

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO
BRASIL E EM PORTUGAL:** atendimento educacional especializado e desenho
universal para a aprendizagem

**PATHWAYS TO SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE
IN BRAZIL AND PORTUGAL:** specialized educational support and universal design
for learning

**CAMINOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE UNA PERSPECTIVA
INCLUSIVA EN BRASIL Y PORTUGAL:** apoyo educativo especializado y diseño
universal para el aprendizaje

Elizabete Cristina Costa Renders¹

Luciana Lessa Pires²

Patrícia Bezerra Amaral³

RESUMO:

Este artigo tem como questão central a inclusão escolar e a demanda pela educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal. Com o objetivo de compreender a proposta dos dois países para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, foi adotado o procedimento metodológico da pesquisa documental. Os objetos de análise são, no caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, no caso de Portugal, o Decreto-Lei N. 54/2018. Os referenciais teóricos utilizados para a análise documental incluem o paradigma da educação inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados apontaram para similaridades e diferenças nas políticas educacionais dos dois países. Tanto no Brasil quanto em Portugal, as políticas educacionais

¹ Pós Doutora em Educação pela UNICAMP; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação; líder do Grupo de Pesquisa Acessi. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>. E-mail: elizabetecostrenders@gmail.com

² Mestranda em Educação pela USCS; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação; membro do Grupo de Pesquisa Acessi. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-1422-4189>. Email: luciana.pires@uscsonline.com.br

³ Mestranda em Educação pela USCS; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação; membro do Grupo de Pesquisa Acessi. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-4786-327>. Email: patricia.amaral@uscsonline.com.br



colocam a inclusão como princípio fundamental, promovendo a participação de todos os estudantes no ensino regular, com apoio de recursos especializados para as pessoas com deficiência. No Brasil, isto se dá por meio do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas escolas regulares. Em Portugal, a proposta segue a abordagem multinível ancorada no DUA. Portugal implementou uma organização baseada em medidas de intervenção multinível (universais, seletivas e adicionais), enquanto o Brasil prioriza o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Apesar das diferenças, ambos os países visam a eliminação de barreiras e a garantia do acesso e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Desenho Universal para Aprendizagem. Portugal. Brasil.

ABSTRACT:

This article focuses on school inclusion and the demand for special education from an inclusive perspective in Brazil and Portugal. In order to understand the proposals of both countries for the school inclusion of people with disabilities, the methodological procedure of documentary research was adopted. The objects of analysis are, in the case of Brazil, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and, in the case of Portugal, Decree-Law No. 54/2018. The theoretical frameworks used for the documentary analysis include the inclusive education paradigm, Universal Design for Learning (UDL) and special education from an inclusive perspective. The results pointed to similarities and differences in the educational policies of the two countries. In both Brazil and Portugal, educational policies place inclusion as a fundamental principle, promoting the participation of all students in regular education, with the support of specialized resources for people with disabilities. In Brazil, this is done through specialized educational services offered in regular schools. In Portugal, the proposal follows the multilevel approach anchored in UDL. Portugal has implemented an organization based on multi-level intervention measures (universal, selective and additional), while Brazil prioritizes specialized care that complements or supplements regular education. Despite the differences, both countries aim to eliminate barriers and guarantee access and equity in teaching and learning processes.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Universal Design for Learning. Portugal. Brazil.

RESUMEN:

Este artículo tiene como tema central la inclusión escolar y la demanda de educación especial desde una perspectiva inclusiva en Brasil y Portugal. Para comprender la propuesta de los dos países para la inclusión escolar de personas con discapacidad, se adoptó el procedimiento metodológico de la investigación documental. Los objetos de análisis son, en el caso de Brasil, la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (2008) y, en el caso de Portugal, el Decreto-Ley N. 54/2018. Los referentes teóricos utilizados para el análisis documental incluyen el paradigma de la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la educación especial desde una perspectiva inclusiva. Los resultados señalaron similitudes y diferencias en las políticas educativas de los dos países. Tanto en Brasil como en Portugal, las políticas educativas sitúan la inclusión como principio fundamental, promoviendo la participación de todos los estudiantes en la educación regular, con el apoyo de recursos especializados para personas con discapacidad. En Brasil, esto ocurre a través de servicios educativos especializados ofrecidos en las escuelas regulares. En Portugal, la propuesta sigue el enfoque multinivel anclado en la DUA. Portugal implementó una organización basada en medidas de intervención multinivel (universal, selectiva y adicional), mientras que Brasil prioriza la asistencia especializada complementaria o suplementaria a la educación regular. A pesar de las diferencias, ambos países apuntan a eliminar barreras y garantizar el acceso y la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Portugal. Brasil.

INTRODUÇÃO

A implementação das políticas públicas educacionais brasileira e portuguesa para a educação inclusiva teve grande influência de movimentos internacionais pelo direito à educação. Neste campo dos direitos, a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foi considerada um marco na história da humanidade, por estabelecer um preceito comum para todos os povos e nações. Ela trouxe a ideia de que todas as pessoas são diferentes em suas características, mas iguais em seus direitos.

Na década de 90, tanto Brasil quanto Portugal passaram por movimentos de inclusão social e educacional. A adesão à Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), promovidas pela UNESCO, foi importante para ambos os países, trazendo os princípios da educação inclusiva e a possibilidade de construção da escola para todos.

Outro marco legal internacional a ser destacado é a Convenção de Guatemala de 1999, oficialmente conhecida como a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência”. No que diz respeito à educação inclusiva, em seu Artigo 3º, esta Convenção estabelece:

§1º, tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo. (OEA, 1999, Art.3º, §1º)

Importa, portanto, destacar o impacto do paradigma da inclusão sobre os sistemas escolares no sentido da eliminação das barreiras impostas às pessoas com deficiência. O paradigma da inclusão, por conseguinte, demandou a ressignificação da educação especial, a qual passou a ser entendida como uma modalidade que deve ser transversal a todo o sistema de ensino. Ou seja, a educação inclusiva exigiu o rompimento com a escola especial segregadora.

A partir dos anos 2000, passaram a ocorrer as reformas educativas e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçou a

necessidade de políticas inclusivas que garantisse o direito à educação a todos os indivíduos com deficiência. No caso do Brasil, o paradigma da educação inclusiva foi a base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Deste modo, ao público elegível à educação especial deve frequentar a escola comum e receber o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.

Em 2015, na cúpula das Nações Unidas, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi aprovada e assinada por Brasil e Portugal, dentre outros 191 países. Ela aponta, no objetivo 4, a necessidade de se “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, como meta a ser alcançada nos sistemas escolares” (ONU, 2015, p. 2).

Contudo, a inclusão não se reduz a garantir somente a matrícula e presença de todos os estudantes no mesmo ambiente escolar. Quando assim se entende, há apenas integração, o termo refere-se apenas em autorizar a presença dos aprendizes com deficiência nas escolas, mas seguindo o ritmo e modo hegemônico de ensinar e aprender, sem eliminar as barreiras físicas e práticas educacionais excludentes.

Assim, o paradigma da inclusão é conflitante com a integração, pois a inclusão pressupõe que:

[...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula. (Mantoan, 2015, p. 20)

Dessa forma, para serem consideradas inclusivas, as escolas devem oferecer uma abordagem curricular aberta à influência dos educandos e um ensino que leve em consideração as singularidades de cada um no processo de aprender, de modo a garantir oportunidades equitativas.

Embora integração e inclusão não sejam conceitos sinônimos, há instituições escolares (por meio de seus agentes) que se equivocam ao pensarem ser inclusivas pelo fato de acolherem às famílias e às crianças com deficiência. Sem promover igual oportunidade de desenvolvimento, não há efetiva inclusão educacional. A educação inclusiva tem um princípio ético comprometido com os direitos humanos. Segundo Costa-Renders (2023), trata-se de uma abordagem educativa aberta que reconhece o direito de todas as pessoas à educação escolar, que se empenha para garantir a acessibilidade, às oportunidades iguais e o êxito acadêmico para todos. Mantoan (2015) afirma que o paradigma da inclusão implica uma nova forma de ensinar, pois envolve todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para garantir o êxito da educação de todos.

O fato é que a escola real é naturalmente formada por estudantes heterogêneos. Em outras palavras, é perceptível que cada estudante comprehende e internaliza os conhecimentos por meios diversos e em tempos distintos. O entendimento de que todo aprendiz aprende, mas aprende diferentemente (Rose et al., 2014) é uma das premissas do desenho universal para aprendizagem (DUA).

Insistir na realização de práticas educacionais únicas e/ou fixas, como se os estudantes de uma mesma turma fossem se tornar, em algum momento, homogêneos, é uma violência à capacidade de aprender e autoestima destes sujeitos. Por conseguinte, a:

[...] inclusão não é favor para pessoas com deficiência. Ela é um direito. Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos." (Sartoretto, 2011, p. 80)

Considerando as diferenças como parâmetro, a escola inclusiva não emprega seus recursos em uma tentativa de igualar a todos. Ela investe seus esforços para proporcionar condições de aprendizagem equitativas para todos os estudantes, de modo a considerar a capacidade e o próprio tempo de cada um deles aprender.

Feitas estas considerações, este artigo tem como objetivo geral compreender a proposta dos dois países para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo



como objetos de estudos o Decreto-lei N. 54/2018 de Portugal e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil (2008). Ambos os documentos primam pela garantia da educação como um direito humano fundamental e amparam-se no paradigma da educação inclusiva. Mas este estudo faz um recorte com a finalidade de destacar o modelo que se propõe para a educação especial nos dois documentos. Optamos por estes documentos porque nos interessa refletir sobre a transversalidade da educação especial nos sistemas escolares. Para tal, iniciamos com uma busca por publicações nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com filtro apenas para tese, Scielo Brasil e Periódicos CAPES, considerando o período entre 2019 a 2024. Este período foi escolhido ao considerarmos o ano da publicação do Decreto-lei 54/2018 de Portugal.

Os descritores utilizados foram “política pública” *and* “educação inclusiva”, “educação inclusiva” *and* “Portugal” e "educação inclusiva" *and* "Portugal" *and* "Brasil", somando-se todas as bases de dados, foram encontrados 96 artigos e 80 teses.

Após a leitura dos títulos dos artigos e teses, notamos que, dos artigos selecionados, 5 repetiram-se nas bases CAPES e Scielo, sendo que outros artigos e teses não preencheram os critérios desta busca. Ao todo, foram selecionados 10 artigos e 7 teses para a leitura do resumo e excluídos os que não corresponderam ao tema. A saber, educação inclusiva para todos aprendizes independentemente das limitações, e políticas para educação inclusiva de âmbito nacional brasileiro e/ou português). A maior quantidade de exclusões foi de pesquisas referentes às políticas brasileiras de educação inclusiva de âmbito municipal e estadual, assim como as referentes à educação para pessoas com deficiência (visual, intelectual, transtorno do espectro autista, entre outros). Após a leitura dos resumos, foram selecionados 9 artigos que preenchiam os critérios inicialmente propostos, sendo todos estes lidos na íntegra.

O quadro 1, apresenta as etapas de seleção e verificação das pesquisas correlatas.

Quadro 1: Resultado do levantamento de pesquisas correlatas

BANCO DE DADOS	TÍTULOS		RESUMOS		ARTIGOS / TESES	
	Total	Relevante	Total	Relevante	Total	Relevante
BDTD	80	7	7	0	0	0
Scielo Brasil	1	1	1	0	0	0
CAPES	95	10	10	9	9	0

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024

Após a leitura dos artigos selecionados que faziam referência às políticas públicas de educação inclusiva brasileira e portuguesa, notamos que nenhum deles buscou identificar a proposta para a educação especial no Decreto-lei N. 54/2018 de Portugal e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil. Tal fato demonstra a relevância desta pesquisa no sentido de ampliar o conhecimento sobre os modos possíveis de implementação da educação especial na perspectiva inclusiva em diferentes países.

Um panorama histórico das políticas para a educação inclusiva no Brasil e em Portugal

Historicamente, tanto no Brasil quanto em Portugal, a educação inclusiva tem sido marcada pela implementação de leis voltadas à superação da exclusão dos estudantes elegíveis à educação especial no ensino regular. Essas medidas visam garantir uma educação inclusiva, promovendo a permanência e a participação plena de todos os alunos, ao eliminar barreiras físicas e atitudinais que possam dificultar seu acesso ao ambiente escolar bem como ao currículo.

No Brasil, em 1988, por meio do artigo 205 da Constituição da República Federativa, a educação para todos passa a ser uma disposição legal. Em 1996, foi

publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N. 9394, que garante, em particular, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” em um capítulo dedicado à educação especial.

Nos anos 2000, foram alcançados avanços significativos com a consolidação das políticas inclusivas. Em consonância com a referida LDB, em 2001 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que garante o AEE às pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, o fomento ao AEE e suas diretrizes, com foco no atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, foi consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo Decreto N. 7.611/2011 e pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei N. 13.005/2014).

O compromisso com a inclusão escolar das pessoas com deficiência ganhou ainda mais força em 2015, com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei N. 13.146), que, no capítulo IV, aborda o direito à educação. Em seu artigo 28, a lei determina ao poder público a responsabilidade de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015, p. 12) o sistema educacional inclusivo, contemplando as necessidades das pessoas com deficiência. Esta Lei em seu art. 3º, inciso II, fundamenta-se no desenho universal (DU), o qual remete à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Percebam que esta concepção não menciona a perspectiva curricular tal qual o DUA.

Em Portugal, o percurso da educação inclusiva também conta com um marco regulatório importante. A Constituição Portuguesa de 1976 estabelece a educação como um direito universal e, em seu artigo 74º, determina que o ensino básico é obrigatório e gratuito para todas as crianças. Posteriormente, a Lei de Bases do

Sistema Educativo de 1986 (Lei N. 46/86) estabeleceu a educação especial como um direito, devendo ser organizada e integrada nos estabelecimentos regulares de ensino.

Na década de 90, o movimento pela inclusão social se expandiu. Um marco importante na regulamentação da educação especial em Portugal foi o Decreto-Lei N. 35/90, que reafirmou o direito de todos à educação, garantindo igualdade de oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência. No ano seguinte, complementando as disposições anteriores, foi promulgado o Decreto-Lei N. 319/91, que reforçou o direito de todos a uma educação de qualidade e sem discriminação, promovendo a integração dos alunos com deficiência, sempre que possível, por meio de adaptações individuais.

Os principais pontos abordados pelo Decreto-Lei N. 319/91, em Portugal, incluem a inserção de alunos com deficiência em turmas regulares e o estabelecimento de classes ou escolas especiais quando a inclusão em turmas regulares não é viável. Sob esta perspectiva, em Portugal, mudanças significativas no funcionamento e organização da educação especial ocorreram com o Decreto-Lei N. 03/2008, que trouxe uma redefinição do conceito de NEE. Este Decreto-Lei introduziu medidas voltadas à construção de um sistema educacional mais inclusivo, como a criação dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), fornecendo apoio técnico e pedagógico às escolas.

Após uma década, o Decreto Lei N. 03/2008 foi revogado e, em 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei N. 54/2018 foi promulgado, estabelecendo a educação inclusiva que propõe e fundamenta a construção da escola para todos e cada um, com base no DUA e na abordagem multinível. Como já mencionamos, no Brasil, o marco regulatório da educação fundamenta-se no conceito de desenho universal (a saber, Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto de Acessibilidade). Somente alguns estados e municípios já mencionam o DUA em seus documentos educacionais, como o estado de São Paulo e o município de São Caetano do Sul.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a educação inclusiva

O conceito “Desenho Universal” originou-se na arquitetura com Ronald L. Mace (Rose et al., 2014), propondo construções que tornassem o ambiente físico acessível a todos. De forma semelhante, o DUA passou a ser utilizado na educação, com o objetivo de remover as barreiras curriculares e propor metodologias de ensino que atendam a todos os estudantes.

Segundo Rose et al. (2014), a história do DUA teve início com os doutores David Rose e Anne Meyer, em colaboração com outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) na década de 1990, em Boston, EUA. O objetivo era criar ferramentas e recursos digitais para superar os desafios relacionados à aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Em 1988, o CAST desenvolveu o programa *Equal Access*, visando equalizar o acesso ao currículo através da tecnologia. (Rose et al., 2014). O DUA, portanto, se apresenta como uma “abordagem curricular que apoia os professores no processo de quebrar barreiras na educação, fornecendo conteúdo curricular em múltiplas mídias, em diferentes tipos de ação e expressão, respeitando a variabilidade dos aprendizes” (Costa-Renders, 2023, p. 28). Esta abordagem curricular vem ao encontro do que tem sido proposto pela educação especial na perspectiva inclusiva, pois dentre os suportes disponibilizados aos aprendizes em sala de aula, deve estar o AEE.

Segundo os estudos de Rose et al. (2014), os princípios que promovem o uso de múltiplas mídias e diferentes formas de ação e expressão baseiam-se em pesquisas na área da neurociência moderna, ciências da aprendizagem e psicologia cognitiva. Esses princípios são fundamentais e se baseiam no entendimento de que os cérebros humanos são conectados por três redes distintas: reconhecimento, estratégicas e afetivas.

Em outras palavras, nos termos do CAST (2018), o DUA trata de oportunizar múltiplos meios de apresentação do conteúdo (o “que” aprender); múltiplos meios de ação e expressão (o “como” aprender) e múltiplos meios de engajamento no processo de ensino e aprendizagem (o “porquê” aprender). Estas diretrizes devem ser

consideradas pelos professores ao planejar e desenvolver uma aula inclusiva baseada no DUA.

O DUA fundamenta-se no conceito de variabilidade. Neste sentido, Costa-Renders (2023) destaca a importância de que os professores, ao planejarem suas aulas, levem em consideração a variabilidade tanto do coletivo da turma (interpessoal) quanto de cada estudante (intrapessoal).

De acordo com o CAST (2018),

[...]os alunos são altamente variáveis. Em praticamente todos os relatórios de pesquisa sobre instrução ou intervenção, as diferenças individuais não são apenas evidentes nas descobertas; elas são proeminentes. Quando consideradas por meio da estrutura do DUA, essas descobertas são fundamentais para entender e projetar ambientes e experiências de aprendizagem eficazes. (CAST, 2018, online)

O DUA, portanto, contribui com a prática dos docentes que buscam responder às necessidades de diferentes aprendizes, removendo as barreiras para a aprendizagem e reduzindo ao máximo a necessidade de adaptações curriculares individuais (Costa-Renders, 2019). Isto qualifica a abordagem inclusiva, promovendo um currículo acessível a todas as crianças de uma mesma turma.

Os princípios do DUA “consideram propositadamente as múltiplas maneiras pelas quais a corporeidade e a variação humanas afetam a educação, exigindo formas alternativas de ser e aprender” (Costa-Renders, 2019, p. 168). Ao defender a interação por meio de múltiplas formas de acesso e representação do conhecimento, os princípios do DUA desafiam a monocultura educacional.

Por exemplo, a abordagem pedagógica que utiliza exclusivamente materiais impressos em papel pode dificultar o aprendizado para uma pessoa cega, pois restringe as interações à leitura e escrita, assim, negando o papel do Braille ou da interação por meio da língua gestual, conforme aponta Costa-Renders (2019).

Meyer e Rose (2005 *apud* Costa-Renders, 2019), identificaram que os currículos atuais são ineficazes no atendimento a estudantes que estão ‘à margem’ do processo de ensino e aprendizagem. Esses estudantes, no entanto, podem liderar o caminho para uma verdadeira reforma do ensino, ajudando a identificar os pontos fracos do

sistema e dos currículos que impedem o ensino e a aprendizagem para todos.

Assim, para promover práticas inclusivas, além da colaboração entre docentes e especialistas, os próprios estudantes podem apontar as barreiras que devem ser eliminadas e as pontes que precisam ser construídas, de modo a promover o ensino que respeite a singularidade e as necessidades de cada criança.

Ao compreender a importância de considerar e valorizar a variabilidade e a temporalidade do aprender de todos e cada aprendiz em uma mesma turma, o professor e a professora promoverão cada vez mais, por meio da prática, promover um ensino efetivo, de qualidade e inclusivo.

Dessa forma, o DUA tem interface com os documentos norteadores da educação inclusiva do Brasil e Portugal, ao propor a visão de um ensino flexível, acessível e equitativo, que valoriza a diversidade e adapta o currículo às necessidades de cada estudante.

Nesse sentido, os documentos orientadores de ambos os países, com maior ou menor aproximação com o DUA, dispõem sobre a importância de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, de garantir a formação adequada aos professores e de promover uma rede de apoio para assegurar a inclusão efetiva de todos os estudantes no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Procedimentos metodológicos: a análise documental

Este artigo teve como procedimento metodológico a análise documental das políticas para educação inclusiva no Brasil e em Portugal. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Dentre os tipos de documentos que são considerados na análise documental, as autoras Lüdke e André (1986) evidenciam as leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Logo, para uma análise documental, elegemos duas políticas educacionais, uma do Brasil e outra de Portugal.

Uma das vantagens do uso da análise documental está no fato de que “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

O procedimento metodológico para a análise documental (Lüdke e André, 1986) aponta para ações com o objetivo de sistematizar a análise de modo a garantir a coerência e confiabilidade à pesquisa. São elas:

- Escolha do tipo de documento a ser analisado: foi escolhido o tipo de documento oficial (Lei).
- Escolha do tipo de análise do conteúdo: foi escolhida a análise do registro.
- Análise: Identificar o modelo que é proposto para a educação especial.

Os documentos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto-Lei N. 54/2018 (Portugal, 2018) foram selecionados, considerando que ambos são relevantes para a educação inclusiva nos respectivos países.

Análise do modelo proposto para a educação especial no Brasil e Portugal

A educação, tal qual a conhecemos, resulta de um processo contínuo de construção. Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se tornado tema central nas discussões das políticas educacionais do Brasil e de Portugal. As políticas

educativas destes dois países têm as suas particularidades, mas ambos os sistemas de ensino são regulamentados por Diretrizes Nacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto-Lei N. 54/2018 (Portugal, 2018) tem como base o paradigma da educação inclusiva que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Portanto, ambos construíram propostas para a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando sua transversalidade no sistema regular de ensino.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes que visam promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Suas principais diretrizes incluem: a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais; o AEE, que deve ser oferecido de forma complementar ao ensino regular; o uso de recursos de tecnologia assistiva e adaptações para garantir a acessibilidade; e a formação de professores e demais profissionais para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Essa política busca assegurar o acesso de todos os estudantes a um ensino de qualidade, promovendo a educação inclusiva em escolas regulares, com serviços de apoio adaptados às necessidades individuais (Brasil, 2008).

Embora a Política Nacional não faça menção direta ao DUA, o conceito do Desenho Universal (DU), originado na arquitetura, é citado na Lei Federal N. 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 3º, inciso II, o DU é definido como: "[...] a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva". Esse estatuto busca adaptar os ambientes e práticas pedagógicas para atender a todos as pessoas, independentemente de suas condições.

No Brasil, há menções ao DUA como um dos suportes para o ensino inclusivo em algumas políticas educacionais, como na política educacional do estado de São

Paulo e do município de São Caetano do Sul. O DUA é explicitamente adotado em São Caetano do Sul pela Lei N. 6.124, de 2023, a qual estabelece as diretrizes para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva em sua rede de ensino.

Ao contrário do Brasil, Portugal apoia-se fortemente no DUA por meio do Decreto-Lei N. 54/2018, com o objetivo de garantir currículos flexíveis, acessíveis e ajustáveis às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, este Decreto-Lei introduz a abordagem multinível para as medidas de intervenção pedagógica, organizada em três níveis: universais; seletivas; adicionais. A definição dessas medidas compete à equipe multidisciplinar e elas são estabelecidas no decorrer do percurso escolar. Conforme descrito pelo Ministério da Educação/DGE de Portugal, os níveis de intervenção devem ser:

1. Universais: respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo promover a participação e melhoria das aprendizagens.
2. Seletivas: respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais.
3. Adicionais: respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e a inclusão. (2018, p. 29)

Percebemos que há uma graduação no oferecimento dos apoios aos estudantes, as medidas adicionais destinadas aos estudantes com deficiência. O objetivo dessa abordagem multinível é garantir que os alunos recebam respostas adequadas e proporcionais às suas necessidades, prevenindo a exclusão e assegurando o êxito escolar dentro do ensino regular.

As políticas educacionais tanto do Brasil quanto de Portugal colocam a inclusão como princípio fundamental, promovendo a participação de todos os estudantes (com ou sem) no ensino regular. No caso dos estudantes com deficiência, devem ser oferecidos os apoios especializados. No Brasil, isto se dá por meio do AEE e, em Portugal, a proposta é a abordagem multinível fundamentada no DUA.

Portugal estabelece uma abordagem multinível para as medidas de intervenção (universais, seletivas e adicionais), enquanto o Brasil prioriza um atendimento

especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Ambos os países, no entanto, visam a eliminação de barreiras e a garantia do acesso e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da educação inclusiva nos remete a um processo educacional que, continuamente, busca eliminar todo tipo de barreiras nas escolas, visando à equiparação de oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, sob a perspectiva da diferença como condição humana. No caso das pessoas com deficiência, “o estudante passa a ser compreendido para além dos limites do modelo médico da deficiência, avançando para a compreensão das variações no modo de aprender, o que possibilita ações educativas responsivas, a partir da incorporação do DUA” (Bock et al., 2018, p. 155).

Como vimos, os princípios do DUA contribuem como um suporte para o planejamento e prática dos professores comprometidos com o paradigma da educação inclusiva e, por conseguinte, com a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao analisarmos os dois documentos do Brasil e de Portugal, percebemos que ambos tem como base as políticas internacionais de educação inclusiva e, a partir delas, constituem a sua proposta para a transversalidade da educação especial nos sistemas regulares de ensino. Todavia, eles diferem na forma de oferecimento dos serviços especializados ao público elegível à educação especial.

Em Portugal, o DUA trouxe contribuições significativas para a educação inclusiva, beneficiando tanto os estudantes com deficiência quanto toda a comunidade escolar. A partir do trabalho com o DUA, os três níveis de intervenção da abordagem multinível buscam atender às necessidades pedagógicas de todos os estudantes.

O Brasil, por sua vez, coloca os seus esforços na garantia da igualdade de acesso aos sistemas escolares para todos os estudantes e, em particular, dispõe do AEE

para atender aos estudantes com deficiência nas unidades escolares. Como vimos, em particular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traçou os primeiros passos para a garantia deste direito aos estudantes com deficiência. Este estudo documental, portanto, demonstrou ser indiscutível que as políticas públicas educacionais têm um papel essencial na promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência e da prática de ensino inclusiva e equitativa nas escolas.

REFERÊNCIAS

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto N. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em:
<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]**. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>. Acesso em: 22 abr. 2024

COSTA-RENDERS, E. C. Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a whole. In: BRACKEN, S.; NOVAK, K. (org.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**. 1 ed. London: Routledge, 2019, v. 1, p. 159-178.

COSTA-RENDERS, E. C. Universal Design for Learning in the Context of Brazilian Education: Challenges and Possibilities in Inclusive Education. In: KOREEDA, K. et al. **Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles**. Hershey: IGI Global, 2023.

DGE. Direção-Geral da Educação. **Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática**. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/tratados/a-65.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 30 set. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Diário da República, 1976. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 3/2008**. Disponível em:



<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871\>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 319/1991. Disponível em:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296\>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 35/1990. Disponível em:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/35-573496>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PORUGAL. Lei nº 46/1986. Disponível em:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 54/2018. Disponível em:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield MA: CAST, 2014.

SÃO CAETANO DO SUL. Lei n. 6.124, de 24 de agosto de 2023. Política Municipal de Educação Especial a Serviço da Educação Inclusiva. São Caetano do Sul, SP: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-caetano-do-sul/lei-ordinaria/2023/613/6124/lei-ordinaria-n-6124-2023-institui-a-politica-municipal-de-educacao-especial-a-servico-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 30 set. 2024.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: Da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 78-83.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

Data da submissão: 12/04/2025

Data do aceite: 24/07/2025