgão autônomo ligado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura. O órgão tinha a finalidade de concentrar as políticas

educacionais voltadas a educação especial, extinguindo assim as Campanhas Nacionais iniciadas ao final da década de 1950.

O CENESP, além de coordenar as ações em prol dos excepcionais, prestava assessoramento e assistência técnica e financeira a todas as unidades da Federação atendendo, segundo Relatório CENESP de 1979-1985, a 527 instituições particulares em todo o país, ficando os educandários especializados sob subordinação direta do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Ambos institutos sofreram alterações na sua organização para além da educação pré-escolar e de 1º grau, na vigência do CENESP, passando “a servir também, como centro de diagnóstico e campos de pesquisa, experimentação e demonstração técnico pedagógico, para todas as unidades da federadas” (Relatório CENESP 1979-1985, p.1).

Cardoso (2018) lista documentos importantes formulados na década de 1970 que fomentaram as políticas de educação especial, como o I Plano Setorial de Educação e Cultura elaborado para o triênio 1972-1974, sendo seus recursos direcionados ao CENESP; elaboração das Diretrizes Básicas para a ação do CENESP (1974); II Plano Setorial de Educação para o quinquênio 1975-1979; 1º Plano Nacional de Educação Especial para o triênio de 1977-1979, visando a intensificação e ampliação das ações para a educação especial. Além desses documentos, a autora destaca eventos importantes para os cegos, que o Brasil sediou nesse período: a V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-estar dos Cegos, em 1974 e o I Congresso Latino Americano do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, em São Paulo, em 1977.

#### ***1.4.1. Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)***

As questões relacionadas às pessoas com deficiência passaram a ganhar maior visibilidade a partir de 1981 com a instituição da Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU) durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema “Participação Plena”. No entanto, cabe destacar que as discussões sobre o AIPD iniciaram-se em 1976 quando o ano de 1981 foi escolhido na 30ª Assembleia da ONU. Durante esse período entre 1976 e 1981, várias ações foram desencadeadas para a efetivação do AIPD, como a formulação do Plano de Ação e a escolha da Comissão para o AIPD de cada país participante.

A primeira reunião do AIPD, realizada no Brasil, aconteceu em Ourinhos/SP em 1980, com palestra de Romeu Sassaki.



Os objetivos principais do AIPD em relação às pessoas com deficiência eram: ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política. (Lanna Júnior, 2010, p. 43)

Cabe destacar que conforme apontado por Cardoso (2018), Dorina Nowill<sup>4</sup>, presidente da Campanha dos Cegos, no AIPD discursou na ONU, representando o Brasil. Conforme Relatório da CNAIPD (1981), o ano de 1981 serviria apenas como marco inicial para todo trabalho em prol do deficiente, estendendo-se ao longo da década de 1980. Buscando a efetivação das medidas e prazos impostos, foi promulgada “a carta para os oitenta anos”, formulado pelo órgão consultivo da ONU.

Dentre as prioridades de ação para a década de 80, destacam-se as seguintes: a) promover programas para a prevenção de defeitos ou de anomalias que possam atingir todos os membros da sociedade. B) assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de que possam ter uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade. C) proporcionar o máximo de integração e de participação ativa de pessoas deficientes em todos os aspectos de vida econômica, político e social de sua comunidade, merecendo oportunidades de trabalho, facilidades de comunicação e de acesso. D) divulgar informações a respeito das pessoas deficientes e do seu potencial, bem como a respeito de deficiências, sua prevenção e seu tratamento, a fim de melhor conscientizar a sociedade quanto à

---

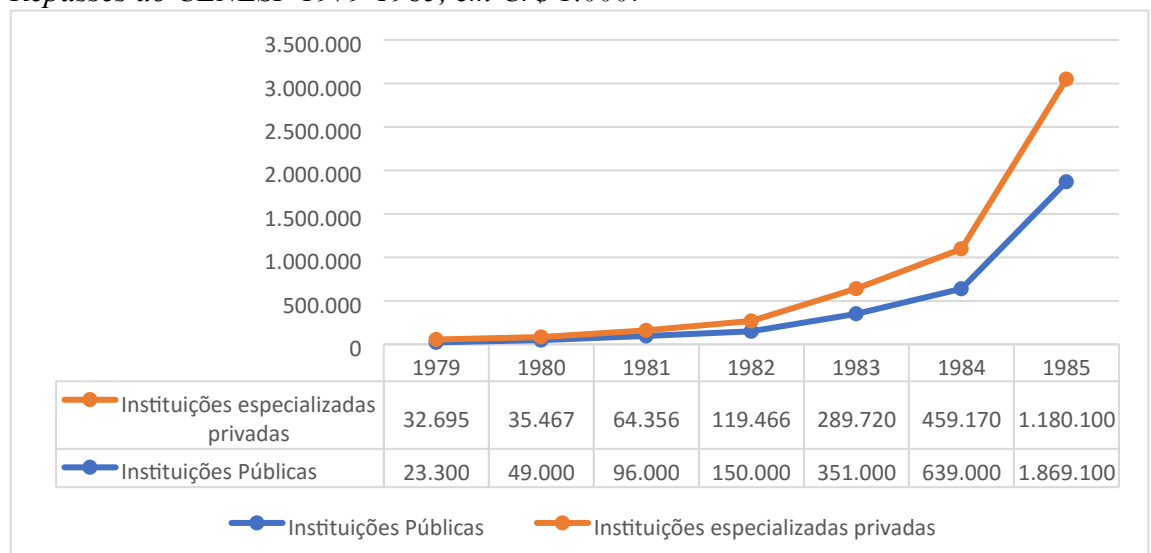
<sup>4</sup> Em 1979 durante a VI Assembleia Geral, realizada na Bélgica, foi eleita presidente do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.

importância desses problemas. E) explicitar recomendações, que possam ser desenvolvidas a nível da comunidade nacional e internacional. (Relatório CNAIPD, 1981, p. 3)

O Relatório do CENESP (1979 a 1985) apresentou demonstrativo e projeções de gastos implementados em prol da educação especial entre 1979-1985. Conforme tabela 1, existiu aumento significativo de investimentos e repasses para instituições especializadas particulares a partir do ano de 1981. Esse aumento compreendeu investimento inicial para as instituições particulares de C\$ 32.695.000 (trinta e dois milhões, seiscentos e noventa e cinco cruzeiros) em 1979, chegando ao repasse de C\$ 1.180.100.000 (um bilhão, cento e oitenta milhões e cem mil cruzeiros) no ano de 1985. Esses repasses financeiros tinham por objetivo principal a expansão do atendimento educacional aos excepcionais, visando diminuir o desequilíbrio existentes entre a demanda e a oferta. Ressalta-se que o salário mínimo em 1979 correspondia a Cr\$ 2.932,80 (dois mil, novecentos e trinta e dois cruzeiros e oitenta centavos), enquanto em 1985 correspondia a Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros).<sup>5</sup> Segundo o mesmo relatório, a expansão do apoio financeiro a instituições privadas foi significativa, uma vez que as instituições beneficiadas partiram de 290 unidades em 1979, para 528 unidades atendidas em 1984.

Tabela 1

*Repasses do CENESP 1979-1985, em Cr\$ 1.000.*



Fonte: Relatório CENESP 79-85.

<sup>5</sup> Os Valores estão inseridos nos seguintes: Decreto 84.135/79 e 91.861/85.

Uma das hipóteses para esse aumento de apoio financeiro a instituições especializadas privadas, pode ter sido por influência do AIPD em 1981 e do debate em torno dos excepcionais, pois, a partir dos decretos presidenciais de nº 84.919/1980 e nº 85.123/80 foi instituído no Ministério de Educação e Cultura, uma Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como Presidente a Diretora-Geral do CENESP. O CENESP recebeu recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) e do Tesouro Direto. Ao analisar documentos oficiais constata-se que houve o crescimento dos recursos financeiros de 1979 a 1984 na ordem de 3700%. No Relatório do CENESP (1979-1985), inclusive, discrimina que a natureza de um dos recursos recebidas foi referente ao AIPD.

Para suplementar os recursos financeiros, o CENESP realizava concessão de bolsas de estudo e de trabalho, visando integração e racionalização dos serviços da educação especial, desde que respeitados os critérios de carência familiar do MEC. A distribuição dessas bolsas era realizada, anteriormente pelo Departamento de Apoio ao Estudante, passando a ser de responsabilidade do CENESP a partir de 1981.

Os valores das bolsas por aluno variavam C\$ 10.000 (dez mil cruzeiros) por aluno em 1982, chegando a C\$ 40.000 (quarenta mil cruzeiros) em 1984. Ao todo para o estado do Rio de Janeiro foram ofertadas 2.755 (1981), 3.867 (1982), 3.164 (1983) e 1.650 (1984). O número de instituições contempladas não era constante, segundo Relatório do CENESP (1979-1985), em 1982 cerca de 141 instituição receberam o recurso diretamente, no entanto em 1984 apenas 80 foram contempladas.

O AIPD deu visibilidade aos anseios das pessoas com deficiência, alertando a sociedade da sua busca por direitos e reconhecimentos. Segundo Cabral Filho e Ferreira (2013), essa visibilidade possibilitou a articulação de movimentos, dando corpo às mobilizações que a partir de então ocorreram em todo o país. Foi instituído extraoficialmente, no Encontro Nacional de Pessoas com Deficiência de 1982, o dia 21 de setembro como Dia Nacional de Luta da Pessoa com deficiência, que por meio de decreto lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005, oficializou a data, para reflexão e busca de caminhos para a inclusão social das pessoas com deficiência.

#### ***1.4.2. A Educação Especial na Constituinte de 1987***

Ao final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, o Brasil entrava no processo de redemocratização, surgindo, em razão disso, diversos movimentos sociais e organizações de pessoas com deficiência, com o objetivo de lutar e conquistar direitos e espaço na sociedade, traçando novos caminhos que antes eram restritos ao campo do assistencialismo.

A década de 1980 foi marcada pelos movimentos sociais em busca de uma democracia participativa, os profissionais da educação realizaram vários encontros, para reivindicar um ensino público, de qualidade e com mais auxílio do Estado. Na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, foi elaborada e aprovada a “Carta de Goiânia”. Esse documento listava uma série de reivindicações para serem incorporadas no novo texto constitucional. As demandas giravam em torno da educação de qualidade; garantia de educação para todos; acesso às creches; responsabilização dos Estados e Municípios na administração de seus ensinos com a participação da União; ensino em língua oficial portuguesa, exceto para as comunidades indígenas e o direito à educação para deficientes físicos, entre outros (Casteleins & Américo Júnior, 2015).

Segundo Fernandes (1989), todo processo de formação de uma nova Constituição contém de forma implícita ou explícita um projeto político, baseados pelos anseios de uma classe dominante na forma de organização social e do Estado. Parte da burguesia, já insatisfeita com a política econômica desempenhada em plena ditadura militar, buscava um mecanismo para a transição de poder por dois caminhos, ou pela retirada dos militares ou por eleições diretas.

O Partido dos Trabalhadores (PT) deu início ao processo de eleições diretas, com apoio de entidades e organizações, resultando na Campanha da “Diretas já”. Com o fim da ditadura militar, as expectativas em torno de uma nova constituição eram condição necessária para a consolidação de um sistema democrático. Sendo assim, a Emenda Constitucional nº 26 de 1985 atribuiu poderes constituintes aos membros do Congresso Nacional, determinando sua reunião em Assembleia Nacional Constituinte (ANC) a partir de fevereiro de 1987.

No processo constitucional, conforme aponta Fernandes (1989), a democracia participativa constituiu como tentativa de evitar a social democracia revolucionária, visando aliar o capitalismo, segurança e liberdade.

Como aponta Lanna Júnior (2010), o texto constitucional foi construído com base nos trabalhos de 9 (nove) comissões temáticas, que subdividiram-se em 24 (vinte e quatro) subcomissões.

Os trabalhos das comissões foram intensos e, entre os dias 7 de abril e 25 de maio de 1987, ocorreram mais de 200 audiências públicas realizadas com as subcomissões. Tanto os resultados das discussões nas subcomissões quanto as emendas populares foram encaminhados à Comissão de Sistematização. Em 24 de novembro, o Projeto aprovado pela Comissão de Sistematização foi entregue ao presidente da ANC. Entre fevereiro e setembro de 1988, o projeto foi discutido, quando representantes das entidades da sociedade civil defenderam as emendas populares. O plenário aprovou a redação final do texto em 22 de setembro e, finalmente, em 5 de outubro, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que, pela abertura dada à participação popular no processo de sua elaboração – algo inédito no histórico constitucional do país –, recebeu a adjetivação de “Constituição Cidadã”. (Lanna Júnior, 2010, p. 64)

Conforme apontado por Lanna Júnior (2010), em constituições anteriores, a única referência aos direitos da pessoa com deficiência era a Emenda nº 12 de 1978, que assegurava aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, por meio de educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social; proibição de discriminação e possibilidade de acesso a edifícios e endereços públicos.

Os debates sobre a nova constituição tiveram início em 1986, antes mesmo da instalação da ANC. Conforme apontado por Lanna Júnior (2010), a presença de Paulo Roberto Guimarães, militante e responsável pelo “Programa de Cultura e Portadores de deficiência”, foi um importante fator que possibilitou essas discussões prévias nos ciclos de encontros “A constituinte e os Portadores de Deficiência”, realizados pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987.

Esse ciclo de reuniões visava articular as pessoas com deficiência, estimulando as a reivindicarem seus direitos no novo texto constitucional. Lanna Júnior (2010) ressalta que mesmo após esses encontros, o Ministério da Cultura continuou a assessorar e a patrocinar viagens a Brasília de alguns líderes para negociações com parlamentares constituintes.

As reivindicações nesses encontros estavam relacionadas ao texto constitucional, para que este consolidasse a autonomia da pessoa com deficiência, mas que fosse transversal ao texto.

Uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência discutida nos encontros era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia. Nesse sentido, os argumentos do movimento não eram consentâneos ao anteprojeto de Constituição, elaborado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, que tinha um capítulo intitulado “Tutelas Especiais”, específico para as pessoas com deficiência e com necessidades de tutelas especiais.

O movimento não queria as tutelas especiais, mas, sim, direitos iguais garantidos juntamente com os de todas as pessoas. A separação, na visão do movimento, era discriminatória. Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos.<sup>1</sup> O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional. (Lanna Júnior, 2010, p. 67)

Além da igualdade, outras reivindicações foram formuladas. Para a educação especial, lutou-se para que o texto constitucional garantisse às pessoas portadoras de deficiência o direito à educação básica e profissionalizante obrigatória e gratuita, sem limite. Ainda, a União, os Estados e os Municípios deveriam garantir constitucionalmente o mínimo de 10% (dez) do valor de seus respectivos orçamentos, para a educação das pessoas portadoras de deficiência.

Essas e outras propostas foram encaminhadas à subcomissão que tratava das pessoas com deficiência. No entanto, após a sistematização do texto a ser votado em plenária, as propostas não foram incorporadas como reivindicadas, gerando uma ação de Emenda Popular nº PE00086-5 de 1987 sob responsabilidade de três organizações do Movimento das Pessoas com deficiência: a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos, o movimento de defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência e a

Associação Nacional dos Ostomizados<sup>6</sup>. As propostas versavam sobre a igualdade de direitos, discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito a informação, educação básica e profissionalizante.

Messias Tavares, representante da Onedef, em seu discurso em defesa da Emenda Popular ANC, defendeu que o texto constitucional garantisse à pessoa com deficiência vida digna, com pleno exercício da cidadania.

A organização de entidade de cunho assistencial e paternalista, no Brasil, começou há mais de trinta anos. Cabe a ela, historicamente e ainda hoje, desafogar a consciência pesada, coletiva, do sistema feudal e capitalista emergente, provocada pela miséria progressiva e a crescente perda do valor do ser humano, em prol do culto à máquina, ao capital. No decorrer dos anos 50 e 60, a miséria causada pela pobreza e deficiências, se organiza nos grandes centros. A esmola disfarçada ou o subemprego, como a venda organizada de balas, vêm criar as pequenas iniciativas de organização, sem liberdade ou usando a exploração, o que perdura até hoje. Na década de 70, os portadores de deficiência, bem como os negros, as mulheres e outros grupos da sociedade civil, resolvem se organizar, por uma questão de sobrevivência. O abandono e a atomização, pelas quais passam as minorias, chegam a um grau insuportável. Surgem, então, pelos recantos mais politizados do país, associações que, ainda usando o lazer como pretexto, promove a conscientização, comandadas por líderes eventuais e raros. Implantam-se então as discussões regionais, sem que cada uma saiba da existência das outras. De 1979 até nossos dias, formam-se as organizações nacionais de cegos, hansenianos, portadores de deficiências físicas, surdos, ostomizados, talassêmicos, diabéticos, renais crônicos, paralisados cerebrais, entre outros, sem que haja uma representação geral destes segmentos, como resposta a uma necessidade, que já

---

<sup>6</sup> Pessoa ostomizada é aquela que precisou passar por uma intervenção cirúrgica para fazer no corpo uma abertura ou caminho alternativo de comunicação com o meio exterior, para a saída de fezes ou urina, assim como auxiliar na respiração ou na alimentação.

se faz sentir. (Discurso de Messias Tavares na Assembleia Nacional Constituinte em 20/05/1987)

Nesse período de Constituinte, as discussões sobre a temática da educação regular também ganharam destaque com a disputa entre o ensino público e privado, sendo considerado por Pinheiro (1996) um dos temas mais polêmicos na constituinte, uma vez que dividia opiniões daqueles que defendiam o ensino público e gratuito e dos que defendiam as instituições particulares e confessionais. Florestan Fernandes eleito deputado federal em 1986 pelo PT, na constituinte, atuou nas discussões da subcomissão de educação, defendendo a educação pública e gratuita.

No campo educacional outros embates aconteceram, como a discussão da destinação de verba pública a instituições escolares particulares; questões relacionadas a formação e a valorização do magistério também entraram nas pautas de discussões. (Corbucci et al., 2009)

No entanto, o ensino especial não fazia parte dessa discussão na subcomissão, deixando os “portadores de deficiência” mais uma vez de fora.

As questões relacionadas às pessoas com deficiência foram tratadas na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social.

Assuntos e necessidades tão diferentes para serem tratadas em uma mesma subcomissão, refletem o papel das minorias no contexto social do período. Esta subcomissão realizou 8 (oito) reuniões, das quais 3 (três) foram destinadas a discutirem questões pertinentes às pessoas com deficiência. A primeira discutindo “deficientes mentais; alcoólatras; deficientes auditivos”, a segunda sobre “deficientes físicos; ostomizados; hansenianos; talassêmicos<sup>7</sup>” e a terceira destinada à discussão sobre “deficientes visuais; hemofílicos; negros” (Lanna Júnior, 2010, p.65). Reflete-se na Constituinte o Modelo Médico de deficiência, misturando-se doença com deficiência

#### ***1.4.3. As Políticas Públicas para Educação Especial Depois da Constituição de 1988***

Em meio a uma década de visibilidade impulsionada pelo AIPD, e dos movimentos sociais eclodindo por todo país, o poder público criou a Coordenadoria

---

<sup>7</sup> A pessoa que sofre de talassemia, sofre de uma forma de anemia crônica, de origem genética.



Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE) em 1986 e a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de deficiência em 1989. Como frisa Lanna Junior (2010), a constituição desses espaços representava as reivindicações para além do campo educacional.

O CENESP, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), integrando-a à estrutura básica do MEC. Essa alteração teve por objetivo, segundo Lanna Júnior (2010), a implantação de ações do Plano Nacional de Ação para as pessoas com deficiência no âmbito do ministério da Educação.

No início dos Anos 1990, a CORDE fomentou espaços de participação social sobre o tema da deficiência, apoiando diversos eventos por todo território nacional. Lanna Júnior (2010) destaca as câmaras técnicas, “espaços de discussão e sistematização de ações com o objetivo de subsidiar a formulação de programas a serem desenvolvidos no Brasil, versando sobre temas como acessibilidade, trabalho, saúde, reabilitação, educação, dentre outros”. (p. 78). Outro grande evento apoiado pela CORDE foram os encontros internacionais para a discussão da inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência, a DEF-Rio realizados em 1992 e 1995. O ano de 1992 marcou o encerramento da Década Internacional das pessoas com deficiência.

Em 1994 temos outro grande marco para a educação especial trazidos pela Declaração de Salamanca. Esta declaração é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial permeados pela temática da inclusão.

2- [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.(UNESCO 1994)

De acordo com Ferreira (2015) no final do Séc. XX a necessidade de assegurar a todas as crianças e jovens o direito da dignidade da pessoa humana, por meio de educação plena, possibilitando oportunidades e acessos na sociedade é latente, principalmente para o público em situação de vulnerabilidade.

Como destaca Ferreira (2015) escolarizar todos os estudantes implica que todos jovens com dificuldades sociais, aprendizagem e conflituosos, acabam por gerar um novo espaço escolar, que enriquece a convivência e as aprendizagens humanas gerando igualdade e justiça social. Alinhado a esse pensamento, o Brasil inicia uma campanha de conscientização nacional utilizando em seus discursos oficiais, temas como a justiça, igualdade de direitos e oportunidades para todos

A partir dos anos 2000, como o governo de Lula, o Brasil testemunhou um conjunto de novas políticas para educação especial para a inclusão. Tais como, Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001); Lei de Libras (2002); Lei de Braille (2002); Lei de acessibilidade (2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010).

Entretanto, essas leis e diretrizes apesar de realçar os avanços em termos legais, não garantem a inclusão na prática, pois, as pessoas com deficiência, segundo Ribeiro (2017) continuam a sofrer discriminação. A lei pode integrar esses jovens nos espaços comuns, contudo o preconceito, falta de oportunidades, segregação e violência não permitem a sua inclusão.

Conforme destaca Ribeiro (2017, p. 75) a educação especial na lei de diretrizes para a educação especial acaba por referenciar que “a educação especial poderia substituir os serviços educacionais comuns. Mas também prevê os casos de inadaptação a esse público na modalidade comum”. Sendo assim, segundo a autora a educação especial passa a ser modalidade oferecida, dando a responsabilidade aos alunos pelo seu próprio fracasso.

Ferreira (2015) ressalta que a extinção da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2012 e a criação de salas de recursos multifuncionais para atendimento especializado para crianças com transtornos globais de desenvolvimento, acabariam por indicar um retrocesso na manutenção dos direitos de igualdade e acesso. Pois essa última, acabou por criar um nicho de exclusão e estigmatização com os alunos com deficiência. Além de destacar problemas de estruturação, organização das escolas e falta de professores especializados.

As instituições especializadas que há tanto tempo segregavam, agora recebiam uma nova roupagem, dentro do ensino regular revestidas de salas de recursos individualizadas. As salas deveriam servir de apoio, não como exclusão conforme são adotadas.

## **1.5. Políticas Educacionais para Educação Especial em Portugal**

Neste capítulo visa-se percorrer o caminho das políticas educacionais em Portugal até os dias atuais.

Izquierdo (2006) aponta que as instituições de educação voltadas para as pessoas com deficiência destinavam-se a princípio aos cegos e surdos sempre tendo como motivação assistencial, por iniciativa religiosa ou por ação filantrópica. Apesar de tentativas de organização educacional desse grupo no Diário de Governo (DG) nº 292 de 1894 e DG 294 de 1901, mas nada foi concluído.

### ***1.5.1. Educação Especial na República***

Com novo sistema político implementado em 5 de outubro de 1910, as questões relacionadas à educação buscavam base na pedagogia positivista de Spencer. Assim como no movimento da escola nova, que tinha uma proposta de escola ativa. Contudo essa nova forma de ver a educação não alcançava as pessoas com deficiência, restando os espaços próprios a esse público (Izquierdo, 2006).

A escola activa contrapõe-se à escola tradicional verberando nesta o formalismo, a ausência de atitude crítica face ao conhecimento, a dissociação do ser da vida real, a obediência passiva, o saber livresco. A escola activa pugna por uma implicação total da criança, a actividade educativa procura mobilizar a sua vontade e estimular a sua afectividade. O trabalho manual adquire uma importância fundamental constituindo-se como um importante para desenvolver na criança o sentido de cooperação, de autonomia pessoal, de respeito pelo trabalho e pelo trabalhador; trata-se de aprender agindo. (Izquierdo, 2006, p. 24)

Em 1913 foi criado o Ministério da Instrução Pública, ficando a ele ligado todos os assuntos relacionados a educação,

Foi somente a partir de 1913, quando a Casa Pia de Lisboa lançou um curso de especialização de professores para surdos, denominado Curso Normal; posterior criação em 1916 do Instituto António Aurélio da Ferreira (IAAF) que as questões relacionadas a educação especial ganharam um novo destaque, com a integração dos alunos com deficiências mentais no campo educacional. Pois estas ficaram de fora do Decreto nº 2387 de 1916, que instituíam a educação, em escolas especializadas, para cegos e surdos.

A IAAF em 1917 passou a ser responsabilidade da Secretaria-geral do Ministério da Integração pública, e crianças com deficiência Mentais passaram a ter a tutela do Estado. Até o golpe militar de 1926 formam instituídos diversos decretos relacionados a educação que buscavam estruturar e regulamentar o ensino primário, contudo as crianças com deficiência eram segregadas ao exílio educacional em escolas especializadas, sem orientação e interferência do Estado (Decreto nº 6137 de 1919; Decreto nº 6203 de 1919; Projeto DG nº 151 de 1923). Izquierdo (2006) ainda salienta que no Projeto de DG nº 151/23 em um dos seus pontos defendia que a educação dos Anormais, termo utilizado no período, devia ser feita a parte dos demais, uma vez que estes representavam empecilho aos demais.

Capucha e Nogueira (2010) destacam que o direito de educação das crianças com deficiência começou a ser construído na segunda metade do século XIX em Portugal, porém limitava-se a pequenas minorias que frequentavam instituições especializadas para cegos e surdos, de caráter sempre assistencialista.

### ***1.5.2. Estado Novo***

Com o Estado Novo instituído após a promulgação da Constituição de 1933, a educação passou a ser vista sob uma ótica nacionalista autoritária, visando facilitar o controle e poder sobre os cidadãos. Segundo Carvalho (2001) a educação passou a ser arma de manutenção de privilégios, onde resolver os problemas de analfabetização não era prioridade, uma vez que o povo na ignorância se mantém subserviente ao sistema.

A reforma do ensino primário realizada pelo novo regime não se preocupa em reorganizar o ensino para crianças deficientes. Segundo Izquierdo (2006) nesse período houve muito desinvestimento tanto na formação de professores, quanto no tempo

obrigatório de educação, isso só serviu para aprofundar o problema de analfabetismo em Portugal.

Como destaca Costa (1981), nesse período o IAAF, passou a ser definido como centro de orientação e coordenação de serviços, sendo responsável pela seleção e distribuição de crianças física e mentalmente anormais para as instituições especializadas, orientação e fiscalização, preparação de professores especializados. A instituição ficou fechada para reforma até final de 1941, retornando com a missão de assistência médico pedagógica para os anormais, mas sem fundo educacional.

Em 1936 iniciou-se uma grande reforma no Ministério da Instrução, baseado em valores de obediência, hierarquia, devoção a pátria, espírito nacional e devoção cristã.

A Reforma Carneiro Pacheco, através da Lei n.º 1941 de 11 de abril de 1936, que introduz a grande reforma do Estado Novo e foi assinada pelo então nomeado Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro Pacheco sendo aprovada pela Assembleia Nacional, denominada “Remodelação do Ministério da Instrução”, constituída por dezessete artigos. Com esta reforma, o regime salazarista procura abranger todas as vertentes do sistema educativo e promover os valores do regime: obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional e devoção cristã. O Ministério da Instrução Pública passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional, é criada a Junta Nacional de Educação e os quadros da Mocidade Portuguesa. (Izquierdo, 2006, p. 35)

Contudo, com a aprovação da Lei nº 1969 de 1938 das dez bases da reforma do Ensino Primário, o ensino torna-se obrigatório para todos os portugueses física e mentalmente são, entre os sete e os doze anos, ficando excluídas mais uma vez as crianças com deficiência físicas ou mentais de frequentarem a escola, reforçando a segregação já existente.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial esse olhar começa a passar por uma transformação, devido a grande massa de mutilados e com problemas mentais herdados desse evento. Nesse período reforça-se a valoração dos direitos humanos, justiça social, igualdade de oportunidades e solidariedade. Nesse período pós guerra são criadas: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim como a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos e Declaração dos Direitos da Criança. Sendo assim, a partir do meado do Sec. XX vários países ao redor do mundo passam a considerar a integração social das pessoas com deficiência (Izquierdo, 2006)

Segundo Correia e Cabral (1999) a primeira experiência em Portugal consistiu na criação de classes especiais em 1944, contudo somente na década de 1960 sob a orientação de Direcção- Geral de Assistência surgiram iniciativas para a integração nas escolas regulares, essas iniciativas ainda eram voltadas somente aos alunos com deficiência visual.

Costa (1981) destaca que o Decreto Lei 35401 de 1945 alterou-se a funções do IAAF, devendo funcionar como dispensário da higiene Mental infantil, servir de centro de observação e orientação pedagógica, formação de docentes e técnicos, estudo no campo médico-pedagógico. Em 1946 com o advento do Decreto Lei 35801 estabeleceu-se a criação de classes especiais junto as escolas primárias. Essas classes especiais deveriam ter no máximo 15 alunos, o início das classes especiais ocorreu de fato em 1947 e em 1979 havia 86 classes especiais e 47 salas de apoio. Destaca-se ainda que apesar das classes funcionarem dentro do prédio da escola regular, estas eram confinadas todo ano letivo nestas classes ficando sob a responsabilidade do professor especializado do Instituto. Apesar da obrigatoriedade do ensino primário entre os 7 e 13 anos imposto pelo DL 38968 de 1952, com a penalidade de multa pecuniária ou trabalhos em obras públicas, do Plano de Educação Popular não incluía em seu projeto as crianças anormais. Estas somente tinham direito a assistência em uma instituição ou uma classe especial separada. (Izquierdo, 2006)

Capucha e Nogueira (2010) destacam que o Centro infantil Hellen Keller e Liceu Passos Manuel, aceitaram participar de um experimento de integração de alunos cegos em turmas regulares. Sendo assim, o Liceu Passos Manuel aceitou 5 (cinco) alunos com deficiência visual na turma regular do 4º ano do ensino regular, acompanhada pelo Centro Hellen Keller e Ana Maria Bernard Costa. Tal ideia surgiu após participação do Centro Hellen Keller no Seminário organizado pela American Foundation for the Blind, que trouxe experiências de integração de crianças cegas na escola regular no Brasil.

Em 1961 as funções da IAAF, ficaram vinculadas ao Instituto de Assistência Psiquiátrica, posteriormente ficando a cargo da Direção Geral de Ensino Superior em 1963. Com isso, por meio do Decreto 45832 de 1964 alterou-se o curso de preparação

professores de ensino de anormais, passa-se a ser denominado como curso de especialização de crianças inadaptadas.

Grande marco para a educação especial ocorre, conforme destaca Costa (1981), com a criação dos Serviços de Educação de Deficientes pelo Instituto de Assistência a Menores (IAM) em 1964, com o objetivo de organizar meios educativos para crianças e jovens do todo país. Sendo assim, foram criados estabelecimentos oficiais e a remodelação dos já existentes no setor privado, com os quais estabeleceu-se acordos de cooperação.

Capucha e Nogueira (2010) destacam que na década de 1960 eram escassas as ofertas de atendimento especializado, culminando em extensas listas de espera para atendimento para realização de matrículas. Isso acabou por movimentar a organização de diversas associações para apoio de tipos diversos de deficiência. Cabe destacar que os modelo médico de deficiência imperava neste período, contudo será discutido em tópico específico.

É preciso destacar que as ações referentes a educação de crianças com deficiência privilegiavam aquelas que possuíam deficiências visuais e auditivas. Contudo foi a partir da década de 1960 que as crianças com deficiências mentais e motoras passaram a ter algum destaque pela iniciativa de um grupo de Pais que fundaram a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e expandindo para outros Concelhos posteriormente. Outros grupos foram criados a partir desse período como Associação Portuguesa de Pais e Amigas das crianças Mongoloides (1962); Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídos Mentais (1965); Associação Portuguesa par proteção de Crianças Autistas (1971); Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (1972) (Izquierdo, 2006).

Ainda de acordo com o Decreto nº 45832 de 1964 altera-se o curso destinado a preparação de professore de ensino anormais, para curso de especialização de crianças inadaptadas. Com isso pode-se destacar uma evolução na terminologia referente as pessoas com deficiência em decorrência da mudança de olhar da sociedade para esse público.

Costa (1981) ressalta que umas das primeiras experiências de ensino integrado adveio de uma parceria entre os Liceu Passos Manuel e do Centro Infantil Hellen Keller, que integraram crianças cegas e ambliopes numa turma regular.

Izquierdo (2006) aponta que nesse período aconteceu a criação do centro permanente de Braille, remodelando em Portugal a imprensa Braille para a produção de livros para cegos.

A coletânea de artigos trazidos pela Santa Casa de Misericórdia do Porto, intitulada “No Caminho da Recuperação Social dos Não Videntes”, traz em sua quarta série em 1961 a matéria “Os cegos devem organizar-se e dignificar-se a si próprios” destaca como objetivos principais para o direito dos cegos: a criação de condições de trabalho que absorvam mão de obra não vidente; estruturação de um sistema educacional tifológico em cooperação com Estado, particulares, associações e especialistas; recuperação do invidentes em idade não escolar; profilaxia da cegueira (Pecegueiro, 1961, p.9)

Ainda se destaca na publicação o chamamento das pessoas a movimentos associativos para os cegos galgarem novos patamares de direitos, abandonando o casulo parasitário que já estavam acostumados.

Castro (1963) destaca um Convênio Luso-Brasileiro sobre a estenografia Braille da Língua Portuguesa. A convite de Jorge Cabral Lacerda chefe do serviço de readaptação dos cegos, com a participação e patrocínio de Dorina Nowill presidente da Campanha Nacional dos cegos e da Fundação para livro dos cegos. O convênio aconteceu entre 1962 e 1963.

É preciso salientar que no ano de 1964 o Brasil entrava em uma ditadura militar, em contraponto Portugal começava a abandonar a ditadura de Salazar.

Conforme salienta Morgado et al., (2018) José Veiga Simão foi o último Ministro da Educação no Estado, com ele cria-se a divisão de Ensino Especial em 1973. No mesmo ano com o advento da Lei nº 5 de 1973 também são criadas diversas divisões para organizar e estruturar o ensino, ocorrendo assim uma grande reforma na educação. Essa reforma visava uma grande democratização do ensino, tornando o ensino acessível a todos.

### ***1.5.3. Educação Especial na Revolução dos Cravos***

Com a implementação do Regime Democrático em abril de 1974, denominada “Revolução dos Cravos” o atendimento a Educação Especial e o atendimento de crianças com deficiência no sistema regular fica em evidência, embora, conforme destaca Morgado et al., (2018), somente com a Constituição da República de 1976 onde é firmado o direito



à educação gratuita a todos, que induz uma intervenção mais proeminente na escola regular com a Educação Especial, criando equipes de Educação Especial para tal finalidade.

Izquierdo (2006) também destaca criação de divisões do Ensino Especial no ensino básico e secundário. As equipas de Ensino Especial prestavam apoio as crianças com deficiência visual, auditiva e motora nas escolas regulares a tempo parcial ou total, para além disso a autora destaca que as escolas especializadas ainda recebiam deficientes visuais, auditivos, motores, mentais e autistas. Percebe-se que os deficientes mentais ainda eram segregados nos espaços nesses espaços.

Izquierdo (2006) ainda salienta a evolução na legislação a nomenclatura aos deficientes que antes era denominados anormais, agora são tratados na reforma de Veiga Simão de deficientes e inadaptadas.

Capucha e Nogueira (2010) ainda salientam que a Constituição de 1976 consagrou o princípio da igualdade de oportunidades, que em se tratando de reabilitação tinha por referência internacional o Relatório de *Warnock* de 1978. Ainda de acordo com os autores tanto o *Warnock Report* e *Public Law* alteraram a abordagem no âmbito da Educação Especial.

O *Warnock Report* foi resultado das discussões de um Comitê de investigação criado em 1974 na Inglaterra com o objetivo:

Estudar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e no país de Gales, considerando as prestações educativas que podiam ajudar as crianças com deficiência desde o nascimento, passando pela idade escolar até a fase adulta, formulando recomendações as quais poderiam facilitar mudanças de atitudes e práticas e relação às crianças deficientes. (Izquierdo, 2006, p. 58)

Izquierdo (2006) ainda salienta que o resultado em forma de Relatório trouxe mudanças significativas não só para o Reino Unido, mas acabou por influenciar vários outros países, incluindo Portugal. O Relatório denominou o aluno com Necessidades Educativas Especiais todos aqueles que precisassem de ajuda em algum momento, independente da deficiência e gravidade. Sendo assim, a educação deve ser igual para todos, salientando que cada criança tem seu ritmo para aprendizagem, de acordo com suas habilidades.

A *Public Law* 94-142 de 1975 no EUA, conforme destacado por Silva (2013), também teve grande importância, uma vez determinava que todas as escolas públicas fornecessem acesso igualitário as crianças com deficiência física e mental, assim como refeição gratuita. Em contra partida, as escolas receberiam fundos federais para implementar tais medidas.

Capucha e Nogueira (2010) ressaltam que estes dois documentos trouxeram princípios inovadores como: a importância do papel e participação dos pais na educação dos filhos; plano individual para cada criança de acordo com suas necessidades; educação de crianças com deficiência em ambiente não segregado; universalidade de acesso a educação pública e gratuita.

Vale destacar que essas reformas silenciosas, mas significativas aconteciam em paralelo com as discussões que culminaram na instituição em 1981 como o AIPD.

Portugal, recém redemocratizado buscava mudar o acesso da educação para os deficientes, com isso, em 1977, por meio do Decreto Lei 174 de 1977 determinava condições especiais de matrícula, frequência, avaliação dos alunos com deficiência motoras, sensoriais e psíquicas.

#### ***1.5.4. Evolução dos Modelos de Deficiência e suas Abordagens***

Antes de prosseguir, é necessário falar sobre modelos de deficiência e suas abordagens. Durante muito tempo o modelo médico de deficiência era o mais utilizado. No início do séc XX, segundo Pinto (2015) essa abordagem de deficiência encontra-se enraizadas em conceitos biomédicos. Sendo este um modelo tradicional, visão biomédica enfatiza a parte que falta, ou seja, a deficiência é uma anormalidade, uma perda ou disfunção do corpo que se define como problema médico.

Contudo após a II Guerra Mundial, principalmente na década de 1960 iniciava-se uma promoção e modificação da relação sociedade e deficiência. Ribeiro (2017) aponta que com o advento da Declaração dos Direitos Humanos, iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, uma vez que o modelo não restaurava o funcionamento normal do indivíduo, era necessário integrá-los na sociedade. A compreensão de deficiência passou a sofrer intervenções de teorias sociológicas e antropológicas.

Harlos e Denari (2015) aponta que a sociologia poderia ser campo para a busca de resignificação de abordagens e práticas para as pessoas com deficiência. Sendo assim, a compreensão de deficiência iria além das dimensões biológicas, psicológicas,

educacionais e as dimensões sociais passariam a integrá-las. Sendo esta conhecida como modelo social de deficiência.

As ideias subjacentes ao modelo social foram primeiramente articuladas pela Union of Physically Impaired Against Segregation(UPIAS), uma coligação de pessoas com deficiência que surgiu na Grã-Bretanha para combater a exclusão das pessoas com deficiência física e o seu isolamento da sociedade dominante. Num documento publicado em 1976, Os Princípios Fundamentais da Deficiência,a UPIAS avançava uma definição de deficiência e incapacidade que rompia com o enfoque tradicional nas incapacidades individuais e colocava uma nova ênfase no papel da sociedade na produção social da deficiência. (Pinto, 2015, p. 178)

Morgado et al., (2018) aponta que o Relatório *Warnork* de 1978, foi um ponto de abandono do modelo médico, uma vez que recomenda a extinção da categorização com enfoque médico, ou seja, na classificação pela deficiência para a composição das necessidades educativas. Sendo assim, o aluno é passa a ser descrito pela prestação educativa correspondente as suas necessidades.

Contudo conforme apontado por Ribeiro (2017, p. 38) em 1980 “a Organização Mundial da Saúde – OMS publicou a International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps – ICIDH, estruturado no paradigma médico de compreensão da deficiência.” Com a divulgação deste documento o debate sobre a deficiência retomou os preceitos do modelo médico.

Entretanto o conceito de deficiência sempre está em evolução, a partir de preceitos filosóficos de Foucault (2000) que defende que com o avanço da ciência, o homem é considerado um ser que possui funções e recebe estímulos filosóficos, sociais, interhumanos e culturais de acordo com o meio, que vai se ajustando as suas necessidades. Pinto (2015) destaca que, dentro de uma perspectiva foucaultiana, a deficiência não representa a essência de um indivíduo, mas é um produto da sociedade. O modelo mais moderno sobre a deficiência é o modelo biopsicossocial, uma vez que ao estudar a causa da deficiência engloba fatores biológicos, sociais e psicológicos. Este modelo é um contraponto ao modelo médico de deficiência.

### ***1.5.5. Ano Internacional da Pessoa Deficiente em Portugal***

Conforme elencando anteriormente, em 1981 foi escolhido o ano para ser o AIPD na 30ª Assembleia da ONU. Assim como podemos destacar no item anterior documentos importantes como *Public Law 94-142* (1975) e *Warnock Report* (1978) contribuíram para mudanças significativas para a Educação Especial.

Em Portugal, na Assembleia da República de 08 de janeiro de 1981 saudava o Ano Internacional da Pessoa Deficiente conforme trecho a seguir:

Subscrito pelos Srs. Deputados da Acção Social-Democrata Independente, foi apresentado e discutido um voto de saudação sobre o Ano Internacional do Deficiente. A Sr.ª Deputada Zita Seabra (PCP), por considerar que a simples apresentação do voto atrás referido é insuficiente como forma de comemorar na Assembleia da República o Ano Internacional do Deficiente, apresentou, em nome do seu Grupo Parlamentar, uma proposta de criação de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente. (Diário da Assembleia da República, II Legislatura 1.ª Sessão Legislativa (1980-1981), nº 14.)

Cabe destacar que o AIPD em 1981 já era data pré-estabelecida, uma vez que a decisão do ano de comemoração havia sido decidida em 1976, portanto por meio de pesquisas de documentos legislativos, fica evidenciado que Portugal não havia mobilizado nenhuma comissão para os preparativos anteriores ao evento.

Em 4 de fevereiro do mesmo ano criou-se uma Comissão eventual para o Ano Internacional para AIPD. O deputado José Ernesto do PCP, demonstrava preocupação na sessão legislativa com o tema, em razão de ser um tema atual que exigia do governo a devida atenção. Salientava o referido deputado que o AIPD mecanismos de abrandar a consciência proveniente de descasos anteriores, mas como mecanismo para reais mudanças. Propunha o deputado uma melhora no sistema de saúde visando a prevenção dos casos de deficiência que eram possíveis.

[...]Que 1981 seja, portanto, nos planos nacional e internacional, um ano de iniciativas ousadas que procurem reduzir o volume das deficiências que é possível prevenir. Além disso, torna-se igualmente imperativo reduzir o volume das

deficiências que é possível prevenir. Além disso, torna-se igualmente imperativo reduzir a incidência das deficiências impossíveis de evitar através do diagnóstico precoce e do seu tratamento adequado. Sr. Presidente, Srs. Deputados: É este o sentido da nossa proposta; pela nossa parte ficamos com a consciência de que aqui trouxemos uma proposta para que um primeiro passo seja dado nesse sentido. Assim o entendam as restantes bancadas, pois é isso que esperam 1 milhão de deficientes e todo o povo português.[...] (Diário da Assembleia da República, II Legislatura 1.<sup>a</sup> Sessão Legislativa, 1980-1981, n.º26.)

Cabe salientar que a deputada Maria José Sampaio (CDS) na Assembleia da República de 4 de fevereiro de 1981, ressaltou que as medidas para mudanças e direitos dos deficientes levassem em conta as resoluções internacionais sobre a matéria, em especial a da Assembleia Parlamentar do conselho da Europa de 1955, 1965, 1976 e a resolução de n.º 73. Ainda destacou que a Comissão Eventual da AIPD de Portugal realização um estudo para ratificação a Carta Europeia de Deficientes.

São poucas as referências acerca da AIPD nas sessões da Assembleia da República, deve-se destacar que Portugal era uma país recém redemocratizado, que possuía um nível alto de analfabetismo e com problemas de estruturação em diversos setores.

#### ***1.5.6. Portugal Integrado a União Europeia***

Com o Decreto Lei 174 de 1977, que determinava condições especiais de matrícula, frequência, avaliação dos alunos com deficiência motoras, sensoriais e psíquicas. Capucha e Nogueira (2010) apontam que a necessidade de professores especializados em educação especial era enorme, em 1984 eram necessários 1.200 professores somente no ensino básico. Não dispondo de profissionais habilitados, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de cidadãos com incapacidade (CERCI) tornaram-se imprescindíveis onde havia falta de equipes especializadas.

Bairrão e Pereira (1999) apontam que em 1978/79 o número de crianças inseridas nas 132 escolas especiais era superior a 8.000, e nas escolas regulares 1.100 alunos eram

atendidos por 22 equipes especializadas. Já em 1982/1983 o número de escolas de ensino especial saltou para 152, com atendimento de cerca de 11.000 alunos, no ensino regular 3.323 alunos eram apoiados por 29 equipes de educação especial.

Pelo aumento de escolas especializadas e o apoio no ensino regular para o triplo de alunos comparados ao ano de 1978/1979, poderíamos inferir que o AIPD produzia frutos, escassos para real necessidade, contudo significativos quando comparadas as últimas décadas.

Capucha e Nogueira (2010) destacam que a entrada de Portugal na Comunidade Econômica Europeia (CEE) em 1986, corroborou para a criação e transformação de leis, incluindo os referentes a de educação especial em Portugal. Os autores destacam que o movimento pela integração efetiva das crianças com deficiência nas escolas fica latente nesse período em razão da influência dos direitos e liberdades das crianças, incluindo as com deficiência.

Os autores apontam que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, trouxe mudanças significativas para a educação especial estabelecendo objetivos claros, que visam a recuperação e integração socioeducativa de alunos com Necessidades Educativas Específicas.; que a educação especial deve organizar-se preferencialmente em modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta o as necessidades de atendimento específicos e apoio de educadores especializados.

Cabe salientar que neste documento foi a primeira vez que se utilizou a terminologia de Alunos com Necessidades Educativas Específicas. Apesar da referência existir desde a época com relatório *Warnock*.

Outras normas surgiram com resultado das transformações do período, tais como: Lei nº 9 de 1989 (Lei de bases da prevenção reabilitação e integração dos deficientes); Decreto lei nº 35 de 1990- que regulamenta a obrigatoriedade de frequência do ensino básico, independente de deficiência; Decreto Lei 319 de 1991, que prevê a adaptabilidade do processo de ensino de acordo com a necessidade de cada aluno.

Morgado et al., (2018) destaca que Portugal estando associado a organismos internacionais, assume diretrizes globais transpondo-as em leis nacionais que versariam sobre o direito a educação e seu acesso; direitos de oportunidade; e direitos de participação da sociedade.

Portugal, uma vez associado a diversos organismos internacionais (ONU, UNESCO, EU e OCDE), assume as diretrizes globais emanadas por essas mesmas

entidades, vertendo-as em diplomas legais, publicados nas últimas décadas, particularmente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Decreto lei 35/90, de 25 de janeiro; o Decreto-lei. 319/91, de 23 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Os desígnios deste quadro legal resumem-se grandemente à consagração de três direitos fundamentais: Direito à educação (acesso de todas as crianças com deficiência ao ensino e que, no que concerne a este nível, seja gratuito); Direito à igualdade de oportunidades (atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas); Direito de participar na sociedade (viver no ambiente familiar e na comunidade (...)) usufruindo das respostas educativas de que necessita. (Morgado et al., 2018, p. 417)

Lima (2018) salienta que a Lei 46 de 14 de outubro 1986 (LBSE) representa o ápice político-educativo do processo de normalização, respeitando os diretrizes de normas internacionais os quais Portugal integrava, além racionalização do sistema escolar.

O autor ainda aponta que o Ministério da Educação depois da CEE assume o papel de responsável único para educação especial, instituindo a responsabilidade da escola pública pela educação de todos, inclusive as crianças com deficiência.

Cabe destacar que a partir da Declaração de Salamanca em 1994 as ideias de inclusão ficam mais evidenciadas, contudo, conforme destacado por Fernandes (2013) os reflexos da Declaração em Portugal não foram sentidos de imediato, somente no final da década de 1990 com decretos curriculares para o ensino básico e secundário, onde determinava que o currículo deveria atender à formação para a diversidade e especificidades sociais e culturais. O decreto lei de nº 6 de 2001 reafirma que os alunos NEE teriam acesso de forma permanente a modalidade de educação especial.

A autora ainda aponta a influência do Relatório da Agência Europeia para Desenvolvimento da Educação Especial em 2003, que tinha por enfoque a discussão da educação inclusiva, práticas da sala de aula e a necessidade de avançar na gestão das diferenças. O relatório ainda indica que as abordagens diferenciadas são necessárias e eficazes, pois o ensino flexível e a constituição de grupos pequenos diversificados contribuem para uma educação inclusiva.

De fato, esses reflexos são perceptíveis na atual conjectura legislativa para educação especial em Portugal, culminando no Decretos Leis de 54 e 55 de 2018.



## Parte II – Investigação Empírica

## **Capítulo 1- Apresentação do Estudo**

### ***1.1. O contexto de Investigação***

Conhecer o passado, entender o presente e vislumbrar o futuro, são questões que nos levam a buscar entender um acontecimento em específico no tempo. A evolução de determinados fatos na história não é progressiva, nem linear. Entender seus progressos e retrocessos dentro de um determinado contexto, é campo de estudo pouco explorado.

Conforme já abordado ao longo do capítulo anterior, a partir segunda parte do século XX no mundo pós II Grande Guerra, temos uma intensificação pela luta dos direitos da pessoa com deficiência, estes já não queriam viver a margem da sociedade, mas fazer parte desta em plenamente.

A partir da temática das políticas públicas para educação especial, definiu-se como recorte espacial o estudo comparativo entre dois países de língua portuguesa, Brasil e Portugal. O primeiro localizado na América- Latina, com histórico de colonização, exploração, classificado por muito tempo como um país subdesenvolvido e o segundo localizado na Europa, com tradição milenar de conquistas, e ligado economicamente a um forte grupo econômico acabaram por ser tornar foco deste estudo.

Com a finalidade de perceber os efeitos de determinada ação em lugares ou tempo distintos, utiliza-se o método comparativo que de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.107) conceitua-se pelo estudo das semelhanças e diferenças entre grupos diversos. Sendo assim, “o método comparativo permite analisar um dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais”.

Ferreira (2008) destaca que a comparação em educação possui um sentido, fornecendo informações que ultrapassam o próprio objeto de análise. No estudo comparado em educação deve-se levar em consideração além dos objetos em análise, os contextos que cerca estes, como aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Contudo este tipo de estudo não deve ser realizado como meio de realização de cópias, ou seja, ao se comparar um modelo educação de uma país desenvolvido trazendo como réplica a um país subdesenvolvido. Cada lugar possui sua realidade e sua própria métrica.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 155) a pesquisa é um procedimento formal científico, com método reflexivo de pensamento, que tem finalidade de conhecer

uma realidade ou descobrir verdades parciais. Diferentemente das pesquisas quantitativas que buscam coletar e analisar fatos concretos, as pesquisas qualitativas buscam aprofundar um tema, obtendo informações por contextos diferenciados.

Silva (2013) ainda destaca que os estudo de caso qualitativos permitem analisar fenômenos sociais pela busca das causas, mas também pela interdependência entre fenômenos objetivos e subjetivos. Sendo assim, busca-se a realidade pelo todo. O autor ainda aponta, por se tratar de pesquisas originais, não estruturadas, sem critérios metodológicos explícitos a replicação posterior dificultada o investigador deve ter cuidado ao recorrer a metodologias diversificadas.

Miguel (2020) aponta que na investigação científica, o investigador deverá escolher o melhor tipo de pesquisa, ou seja, aquela que mais se adequa ao seu objetivo de investigação. Sendo assim, o investigador irá adotar o melhor método para que lhe ajude a chegar nos resultados pretendidos.

A realização desse estudo comparativo visa conhecer as políticas de educação especial entre Brasil e Portugal, a partir de legislação recente dos dois países, que buscavam a adequação de legislação internacional oriunda da Convenção das pessoas com deficiência em 13 de novembro de 2006 aprovada pela Assembleia Geral da Nações Unidas em 2007.

Sendo assim, é a metodologia qualitativa servirá para compreender os pontos comuns e diversos de duas sociedades que são culturalmente interligadas, mas com realidades sociais e econômicas distintas na atualidade.

Para nortear o estudo deste trabalho, optou-se por utilizar a análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) este tipo de estudo possui aspectos distintos: a descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos e seu funcionamento na atualidade. O autor destaca que não há interferência do pesquisador com o objeto, ou seja, descreve o objeto como ele é.

Cabe destacar que a escolha pela análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial, é melhor se adequa para análise dos documentos selecionados, no caso leis recentes dos dois países foco deste trabalho. Podendo relacioná-los ao contexto onde se inserem.

## ***1.2. O Problema, a Problemática e os Objetivos de Investigação: Definição do Objeto de Estudo.***

Ao longo do Parte I fica claro que as políticas educacionais para pessoas com deficiência permeiam muitas vezes caminhos distintos, mesmo que essas políticas surjam de legislação internacional em comum. Sendo assim, O estudo comparativo entre Brasil e Portugal faz-se necessário para vislumbrar os efeitos práticos no campo da educação especial, entre esses dois países que apesar de falarem a mesma língua, estão inseridos em contextos econômicos distintos.

Diante disso, questiona-se em que medida as políticas para educação especial no Brasil e em Portugal são semelhantes e/ou diversas, a partir do Decreto Lei 10.502 de 2020 (Brasil) e os Decretos de 54 e 55 de 2018 (Portugal)?

Para esta pesquisa qualitativa assente na análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial, cumpre-nos esclarecer os seguintes pontos, sendo estes nossos objetivos específicos: Perceber o caminho evolutivo das políticas para educação especial entre Brasil e Portugal; Determinar diferenças e semelhanças nas políticas para educação especial implementadas entre Brasil e Portugal; Refletir em que termos o desenvolvimento cultural, social e econômico tende a estar ligado as políticas de educação para as pessoas com deficiência.

### ***1.3. Metodologia de Pesquisa***

O presente estudo apresenta-se como uma investigação qualitativa recorrendo ao método de pesquisa documental e análise de conteúdo, estruturados a partir de das referências de Gil (2010) e Bardin (1995).

Gil (2010) salienta que os registros institucionais escritos, tais como projetos de lei, relatórios, atas de assembleia, entre outros, são importantes para as pesquisas sociais. Ainda ressalta a utilização do método comparativo para análise de fatos.

O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. Assim é que podem ser realizados estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos. Podem também ser efetivadas pesquisas envolvendo padrões de comportamento familiar ou religioso de épocas diferentes. (Gil, 2010, p. 1617)

De acordo com Bardin (1995), existem três etapas a serem seguidas na análise de conteúdo: Pré- análise; exploração do Material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira etapa inicia-se com a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, por fim a formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final. Ainda nessa fase o autor aponta que a escolha dos documentos implica uma análise necessária de organização do *corpus*, que deverá obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A segunda fase defendida por Bardin (1995) relaciona-se com a exploração do material, por meio de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras prévias. Na terceira fase a categorização é um processo complexo da análise do conteúdo, pois consiste em realizar uma classificação dos elementos constitutivos, por diferenciação para em seguida reagrupá-los segundo o género.

Em relação a análise de conteúdo, Gil (2010) aponta que diferentemente das pesquisas quantitativas, nas pesquisas qualitativas os procedimentos analíticos não podem ser definidos previamente, ficando a cargo do pesquisador.

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (Gil, 2010, p.175)

#### ***1.4. Instrumentos e procedimentos de pesquisa de investigação***

Sá-Silva et al., (2009) apontam que os procedimentos de investigação consistem no levantamento de dados de diversas fontes, independente de método ou técnica empregada.

Como fontes de pesquisas deste estudo buscou-se artigos, teses e dissertações em periódicos e repositórios do Brasil e de Portugal. Utilizou-se também legislação, atas de

reuniões e sessões legislativa específica sobre a temática objeto deste estudo em ambos países. Apesar da pesquisa ser documental, é estritamente necessário ressaltar a necessidade de avaliar o documento e o contexto onde este está inserido.

De acordo com Bardin (1995, p. 96) o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sendo assim, neste trabalho foi elencado o seguinte Corpus Documental.

Tabela 2

*Corpus Documental*

| Documento | Designação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D1        | Decreto Nº 10.502 de 2020 - Instituiu a política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no Brasil.                                                                                                                                                                                             |
| D2        | O Decreto-Lei n.º 54 de 2018, de 6 de julho- estabelece os princípios e diretrizes para garantir a inclusão, como um processo que visa responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno, através de uma maior participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.                              |
| D3        | Decreto Lei Nº 55 de 2018 -Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, visando política educativa centrada nas pessoas com o objetivo de garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. |

A partir dessas fontes realizou-se uma análise documental, com enfoque comparativo entre as leis abaixo elencadas, com a finalidade de realizar estudo comparativo entre elas.

A partir da análise sistemática de conteúdo do tipo temático categorial, que segundo Bardin (1995) consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, para posterior reagrupamento segundo características previamente definidas. Sendo assim, isola-se os elementos para

posteriormente classifica-los. Diante disso, formulou-se as seguintes categorias de análise:

Tabela 3

*Categorias Temáticas*

| Categorias Temáticas                                               | Unidades de Análise | Unidades de Contexto Brasil (Decreto 10.502/20) | Unidades de Contexto Portugal (Decreto 54/18 e Decreto 55/18)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CT1 - Natureza jurídica dos Decretos Leis 10.502/20; 54/18 e 55/18 | UA1- Governo        | "Presidencialismo"                              | "Semi- Presidencialismo"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                    |                     | "Governo de Extrema Direita"                    | "Governo de Centro Esquerda"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                    | UA2- Tipo de Ato    | "Ato Administrativo do Chefe do Executivo"      | "Ato Administrativo do Governo"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| CT2- Conceção de Educação                                          | UA3- Inclusiva      |                                                 | "acaba com sistemas de categorização dos alunos; abandona o modelo de legislação especial para os alunos especiais; estabelece um trabalho contínuo de respostas e acompanhamento para todos os alunos; coloca em destaque as respostas educativas e não a categoria dos alunos; mobilização, sempre que necessário, a recursos de saúde, emprego, da formação profissional e da segurança social" |

|  |                  |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                  |                                                                                                                                                                                                            | " As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória." |
|  |                  |                                                                                                                                                                                                            | "As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais"                                                                                                                                                                                                     |
|  |                  |                                                                                                                                                                                                            | "Participação dos pais ou encarregados de educação"                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|  | UA4 - Excludente | "modalidade de educação escolar oferecida, <b>preferencialmente</b> , na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|  |                  | "Classes Especiais"                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |



|                                             |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CT3- Tipo de estrutura curricular           | UA5- Estrutura curricular conservadora/ uniforme | “projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade nas classes especiais” |                                                                                                                                                                     |
|                                             | UA6- Flexibilidade do Currículo.                 |                                                                                                                                                                                                                                                         | "desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo"                                                                            |
|                                             |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                         | "flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais" |
| CT4- Instrumentos de Apoio à ação educativa | UA7- Documentos de Apoio Prático                 |                                                                                                                                                                                                                                                         | " Manual de Apoio as Práticas de Educação Inclusiva"                                                                                                                |
| CT5- Aspectos Gerais das Leis               | UA8- Pontos de crítica                           | "Elaboração sem consulta a especialistas e de organizações                                                                                                                                                                                              | " Necessidades de Saúde Especiais"                                                                                                                                  |

|               |                                         |                                                                                                                   |                                                          |
|---------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|               |                                         | Pessoas com Deficiência"                                                                                          |                                                          |
|               |                                         | " Terminologias alvo de críticas: preferencialmente, classes especiais, superdotação, uso inadequado de equidade" |                                                          |
|               |                                         | "Conflito com norma vigente"                                                                                      |                                                          |
|               | UA9- Pontos Positivos                   |                                                                                                                   | “inclusiva”                                              |
| CT6- Vigência | UA10- Sentidos de Operacionalização     | “ Dar efetividade a Convenção da Pessoas com Deficiência”                                                         | “Dar efetividade a Convenção da Pessoas com Deficiência” |
|               | UA11- Oportunidade de Operacionalização | “Suspenso pela natureza institucional”                                                                            | “em Vigência desde sua publicação”                       |

Como etapa inicial realizou-se revisão de literatura acerca das políticas educacionais para educação especial no Brasil e em Portugal, separadamente apresentados na parte I deste estudo. Após a leitura dos textos selecionados e da descrição da evolução das políticas de educação para educação especial, delimitou-se três textos legais recentes que abordam a temática. A escolha desses diplomas legais deu-se por serem do mesmo período temporal e por serem instrumentos para inclusão das pessoas com deficiência após diretrizes internacionais.

Do Brasil optou-se por analisar o Decreto 10.502 de 2020 (Brasil) e os Decretos de 54 e 55 de 2018 (Portugal), para posterior análise. Ambos os países buscaram cumprir as diretrizes firmadas pelo documento mais recente promulgado na Convenção das Pessoas com Deficiência, onde ambos os países são signatários.

Vale ressaltar que a força das políticas de educação para educação especial, acontecem a partir do documento orientador da Declaração de Salamanca (1994), que inspiraram muitos países na alteração de diplomas legais pela necessidade de mudança de acesso a escola regular e inclusiva para as pessoas com deficiência.

a) Decreto 10.502 de 2020

Instituiu a política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no Brasil.

b) Decreto Lei Nº 54 de 2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e diretrizes para garantir a inclusão, como um processo que visa responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno, através de uma maior participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

c) Decreto Lei Nº 55 de 2018

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, visando política educativa centrada nas pessoas com o objetivo de garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

## **Capítulo 2- Apresentação e análise dos dados**

O objeto de análise deste estudo conforme elencado anteriormente consiste na análise dos Decretos 10.502 de 2020, 54 de 2018 e 55 de 2018.

### **1. Natureza Jurídica Dos Decretos Leis Do Brasil E Portugal**

Antes de analisar a legislação em foco, é necessário destacar a natureza jurídica destas. Primeiramente destaca-se que os países em análise são países democráticos, mas possuem sistemas governamentais diferentes. No Brasil o sistema é presidencialismo, condensado na figura do chefe do executivo, o Presidente da República, enquanto em Portugal emprega o semipresidencialismo com as figuras do Primeiro Ministro em conjunto com a do Presidente, formando um dual governo.

Moraes (2016) aponta que no Brasil, o decreto é expedido por autoridade competente em um ato administrativo pelo chefe do poder executivo, sem aprovação do

Poder Legislativo, no entanto produz efeitos tal como uma lei. Sendo este um ato discricionário do presidente da República. Vale ressaltar, que no Brasil existe repartição dos Poderes sendo eles representados pelo Executivo, na figura do Presidente da República, Legislativo, na figura do Congresso Nacional e Judiciário, na figura da Superior Tribunal de Federal (STF). Esses três poderes são independentes e harmônicos entre si, mas tem poderes de fiscalizar uns aos outros.

Em Portugal, conforme apontado pela Constituição da República Portuguesa o decreto-lei consiste em ato legislativo aprovado pelo governo. Esses decretos podem surgir de duas formas: a primeira por meio de assinatura sucessivas e a segunda pela aprovação em Conselho de Ministros. O primeiro processo ocorre por meio de assinaturas em separado, primeiro o Primeiro Ministro assina, posteriormente cada um dos Ministros competentes e por último é enviado ao Presidente da República para promulgação. No segundo, o Decreto-lei é apresentado e aprovado pelo Conselho de Ministros, posteriormente encaminha ao Presidente da República para posterior aprovação.

Em ambos os países o decreto lei é um ato administrativo do governo, contudo, onde o decreto lei é mais autoritário seria no Brasil, uma vez que não existe a partilha de poderes na sua concepção, cabendo somente ao Presidente, governador e prefeitos realizar tal ato individualmente. Em Portugal o decreto depende de uma série de pessoas para produzir seus efeitos, sendo mais democrático.

Ainda nesse ponto, cabe destacar que os decretos em análise nesse estudo foram promulgados mediante orientações políticas diversas. No Brasil, na figura do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, representante de um movimento político de extrema direita. Enquanto em Portugal o Governo representado pelo Primeiro Ministro António Costa e pelo Presidente Marcelo Rebelo, que possuem uma linha política mais direcionadas para centro esquerda.

As políticas de direita tendem a defender mais as questões liberais, sem muita preocupação para a justiça social e pelos direitos das minorias, enquanto as políticas voltadas para esquerda estão no caminho oposto.

### ***1.1. Decreto Lei 10.502 de 2020***

Conforme já abordado na Parte I os direitos e garantias as pessoas com deficiência ganharam força no final do século XX. A Convenção de Direitos das Pessoas com

deficiência aprovada na Assembleia da ONU em 2007, foi recepcionada pelo Brasil por meio do Decreto Nº 6.949/2009, possuindo status de emenda constitucional.

Este Decreto traz o novo conceito de pessoa com deficiência, visando promover, proteger e garantir o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais inerentes a sua dignidade. Ainda reforça a responsabilidade do Estado assegurar a inclusão e garantir o direito a educação sem discriminação.

Em conjunto com isso, é preciso destacar que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205 prevê “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, antes do Decreto de 6.949 de 2009 a inclusão era realizada de forma tímida, mas com expectativas de crescimento, pois muitas leis foram criadas para proporcionar as pessoas com deficiência e sua devida inclusão.

Cabe ressaltar que o governo vigente do período dessas alterações era presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Ribeiro (2017) ressalta que a partir dos anos 2000, como o governo de Lula, o Brasil testemunhou um conjunto de novas políticas para educação especial para a inclusão. Tais como, Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001); Lei de Libras (2002); Lei de Braille (2002); Lei de acessibilidade (2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010). Sendo assim, no início do Século XXI aconteceram uma série de mudanças visando a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em diversificados documentos a educação inclusiva.

Arakaki et al., (2020) destaca que a educação inclusiva se pauta da própria dignidade da pessoa humana. Os autores também destacam o papel das escolas como instrumento multicultural, onde o convívio com as diferenças permite que os alunos aprendam a respeitar as diferenças e aceitar pensamentos contrários.

Ainda no Governo do PT, o Brasil presidido por Dilma Rousseff, promulgou a Lei 13.146 de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), buscando assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania. De acordo com Arakaki et al., (2020) a LBI foi criada para dar efetividade a Convenção Internacional da ONU sobre

as Pessoas com Deficiência em 2007, posteriormente absorvida como emenda constitucional na forma do Decreto Nº 6.949/2009.

Os autores destacam que uma das principais mudanças proveniente dessa lei com a mudança do conceito jurídico de deficiência, abandonando a ideia de deficiência como condição estática e biológica, e agora sendo tratada como resultado da interação de barreiras impostas pelo meio. Conforme o art. 2º a seguir:

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 13.146/2015)

Rocha et al., (2021) salienta que a LBI assegurou às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de acordo com suas características e necessidades individuais de aprendizagem. Sendo o Poder Público responsável por estabelecer sistema pedagógico que visem atender esses estudantes mediante suas necessidades, com currículo acessível em condições de igualdade, promovendo a autonomia.

Se o Brasil vinha seguindo uma linha inclusiva, com bases legais condizentes para tal efeito. Por quê o Decreto 10.502 de 2020 foi alvo de críticas severas?

#### ***1.1.1. Pontos de crítica ao Decreto 10.502 de 2020***

Inicialmente deve-se ressaltar que o referido Decreto foi editado pelo Governo de Bolsonaro, que conforme apontado anteriormente pertence a uma linha política ideológica da Direita. Contudo o Decreto foi recebido com perplexidade pela sociedade uma vez que possuía retrocessos profundos, remontando a educação especial a um período antes da Declaração de Salamanca em 1994. Conforme Santos e Moreira (2021) o Decreto foi intitulado como o Decreto da Exclusão pela comunidade acadêmica.

- a) Um problema desde a elaboração.

Almeida et al., (2020) destaca que um ponto muito criticado do Decreto está relacionado a maneira como foi discutida sua elaboração, uma vez que não houve discussão pela comunidade especializada e organizações em defesa das pessoas com

deficiência. Santos e Moreira (2021) reforçam essa crítica no processo de elaboração do documento.

O processo de elaboração foi antidemocrático, visto que este foi elaborado dentro de um governo que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial. O documento foi construído por representantes do Ministério da Educação, sem um debate mais profundo com a sociedade civil, desconsiderando os argumentos das pessoas interessadas sobre o tema e o acúmulo de estudos e pesquisas acadêmicas da área que apresentam as diferentes fases da educação especial. (Santos & Moreira, 2021, p. 168)

Os autores ainda destacam que o Decreto 10.502 de 2020 desconsiderou o longo processo de desenvolvimento da educação especial, por meio de pesquisas, leis nacionais e internacionais. Reforçam também, que diferentemente do governo anterior que realizou discussões em massa para idealizar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva, o atual governo elaborou de maneira silenciosa e leviana este Decreto.

De fato, ao se fazer uma análise do conteúdo do Decreto percebe-se uma falta de coerência com a finalidade deste, que seria de inclusão, quando na verdade traz em seu texto vertentes excludentes, com o retorno de instituições especializadas e classes especiais. Ficando evidenciado a falta de consulta prévia a grupos e organizações especializadas sobre a temática.

#### b) Igualdade e Equidade

Igualdade e equidade são terminologias diversas, a primeira baseada no princípio da universalidade, todos são iguais e têm os mesmo direitos e deveres. A equidade, reconhece que não somos todos iguais, então é necessário a utilização de mecanismos para dar igualdade de condições, ajustado os desequilíbrios. Sassaki (2020) aponta que fica claro no texto do Decreto que seus formuladores entendem a igualdade e equidade como a mesma coisa, já que no art. 2º, III do Decreto 10.502 de 2020 diz que política educacional equitativa seria “conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas

a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados”. Sendo assim, para o autor ao utilizar o termo oportunidades iguais, o legislador referiu-se a igualdade formal e não a equidade. O que o conceito “equidade” significa para os formuladores do Decreto? Pelo texto, parecem entender que ele seja um sinônimo de igualdade.

Não contando as vezes em que o texto cita o nome completo do Decreto, o conceito “equidade” aparece 5 vezes: No art. 2º – III, no art. 4º – II, no art. 4º – V, no art. 6º – e no art. 9º – III. A propósito, o vocábulo equidade significa “julgamento justo”. Assim, para respeitar o direito à mesma igualdade (conhecida como ‘igualdade formal’) em pessoas e situações tão diferentes entre si, podemos praticar a ‘igualdade autêntica’ aplicando a equidade, ou seja, um julgamento justo na medida das necessidades singulares de cada caso. (Sasaki, 2020, p. n)

Diante da análise de conteúdo, percebe-se que em diversos momentos a utilização de equidade no mesmo sentido de igualdade no corpo do texto, conforme destacado acima, quando não é usada em sentido vazio, pela mera repetição do título do decreto, conforme evidenciado a seguir:

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: 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. (Decreto nº 10.502/20)

c) Inclusão ou Exclusão

Depreende-se da análise conteúdo desse decreto a unidade de análise de Inclusão é inexistente, uma vez que em seu conteúdo elenca diretrizes contrárias com o retorno de



classes especiais e instituições especializadas, garantido assim as escolas regulares a negativa de matrícula dos alunos com deficiência. Sendo assim, é inexistente os pontos positivos do decreto na análise de conteúdo realizada.

Bardin (1995) ressalta que a presença ou ausência de uma característica de conteúdo num determinado fragmento de mensagem deve ser levado em consideração.

Sendo assim, no campo de análise excludente fica evidenciado em diversos momentos do texto do Decreto.

I- educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...]

VI - 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; VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade. (Decreto nº 10.502/20)

Santos e Moreira (2020) destacam que algumas terminologias e diretrizes já ultrapassadas para a efetiva inclusão retornam ao texto do Decreto. A primeira que os autores destacam é o termo “preferencialmente”. Esse termo já foi adotado em legislações anteriores como a Constituição da república Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes Básicas de Educação Nacional 9396 de 1996, contudo esse termo era utilizado muitas vezes para justificar a manutenção das pessoas com deficiência em espaços segregados com a alegação de não adequação destes ao espaço comum das escolas regulares. Ou seja, o problema era o aluno e não a escola.

Ribeiro (2017) aponta a normalização da culpabilização do aluno para a ineficiência da escola inclusiva.

Outra expressão utilizada no texto do Decreto são as “escolas especializadas” para atendimento aos alunos de educação especial que não se beneficiem quando incluídos em escolas regulares. Sendo assim, na perspectiva inclusiva das leis anteriores nacionais e internacionais ficam obsoletas, uma vez que a ideia de espaços segregadores retoma a ideia do conceito de deficiência na perspectiva biológica, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais entre outras que interferem na adequação dos alunos no ensino regular.

O Decreto nº 10.502/2020 não leva em consideração o modelo social da deficiência que adota um conceito de deficiência que não ignora os impedimentos de ordem biológica, mas considera as barreiras sociais como limites a plena participação das pessoas com deficiência. Assim, a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, atribuindo a culpa à pessoa com deficiência e isentando a escola regular do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos. (Santos & Moreira, 2021, p. 170)

Pela análise, destaca-se que a inadaptação do aluno ao ensino regular é do aluno, culpabilizando este quanto a ineficiência de uma educação inclusiva é do Estado. Sassaki (2020), afirma que a ideia de escolas especializadas como alternativa é equivocada e vai de contra o já estabelecido na LBI e no Decreto Nº 6.949/2009, sendo essa ideia inconstitucional.

Arakaki et al., (2020) aponta que a escolarização das pessoas com deficiência em espaços segregados fere os princípios e diretrizes incorporados na Constituição por meio do Decreto nº 6.949/2009, oriundos da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, que visam garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência.

Sassaki (2020) também critica o termo utilizado “superdotação” no Decreto, pois demonstra mais uma vez o despreparo da equipe que elaborou o documento que não acompanhou o avanço dos especialistas, uma vez que esse termo deixou de ser empregado a partir da última década do Séc. XX, o autor indica que a terminologia correta seria “pessoas com altas habilidades”.

Outro ponto que reforça aspectos negativos do decreto mediante análise, consiste na questão curricular, onde reforça-se o modelo tradicional curricular e de forma muito genérica, apenas ressaltando o planejamento de acordo com o público ao qual é destinado. Mas em nenhum momento exemplifica ou direciona como isso ocorrerá. Falta material de instrumentalização à prática da educação inclusiva, outra ausência evidenciada na tabela 3.

Art 2. O projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidos por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Decreto 10.502/20).

Contudo, ao se analisar o Decreto tem-se a impressão de um trabalho final, copiado e colado de fontes diversas, mas sem um nexo causal entre eles. O texto não é claro com suas intenções com a educação especial, utiliza muito os termos equidade, inclusão ao longo da vida, mas com o intuito de mascarar a realidade de exclusão imposta em seus artigos.

d) A declaração de inconstitucionalidade do Decreto 10.502 de 2020

O Decreto foi formulado para dar corpo prático a lei internacional da Convenção da Pessoa com deficiência, a qual o Brasil é signatário, instituiu assim a política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no Brasil foi publicado em 30 de setembro de 2020, com efeitos a partir de 1 de outubro de 2020.

Rocha et al., (2020) aponta que foi ajuizado um pedido pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB Nacional), via Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), com solicitação de medida cautelar, submetido ao STF. O referido Decreto teve vigência por apenas 60 dias, diante dos claros retrocessos e pela natureza excludente, o STF suspendeu de imediato os efeitos do Decreto, uma vez que este infligia leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo 6.949 de 2009, com que possui status de emenda Constitucional no Brasil.

### ***1.2. Decreto Lei nº 54 de 2018***

A convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, do qual Portugal foi signatário em 2007, foi absorvido pelo ordenamento jurídico português por meio do Decreto Lei nº 72 de 2009.

Nesse período foram introduzidas mudanças significativas no apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por meio do Decreto-Lei nº 3 de 2008. Contudo conforme apontado por Leite e Brás (2019) esse decreto gerou muitas críticas, pois limitava os alunos NEE a apoios especializados e por defender um modelo de avaliação desses alunos por referência à Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF).

Duque et al., (2017) ressalta que o Decreto-Lei nº 3 de 2008 veio reunir uma série de legislações dispersas sobre a matéria de educação especial, criando e definindo um conjunto de pressupostos conceituais e organizacional com o intuito de incluir os alunos no NEE no ensino regular.

Após uma década o documento foi revisto e foi promulgado o Decreto nº 54 de 2008. Este novo Decreto trouxe uma mudança de paradigma, introduzindo novas práticas educativas, dando corpo prático as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

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. (Decreto nº 54/18)

Em seu preambulo o decreto nº 54/ 2018 versa as opções metodológicas estão alicerçadas no Desenho Universal de Aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esse modelo baseia-se em modelos curriculares flexíveis, organizados e diferentes níveis de intervenção de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

O Desenho Universal de Aprendizagem em uma abordagem multinível do currículo, acaba de acordo com Sousa (2022) acaba por construir uma flexibilidade que pode ser ajustada às necessidades de cada pessoa, beneficiando todos os alunos. Sendo assim, reforça a ideia de oportunidades iguais de sucesso.

É preciso salientar que o novo decreto foi elaborado durante o governo de António Costa do Partido Socialista, que se encontra no cargo de Primeiro Ministro desde 2014.

a) O papel da escola na educação inclusiva

Após a análise de conteúdo deste Decreto constata-se sua natureza inclusiva em todo seu corpo textual, conforme destacado no trecho a seguir:

- 1- O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.
- 2 - O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. (Decreto nº 54/18)

Diferentemente do Decreto brasileiro anterior, percebe-se em todo texto medidas que visam a inclusão, tais como o fim dos sistemas de categorização dos alunos; abandona o modelo de legislação especial para os alunos especiais; estabelece um trabalho contínuo de respostas e acompanhamento para todos os alunos; coloca em destaque as respostas educativas e não a categoria dos alunos; mobilização, sempre que necessário, a recursos de saúde, emprego, da formação profissional e da segurança social; medidas de suporte de aprendizagem e uma nova visão da escola.

São princípios orientadores da educação inclusiva:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Conforme Sousa (2022) aponta a escola inclusiva só pode existir, se existir uma educação inclusiva. A heterogeneidade nas escolas não é mais um problema, mas um convite para a criatividade para gerir a transformação nas políticas e nas práticas educativas. Sendo assim, a escola deve procurar dar resposta as necessidades especiais, beneficiando os alunos no todo, promovendo mudanças, novos recursos e serviços.

De acordo com Sanches (2011) a Agência Europeia de Desenvolvimento da Educação Especial, defendem seis diretrizes a educação inclusiva: os alunos e as famílias terem uma voz ativa na participação das discussões e decisões que os afetem diretamente; os alunos devem participar na escola e na comunidade; as atitudes dos professores devem ser positivas para com todos os alunos; os professores devem adquirir competências para conseguirem atender às necessidades dos alunos; deve ser reforçada a importância da diversidade entre a comunidade escolar e os alunos; e todas as escolas devem ter apoio dos serviços interdisciplinares da comunidade.

Vale destacar que ao fazer parte do bloco económico da União Europeia, Portugal acaba por seguir premissas impostas pelo grupo, e isso tem se refletido no seu ordenamento jurídico em diversos setores, inclusive no campo educacional.

Sanches (2011) ressalta que a diversidade de alunos acaba por demandar uma escola plural, que consiga responder as necessidades dos alunos ao longo do processo educativo. Um diferencial constatado na análise desse decreto são os documentos que vieram a dar suporte a prática para educação inclusiva. A Direção Geral de Educação - DGE publicou o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva, aponta que a escola ao utilizar os pressupostos da diferenciação pedagógica na estruturação da própria ação pedagógica. As tarefas de aprendizagem, devem assim respeitar as necessidades e individualidades do aluno. Fazendo assim o decreto e os instrumentos de apoio um mecanismo para uma real inclusão dos alunos na escola.

Sendo assim, o Decreto Lei Nº 54/2018 veio redimensionar o papel da escola para os alunos e sua organização para responder as necessidades individuais deles.

#### b) Novas medidas de Apoio

Diante da análise do Decreto Lei Nº 54/2018 constata-se o abandono do conceito de medidas de apoio apenas para alunos com NEE, assumindo uma visão mais abrangente da escola como um todo. Pois, parte da premissa que qualquer aluno pode precisar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo da vida escolar. Com isso, reforça-se a ideia que o Decreto Lei não é para alguns alunos, mas na verdade ele abarca a todos os estudantes.

«Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.  
(Decreto nº54/18)

Conforme aponta Alves (2019) a educação inclusiva pretende uma visão da escola como um todo, abandonando o conceito de necessidades educativas especiais, colocando em foco nas respostas educativas para todos os alunos. Com isso sempre o aluno

necessitar de medidas de suporte para aprendizagem e flexibilização do currículo, em consonância com o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Sendo assim, a diferenciação pedagógica tem papel significativo nas aprendizagens e nos diferentes contextos sociais.

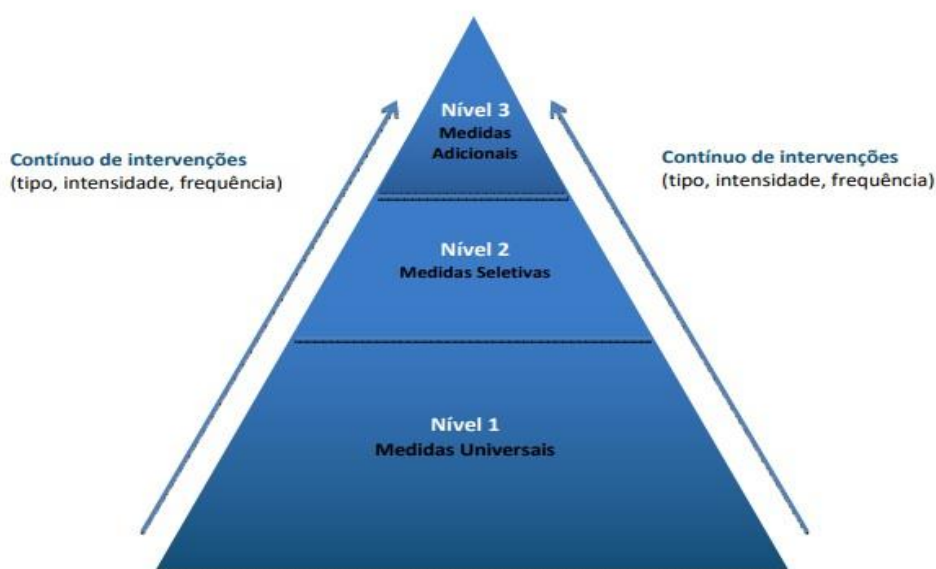
Portanto, as medidas de suporte a aprendizagem têm por objetivo a adequação as necessidades de cada aluno, garantindo condição para alcançar tal finalidade, promovendo equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo para sua evolução ao longo da sua vida acadêmica.

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistêmico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. (Pereira et al., 2018, p.18)

O Decreto elenca três níveis de medidas de suporte a aprendizagem, sendo elas classificadas em universais, seletivas e adicionais.

Figura 1

*Medidas de Suporte a aprendizagem*



Fonte: Pereira et al., 2018



No primeiro nível encontra-se as medidas Universais, que consistem em práticas que tem por finalidade promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Sousa (2022) aponta que nessa fase realiza-se o rastreio, para apoiar área de intervenção prioritárias a todos, e ainda identificar os alunos que necessitem de intervenções mais intensivas. Conforme ressalta a autora aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação de meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.

Alves (2019) ressalta que as medidas universais são para todo indistintamente, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Conforme ressalta o Pereira et al., (2018) são medidas universais : a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupos.

No segundo Nível encontra-se as medidas Seletivas, estas são práticas para os alunos que correm maior risco de insucesso escolar ou que demonstram necessidades de apoio adicionais que não podem ser atendidas pela aplicação de medidas universais. São medidas seletivas: Os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o apoio tutorial (Pereira et al., 2018).

Conforme alteração do Decreto Lei Nº 54/2018, pelo Decreto 116 de 2019, a monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas e realizada por equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o estipulado pelo relatório técnico-pedagógico. Alves (2019) salienta que a aplicação dessas medidas é realizada pelo docente em parceria com o docente de educação especial.

No último nível encontra-se as medidas adicionais, são as intervenções mais frequentes e intensivas, delineadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno. Estas podem ser realizadas individualmente ou em grupos pequenos, destaca-se que estas intervenções são, usualmente, mais prolongadas. São medidas adicionais: A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; desenvolvimento de metodologias e

estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. (Pereira et al., 2018)

Alves (2019) aponta que a aplicação dessas medidas deveria ser realizada somente nos casos onde as medidas universais e seletivas foram insuficientes, devendo constar essa insuficiência em relatório técnico-pedagógico. De acordo com o Decreto Lei Nº 54/2018, art. 10º, inciso 5, nos casos de aplicação das medidas adicionais existe a necessidade de intervenção de recursos especializados devendo ser realizada a intervenção por: “docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula”

Conforme destacado pelo Pereira et al., (2018, p. 21) as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão fazem parte de um conjunto integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Contudo destaca que o “enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem”. Sendo assim, a avaliação constitui em evidências para direccionar ações e estratégias pedagógicas.

Alves (2019) ressalta que a abordagem multinível é modelo gradativo de ações de todos e para todos os alunos em medidas diferenciadas, em contextos educativos diversificados. Essas medidas são realizadas em função das respostas, organização e adequação das diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Dos princípios da referida abordagem constam: uma visão compreensiva, holística e integrada numa conexão entre a aprendizagem; a dimensão individual e comportamental nos diferentes contextos educativos; uma atuação proactiva e preventiva, tendo em conta o desenvolvimento de competências no domínio do saber ser e das aprendizagens monitorizadas em evidências, para as decisões serem sustentadas em função dos dados aferidos dos alunos e serem definidos deste modo, o tipo, a intensidade e a frequência da intervenção, assim como as estratégias pedagógicas. (Alves, 2019, p. 8)

Diante do exposto, a abordagem multinível trouxe mudanças significativas como ferramenta de apoio a inclusão dos alunos como um todo no contexto escolar.

Na unidade de análise de currículo flexível o Decreto trouxe modificações para curriculares com a finalidade de incluir os alunos com NEE por meio de flexibilização do currículo e a abordagem multiníveis de aprendizagem. Diante disso, o documento mais uma vez corrobora com a vertente inclusiva já demonstrada em itens anteriores, ressalta-se também que essa modalidade currículo beneficia a todos os alunos em qualquer tempo de necessidade.

«Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planejadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo; b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal; d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema

braile, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária; e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem. (Decreto nº54/18)

Sendo assim, trazendo para a unidade de análise na vertente de aspectos positivos constata-se que a característica principal desse Decreto é seu caráter inclusivo, demonstrado em diversos pontos como flexibilização do currículo, a mudança no papel da escola, a participação das famílias, entre outros.

#### c) Apoio das famílias

Na análise de conteúdo do Decreto Lei Nº 54/2018 fica evidenciada a importância dos pais e encarregados de educação no processo educativo, para o sucesso escolar dos filhos. Estes são importantes para a definição das medidas educativas a serem adotadas para a educação inclusiva.

Os pais ou encarregados de educação, têm o direito e dever de participar e cooperar ativamente na educação do seu filho, bem como buscar informação no processo individual do aluno. Com relação as medidas de suporte de à aprendizagem, os pais tem o direito de participar de reuniões das equipas multidisciplinares; participar da elaboração e da avaliação do Programa Educativo individual (PEI) ; solicitar revisão do programa educativo; consultar o processo do seu filho; acesso a informação clara relativa ao seu filho. (Decreto nº54/18)

Fernandes (2018) destaca que são deveres dos pais: cooperar com os profissionais da escola; disponibilizar toda a informação relevante sobre o aluno; fundamentar a necessidade de revisão do PEI; manter-se informado sobre o processo educativo do seu filho.

A família tem papel significativo nesse processo inclusivo, uma vez que ela deve dar a continuidade do processo evolutivo da criança fora da escola. Sousa (2022) aponta que os pais assumem papel relevante no processo educativo, e escola deve incentivar essa

participação, essa parceria entre escola e família acaba por gerar resultados positivos para o sucesso escolar.

Os pais são uma fonte de informação privilegiada, constituindo a sua participação uma mais-valia quer para os professores, quer para os próprios pais e evidentemente para os alunos. Constituem exceção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação, no processo educativo dos seus filhos. Neste caso, competirá à escola desencadear as medidas apropriadas a cada aluno. (Pereira et al., 2018, p. 16)

#### d) Pontos de Crítica ao Decreto Lei Nº 54/2018

Vale destacar que apesar do direcionamento inclusivo do decreto, ressalta-se que o mesmo embora acabe com os sistemas de categorização, cria uma exceção ao mencionar uma categoria de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), ficando evidenciado a impossibilidade da erradicação da categorização. Outro ponto negativo consiste na própria terminologia NSE, uma vez que ao utilizar o termo “saúde” acaba por remeter ao modelo médico de deficiência, que é incompatível quando se fala em inclusão.

Outros autores destacam que a erradicação da expressão NEE no Decreto, acaba por fragilizar a tomada de decisão consideradas menos inclusivas em diferentes níveis. Sendo assim, ao abandonar a categoria NEE, acaba-se por excluir os alunos com NEE, pois existe a necessidade de categorizar para intervir. (Cóloa, 2021) (Fernandes, 2018)

### **1.3. Decreto Lei nº 55 de 2018**

O Decreto Lei nº 55/2018 vem complementar o Decreto Lei de 54/2018, De acordo com Sousa (2022) o Decreto Nº 55/2018 confere a escola a autonomia para gerir os currículos dos ensinos básicos e secundários nas matrizes base curriculares.

Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as

competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

(Decreto nº55/18)

O Perfil dos alunos à saída está previsto no Despacho nº 6478/2017, sendo referencial para a tomada de decisões a serem adotadas a nível de estabelecimento de ensino e organismos responsáveis pelas políticas educativas, construindo matriz comum a todas as escolas.

Na análise deste decreto constata-se que a flexibilização na gestão curricular corrobora para a melhoria das aprendizagens, adequando-se as necessidades de cada aluno.

Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais (Decreto nº55/18)

Corroborando com essa ideia, Jesus et al., (2019) ressalta que o Decreto-Lei nº 55/2018 reforça a ideia da escola inclusiva, pois a flexibilização do currículo opera na melhoria das aprendizagens para todos os alunos. Com isso, as escolas e os seus professores, assumem maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

De acordo com o decreto nº 55/2018 a "flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais".

Alves (2019) destaca que tanto o Decreto nº 54/2018, como o Decreto nº 55/2018 direcionam o repensar do papel da escola e da sua organização, na forma de gerenciar o currículo para culminar na melhoria do sistema educativo, garantindo a todos os alunos o sucesso escolar.

O Decreto nº 55/2018 com a flexibilização do currículo é essencial para alcançar os objetivos da escola Inclusiva, servindo de suporte na aplicação das medidas de suporte à aprendizagem.

## Conclusão

A partir da temática das políticas públicas para educação especial, definiu-se como recorte espacial o estudo comparativo entre dois países de língua portuguesa, Brasil e Portugal. O primeiro localizado na América- Latina, com histórico de colonização, exploração, classificado por muito tempo como um país subdesenvolvido e o segundo localizado na Europa, com tradição milenar de conquistas, e ligado economicamente a um forte grupo econômico acabaram por ser tornar foco deste estudo.

A linha de evolução das políticas para educação especial são diversas nos dois países, sendo assim optou-se em analisar legislação contemporânea aos dois países, no caso a análise aconteceu acerca do Decreto nº 10.502/20, Decreto nº 54/18 e Decreto nº 55/18. Estes documentos foram elaborados de acordo com as diretrizes impostas pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, as quais ambos os países são signatários.

Com a análise do corpus documental acima elencado, elencou-se as seguintes categorias para comparação: Natureza Jurídica; Conceção de Educação; Tipo de estrutura Curricular; Instrumentos de Apoio à ação educativa; Aspectos Gerais das leis e Vigência.

Na primeira categoria de Natureza Jurídica, subdividiu-se em governo e tipo de Ato. Apesar dos decretos serem Atos Administrativos do governo em ambos países, em razão do sistema de governo diferenciado, o ato em Portugal demonstra ser mais democrático, uma vez que até sua aprovação passa por setores diversos para sua aprovação. Enquanto no Brasil sua aprovação depende somente do Chefe do Executivo.

Destaca-se que os Países seguem linhas políticas divergentes atualmente, acabase por perceber na própria direção das políticas de educação especial. No Brasil, que teve em seu comando governos de esquerda, as políticas sociais de inclusão eram mais fortalecidas, com elaboração de leis para essa classe, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Contudo, com a ascensão do Governo de extrema direita, percebe-se claramente uma ruptura dessas políticas. Já em Portugal, as leis para a educação inclusiva seguem uma linha evolutiva constante.

Para além, do foco político, insta salientar que o Portugal tem uma economia muito fortalecida, em razão do bloco econômico ao qual pertence, que tem diretrizes comuns a serem seguidas, inclusive no campo social. Sendo assim, as políticas de educação e outras estão intimamente ligadas as diretrizes internacionais.

Na segunda categoria acerca da Educação, subdividiu-se em duas: inclusiva e excludente. Nesse ponto Portugal tem uma legislação para educação mais inclusiva que o Brasil uma vez que busca acabar com sistemas de categorização dos alunos; abandona o modelo de legislação especial para os alunos especiais; estabelece um trabalho contínuo de respostas e acompanhamento para todos os alunos; coloca em destaque as respostas educativas e não a categoria dos alunos; mobilização, sempre que necessário, a recursos de saúde, emprego, da formação profissional e da segurança social. Alterando assim, o papel da escola, sendo a escola de todos e para todos.

Outra inovação inclusiva no Decreto nº 54/18 foi a adição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com finalidade de adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Além da participação da família dos alunos para o contexto escolar.

Ao comparar com o Decreto nº 10.502/20, percebe-se esse documento nada traz de educação inclusiva, além do título da lei. Com base nisso, o decreto Brasileiro traz o Brasil novamente para o final do século XX, com diretrizes excludentes com a menção da possibilidade de alunos com deficiência serem segregados a escolas especializadas e as classes especiais, e tal possibilidades agride diretamente as questões da educação inclusiva.

Na terceira categoria de análise elencou-se o tipo de estrutura curricular. Subdividindo-se em estrutura conservadora e flexibilidade do currículo. No Brasil o Decreto nº 10.502/20 traz uma vertente mais conservadora, com a realização do projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas a necessidade do aluno com deficiência. Portugal traz no Decreto nº 55/18 complementar ao Decreto nº 54/18, a flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, além de atingir a todos os alunos que o necessitem. Sendo assim, a flexibilização do currículo opera na melhora das aprendizagens para todos os alunos. Com isso, as escolas e os seus professores, assumem maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Ficando evidenciado a diferenciação no tratamento do currículo por ambos países, sendo Portugal mais inclusivo.

Na categoria de Instrumentos de Apoio à ação educativa o Brasil não apresenta qualquer documento de apoio a prática para inclusão. Em contrapartida, em Portugal foi criado o Manual de apoio as práticas para educação inclusiva. Este documento vem dar



suporte para à implementação da legislação, assim como instrumento de divulgação das práticas das escolas. Ou seja, Portugal não só implementou medidas mais inclusivas como demonstra como coloca-las em prática. Diferentemente do Brasil que nada acrescentou para dizer como as políticas do Decreto nº 10.502/20 deveriam ser implementadas.

Como quinta categoria de análise, buscou-se elencar os aspectos gerais das leis, subdividindo-se em pontos de crítica e positivos dos decretos em análise. Nesse ponto o Brasil supera os aspectos negativos, o primeiro elencado consiste na sua própria elaboração, uma vez que não houve consulta a especialistas e organizações das pessoas com deficiência, não possuindo nenhum ponto positivo. Reforçando a ideia de do Decreto 10.502 mais como excludente do que inclusivo.

Destaca-se que o Decreto 10.502/20 assemelhasse a um trabalho de grupo, feito separadamente, para posterior junção. Ou seja, copiado e colado de fontes diversas, mas sem umnexo causal entre eles. O texto não é claro com suas intenções com a educação especial, utiliza muito os termos equidade, inclusão ao longo da vida, mas com o intuito de mascarar a realidade de exclusão imposta em seus artigos. Outro ponto negativo consiste nas próprias terminologias utilizadas, muitas já e desuso pela comunidade especializada, como superdotação. Além de utilização inadequada do termo equidade, que muitas vezes representa em seu texto o termo igualdade pura e simplesmente.

A terminologia “preferencialmente” utilizado também dá a possibilidade do aluno que não se adaptar ao ensino regular ou até mesmo na recusa da escola de sua matrícula por falta de materiais e pessoal especializado, a ser encaminhado a instituição especializada e classes especiais, indo em uma vertente totalmente segregadora, além de culpabilizar o aluno no caso de sua inadaptação.

O ponto de crítica nos documentos analisados em Portugal, consiste na utilização do termo crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Ao mesmo tempo que o Decreto nº 54/18 acaba com os sistemas de categorização, cria uma exceção ao mencionar uma categoria de NSE, ficando evidenciado a impossibilidade da erradicação da categorização. A própria terminologia NSE, uma vez que ao utilizar o termo “saúde” acaba por remeter ao modelo médico de deficiência, valorizando a deficiência e não a pessoa, o que é incompatível quando se fala em inclusão.

Por último na linha de análise, consiste na vigência dos Decretos, subdividindo-se em sentido de operacionalização e oportunidade de operacionalização. Ambos países promulgaram estes Decretos visando colocar em prática o compromisso com a educação

inclusiva, de acordo com a definição da Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência, a qual ambos os países são signatários.

Os Decretos nº 54/18 e nº55/18 de Portugal encontram-se em vigor desde sua publicação. Enquanto o Decreto nº 10.502/20 do Brasil ficou em vigor por apenas 60 dias. O decreto brasileiro tinha pontos críticos graves e incompatíveis com a inclusão conforme ficou evidenciado neste trabalho. Sendo assim, por descumprir lei anterior de inclusão, este decreto foi considerado inconstitucional. E não houve decreto posterior para regulamentar o acesso à educação inclusiva no Brasil.

A partir deste estudo comparado entre as políticas públicas para educação especial entre Brasil e Portugal, a partir do Decreto nº 10.502/ 20, Decreto 54 e 55 de 2018, conclui-se que ambos os países se encontram em fases distintas nas questões relativas à educação especial. Portugal que já esteve atrasado na questão da educação, devido a um sistema ditatorial, a partir de 1974 tem caminhado a passos largos em direção a uma educação inclusiva de forma evolutiva e crescente. Em contrapartida, o Brasil que vinha evoluindo com a troca de governo em 2018, retrocede nas suas políticas públicas por conta de um governo que visa um Estado mínimo de direitos.

Contudo deve-se destacar que a conclusão do aludido trabalho baseia-se na análise em texto de lei, ficando em aberto para análise posterior o campo prático desses decretos.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L.R., Antunes, M.A.M, Magalhães, L.O.R & Santos, R.C.(2020). Mas ele tem laudo! implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, 51(2), 127-131. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p127-131>
- Alves, C. M. M. F. (2019). *Operacionalização dos Processos de Suporte Implementados ao Abrigo da Atual Legislação dl 54/2018 e Estudo Comparativo dos Mesmos Desenvolvidos À Luz do Anterior dl 3/2008* [Doctoral dissertation, Instituto Politecnico do Porto] Repositório Institucional do Politecnico do Porto <http://hdl.handle.net/10400.22/18770>
- Arakaki, F.F.S, Marcial, B H.P., Antunes, R.M.M.S, Ferreira, D. F., Vianna, E.S. & Roberto, J.A.V (2020). Educação E Inclusão: Uma Análise Dos Impactos Do Decreto 10.502/2020 Sob Uma Perspectiva Habermasiana. *Seminário Científico da UNIFACIG*. 1-12.
- Assembleia Nacional Constituinte (1987). Discurso de Messias Tavares . 20 de maio de 1987. [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processoconstituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processoconstituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c).
- Bacellar, C. (2008). Fontes Históricas. In Pinsky, C. B. (Ed). *Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos*. 2 (pp. 23-79), Editora Contexto.
- Bairrão, J & Pereira, F. (1999). Situação Atual das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Caderno de Consulta Psicológica* 15(16), 67-87.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil 1988.
- Cardoso, C. F.S. (1986). Histórias e memórias da educação no Brasil. In: Stephanou, M. & Bastos, M. H. (Eds.) *As aulas Régias no Brasil* (vol. I pp. 179-191) Vozes.

- Cardoso, F. L. M. (2018). *O Educandário Para Cegos São José Operário: Cultura Escolar E Políticas Educacionais Campos/RJ –Décadas de 1960 e 1970*. [Master's thesis, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF] Repositório Institucional da UENF <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wpcontent/uploads/sites/11/2021/08/Dissertacao-completa-Fernanda-Luisa-UENFversao-final-07-08-18.pdf>
- Cardoso, F. L. M. & Martínez, S. A. (2019). A campanha nacional de educação dos cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, 51(19), 37-61.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Carvalho, E. J. G. de. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricometodológicos - *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 129-141. doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.19012.
- Casteleins, V. L. & Américo Junior, E. (2015). A mobilização dos educadores por uma educação democrática no período de 1980-1989. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*
- Castro, P. R. A. (1963). O último convênio luso-brasileiro sobre a estonografia braile da língua portuguesa. *Revista Poliedro No Caminho da Recuperação Social dos Não Videntes- 13 (1)*.
- Capucha, L. & Nogueira, J. M. (2014). 40 anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino. In. Rodrigues, M.L.(Ed). *A Educação Especial em Portugal, os últimos 40 anos*. 1(1) pp.636
- Cóloa, J. (2021). As oportunidades da nova lei em Portugal- Dita que é a (nova) inclusão. In I. Sanches (Coord.), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* pp. 17-43.

- Corbucci, P., Barreto, A. M. R. F., Castro, J. A., Chaves, J. V. & Codes, A. L. M. (2009). Vinte anos da constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. políticas sociais- acompanhamento e análise. *IPEA*, 17(2). 1-35
- Costa, A. M. B. (1981). Educação especial. sistema de ensino em portugal. *Fundação Calouste Gulbenkian*. 1(1), 307-382,
- Decreto Lei nº 54 da Presidência do Conselho de Ministros (2018),. Diário da República, 1.a Série, N.º 129- 6. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto Lei nº 55 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 – 2943.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto Lei 10.502 (2020). Diário Oficial da União.  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou//decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.
- Decreto Lei Nº 6.949 (2009). Diário Oficial da União.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Decreto Lei nº 5296 (2004). Lei de Acessibilidade. Diário Oficial da União  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)
- Decreto Lei nº 5626 (2005). Lei de Acessibilidade. Diário Oficial da União  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Diário da Assembleia da República n.º 100/1989 (1989). Diário da República n.º 100/1989, Série I de 1989-05-02. <https://dre.tretas.org/dre/36766/lei-9-89-de-2-de-maio>
- Diário da Assembleia da República (1981), II Legislatura 1.ª Sessão Legislativa (1980-1981), nº 14. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/02/01/016/1981-01-14?sft=true>
- Diário da Assembleia da República (1981), II Legislatura 1.ª Sessão Legislativa, 19801981, n.º26.

<https://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/s2/02/01/026S1/198101-31?sft=true>

Diário da Assembleia da República n.º 21/1990 do Ministério da Educação (1990). n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25, 350 – 353.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decretolei/35-1990-335264>

Duque, R., Galinha, S. & Silva., F. (2017). Implementação do decreto-lei 3/2008: perspetiva dos docentes de educação especial. *Revista da UIIPS*, 5(1), 81-97.  
<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>

Franco, M. C. (1992). Estudos Comparados e Educação na América Latina In: Franco, M. A. C. (Ed.). *Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro*. (pp. 13-35) Cortez.

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), 124-138.

Ferreira, W. B. M. (2015). 20 anos depois de salamanca..onde estamos e para onde vamos. *Poiesis Pedagógica*, 13(1), 87-106.

Fernandes, F. (1989). A constituição como projeto político. *Tempo social*, 1(1), 47-56.  
<<https://doi.org/10.1590/ts.v1i1.83319>>. ISSN 1809-4554

Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 201-211.  
Doi:<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.21042>

Fernandes, A. P. C. dos S., (2018). Família, escola e pessoa com deficiência. *Revista Teias*, 19(54), pp. 408-421.

Franco, J. R. & Dias, T. R. da S. (2005) A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. revista benjamin constant. *Revista IBC*, 30(1), 1-19.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*.

Martins Fontes.

Gil, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas

Harlos, F. E., & Denari, F. E. (2015). Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 10(1), 180–196. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i1.6560>

Lanna Júnior, M. C. M. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Lei n.º 193 do Ministério da Educação (1991)., Diário da República, Série I-A de 199108-23, pp. 4389 – 4393. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Lei nº 15 do Ministério da Educação (2001), Diário da República, Série I-A de 2001-0118, 258 – 265. <https://data.dre.pt/eli/lei/15/2001/06/05/p/dre/pt/html>

Lei nº 72 do Ministério da Justiça (2009). Diário da República, 1.ª série — N.º 146 — 30 de Julho de 2009, p. 4875. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/72-2009489772>

Lei Nº 13.146 (2015). Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

Lei nº 4.024 (1961)- Lei de Diretrizes Básicas de Educação Nacional. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 5.692 (1971)- Lei de Diretrizes Básicas de Educação Nacional. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 10.436 (2002). Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

- Lima, L. C. (2018). Lei de bases do sistema educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa De Educação, 31(Especial)*, 75–91. Doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Izquierdo, M.T.R (2006). *Necessidades Educativas Especiais:a mudança pelo Relatório Warnoc* [Master's thesis, Universidade de Aveiro] Repositório Institucional de da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>
- Januzzi, G. M. (2004) *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.
- Magalhães, J. (1998). Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente. In Sousa, C. P. de e Catani, D. B. (Eds.). *Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas*. (pp. 175-210), Escrituras.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. Atlas
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez.
- Miguel. M.I.Q (2020). Intervenção Precoce- estudo comparativo entre Portugal e Espanha. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco] Repositório Institucional do Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7140>.
- Mogarro, M. J. (2005). Arquivos e educação: a construção da memória educativa.. *Revista Brasileira de História da Educação, 10 (1)*, 75-99.
- Morgado, E. M. G, Conceição, M.B.L., Rodrigues, J. B., Silva, L.L.F da & Cardoso, M. A. (2018). Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Tech. Soc., 11(3)*, 416-426. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3.416-426>
- Moraes. A. de. (2016) *Direito constitucional*. Atlas.
- Nosella, P. &, Buffa, E. (2005). As pesquisas sobre as instituições escolares: balanço crítico. *Revista Eccos, 7(2)*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>



- ONU (2007). *Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência*.  
<https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631b9a2-b37b11fe571e>
- Pecegueiro, J (1961). Os cegos devem reorganizar-se e dignificar-se a si próprios. *Revista Poliedro No Caminho da Recuperação Social dos Não Videntes* 4(1).
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Fernandes, R. & Carvalho, M. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>
- Pinto, P. C. (2015). Modelos de abordagem à deficiência:: que implicações para as políticas públicas?. *Public Sciences & Policies*, 1(1), 174–200. Doi: <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2015.VIN1/pp.174-200>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008) Diário Oficial da União [peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)
- Plaisance, E. (2019). O especial na educação: significados e usos. *Educação Real*, 44(1), doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684845>
- Relatório CENESP 1979-1985. Secretaria de ensino de 1º e 2º graus, Centro Nacional de Educação Especial.
- Relatório CNAIPD (1981). Comissão Nacional Relatório de Atividades. Centro Nacional de Educação Especial.
- Resolução nº. 02 do Ministério da Educação (2001). Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)
- Resolução nº 1 do Ministério da Educação (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf).

- Ribeiro, L. L. (2017). *Expressões do modelo médico de deficiência na educação especial : a função do laudo nas escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes/RJ*. [Master's thesis, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF] Repositório Institucional da UENF.  
<https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/dissertacoes-de-mestrado/2016-2/>
- Rocha, L. R.M ., Mendes, E G., & Lacerda, C.B. F. (2021). Políticas de educação especial em disputa: uma análise do decreto nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, (16), 1–18.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>
- Santos, E. C. da S. de L., e Moreira, J. da S. (2021). A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(3), 156-175. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>
- Sanches. I (2011). Do `aprender para fazer` ao `aprender fazendo`: as práticas de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sassaki, R.K. (2020). Inclusão ou desinclusão ? uma análise do decreto 10.502/2020. *Revista Nacional de Reabilitação Reação*. 134 (Coluna Especial).  
<https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto10-502-2020/>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História Ciências Sociais*, 1(1).  
<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>
- Silva, M. D. (2013). *A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down: As percepções dos professores do Ensino Regular* [Master's thesis , Instituto Superior de Ciências Educativas Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor]  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24852/1/TESE%20Final%20%20IMPRIMIR%208%20outubro1.pdf>
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 1(1), 77-79. Doi:  
<https://journals.openedition.org/ras/740>

Sousa, S.P.P., (2022). *Da teoria à Prática: Mudanças na Escola com o Decreto-Lei n° 54/2018*. [master thesis- Paula Frassinetti] Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3157/1/Projeto%20Sandra%20Sousa%2021.22.pdf>

UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática na área das necessidades educativas especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Warnock (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office*.

Xavier, L.N. (2008). Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. In Mendonça, A. W. & Xavier, L. N (eds). *Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1 (1), p.260-290.