

REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Letícia Soares Fernandes¹

Allana Ladislau Prederigo²

Mariangela Lima de Almeida³

Universidade Federal do Espírito Santo

CNPq/UFES

Eixo temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.

RESUMO

Observa-se nas últimas décadas um movimento global de ampliação do diálogo sobre a Educação Inclusiva, que tem como ponto de partida a defesa pelo acesso igualitário de todos à educação. Este artigo traz reflexões oriundas de dois estudos de iniciação científica, que buscou entender como se dá a educação inclusiva em diferentes contextos, uma vez que o processo de inclusão é entendido como contexto global, procurou-se a partir desta experiência, produzir novos saberes em nosso contexto local capixaba. Tem como objetivo compreender a transição vivida pelos profissionais da educação de um agrupamento de escolas de Famalicão/Braga/Portugal, a partir da implementação do Decreto-Lei nº 54/2018. Tece diálogos entre a referida legislação e as narrativas dos profissionais a partir dos espaços discursivos constituídos na visita técnica realizada em outubro de 2019. Fundamenta-se na metodologia de estudo de caso com uma abordagem comparada, conversando com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987) com destaque para seu conceito de discurso (HABERMAS, 2004). Os dados foram produzidos por meio de análise documental e espaços discursivos constituídos com os profissionais da educação na visita. Como resultados destaca-se que no ano em que se deu a produção de dados ainda havia no contexto escolar um processo de transição para atender o Decreto-Lei, mas os profissionais demonstraram afinidade com determinações do Decreto. Compreende-se ainda que o Decreto-Lei reafirma o compromisso com a educação inclusiva do país, trazendo uma nova organização no intuito de melhor atender o processo de inclusão. Por último, destaca-se o papel fundamental dado a equipe multidisciplinar no processo de intervenção e acompanhamento dos alunos contemplados pela educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudo Comparado. Teoria do Agir Comunicativo. Profissionais da educação.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: lsflele@gmail.com

² Graduanda do curso Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: allana.prederigo@gmail.com

³ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

No final do século XX, inicia-se um movimento global de ampliação do diálogo sobre a Educação Inclusiva, que tem como ponto de partida a defesa pelo acesso igualitário de todos à educação. Entretanto, esse movimento não se configura como linear e igual em todos os contextos, pelo contrário, a Educação Inclusiva se desenvolve com diferentes características entre os países, de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais.

Levando em conta essa influência principalmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, citaremos aqui dois documentos que tiveram influência mundial. O primeiro é a Declaração dos Direitos Humanos (1948) no qual concebeu todos os seres humanos como sujeitos de direitos, dessa forma, esse documento traz a humanidade para os indivíduos que durante muito tempo foram considerados e tratados de formas desumanas e sem direitos algum.

O segundo é a Declaração de Salamanca (1994), um dos primeiros documentos que trazem o termo educação inclusiva, que tem como princípio o acesso à educação nas escolas comuns para todos, independente de quaisquer dificuldades que possam ter ao longo desse processo. Além disso, neste documento fica claro que as escolas inclusivas devem conhecer as necessidades de seus alunos, buscando meios para assegurar o aprendizado de todos.

Entretanto, pesquisas como de Rodrigues (2006) apontam que há distorções quanto à condição e construção de uma escola inclusiva, pois há uma crença de que basta a inserção do aluno e/ou o ato da matrícula para que a escola seja inclusiva. Enfatizamos nossa discordância com essa afirmação, pois temos como ponto norteador que o processo de inclusão de todos os alunos requer além da garantia de acesso à sala comum, mas perpassa aos recursos físicos, financeiros e humanos.

No contexto deste movimento global, destacamos que a agenda 2030 para a educação (ONU, 2015), formulada pelos 193 estados-membros da mesma, se compromete e determina como uma meta a ser alcançada até 2030 “[...] eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de

acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com **deficiência**, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, grifo nosso).

Neste texto buscamos compreender, em específico, a perspectiva inclusiva dos processos educacionais de Portugal, pois acreditamos que a reflexão sobre a educação inclusiva em diferentes contextos pode contribuir no diálogo e na análise dos movimentos locais nos municípios capixabas realizados pelo grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees - CNPq/UFES), ao qual fazemos parte.

A necessidade de ampliar nossos olhares para diferentes contextos educativos como o de Portugal corrobora com o Grufopees que nos últimos anos têm se dedicado, entre outras demandas, a entender e analisar diferentes contextos da educação inclusiva em âmbito internacional (ALMEIDA, CAETANO, 2019). Assim, nos anos de 2018 e 2019 o Grupo realizou visitas técnicas-acadêmicas ao distrito de Braga/Portugal, em parceria com a Universidade do Minho, construindo relações entre as universidades luso-brasileiras.

Nesse sentido, o presente estudo constitui-se a partir da pesquisa atual do Grufopees e de duas pesquisas de iniciação científica. Toma como perspectiva metodológica o estudo de caso com abordagem comparada. Essas pesquisas almejam compreender as práticas pedagógicas, a gestão pública e a formação de professores em municípios capixabas e no contexto português.

Dessa forma, Fernandes (2013) aponta que as políticas educativas relacionadas à educação especial no país em questão acompanharam e aderiram às experiências com evoluções positivas de outros locais e as recomendações realizadas por organismos internacionais, sendo o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) utilizado para indicar o público contemplado pela política.

Essa concepção é assumida pela Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE - (PORTUGAL, 1986) que define pela primeira vez como direito a matrícula nas escolas comuns daqueles que estavam matriculados em escolas especiais, ou seja, que permaneciam até então segregados.

Entretanto, de acordo com Borges (2019) o direito à educação e à integração escolar em Portugal só teve plena concretização nos anos 90, por influência da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) citada anteriormente, que advogaram a favor do direito de todos à educação e à participação efetiva na sociedade e na escola.

No sentido de dialogarmos com o contexto português em se tratando da educação numa perspectiva inclusiva, nesta pesquisa buscamos compreender a transição vivida pelos profissionais da educação a partir da implementação do Decreto-Lei nº 54/2018. Para tanto, procuramos tecer diálogos entre a referida legislação e as narrativas dos profissionais a partir dos espaços discursivos constituídos na visita técnica em outubro de 2019.

O estudo fundamenta-se na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987), alicerçados em seu conceito de discurso (HABERMAS, 2004). Dialogamos com outros atores que tomam essa perspectiva teórica para compreensão e análise de contextos educacionais (DEVECHI, 2010; ALMEIDA, 2010). Segundo Almeida (2010), o filósofo alemão Jurgen Habermas é considerado um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX e sua Teoria enfatiza a importância da argumentação e do diálogo no estabelecimento da racionalidade das proposições.

A seguir falaremos sobre o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa. Logo após, realizaremos uma triangulação entre as narrativas dos espaços discursivos, o Decreto-Lei nº 54/2018 e a literatura.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa se constitui como uma pesquisa qualitativa, alicerçada em um estudo de caso, que segundo André (2013, p. 97), focaliza “[...] um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Assim, buscamos uma perspectiva metodológica que nos permite além compreender a realidade portuguesa, entender e refletir sobre a nossa própria prática e a nossa realidade capixaba. Dito isso, nos ancoramos em uma

abordagem comparada, visando ultrapassar as dimensões do discurso comparatista sustentado no determinismo e no pragmatismo como aponta Malet (2004).

A aproximação com a realidade portuguesa inicia-se em 2018 por meio de visita técnico-científica à Universidade do Minho (Braga/Portugal), que possibilitou o diálogo com professores e outros profissionais que desenvolvem estudos e ações formativas para professores da educação básica considerando os processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, bem como o fortalecimento da internacionalização do grupo de pesquisa.

Essa parceria entre universidades resultou na segunda visita técnico-acadêmica realizada em outubro de 2019 ao agrupamento de Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal, na qual estiveram presentes a professora doutora e líder do Grufopees, três alunas da graduação, dois alunos da pós-graduação e duas recentes mestres pela Universidade, além de três gestoras de duas redes de ensino capixabas e uma professora doutora de outra instituição capixaba.

O lócus da pesquisa, Vila Nova de Famalicão, é uma cidade que fica localizada no extremo norte de Portugal, fazendo parte do distrito de Braga. O agrupamento de Famalicão é composto por 14 escolas básicas e no ano de 2019 possuía 19.597 alunos matriculados no ensino não superior, de acordo com o Pordata⁴ (Base de Dados Portugal Contemporânea).

Nessa visita realizamos *espaços discursivos* com diferentes profissionais da educação inclusiva do agrupamento de escolas Vila Nova de Famalicão. Os espaços discursivos tomam como princípio a concepção de Discurso em Habermas (2004). Segundo autor, os discursos filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos, separando as crenças questionáveis daquelas que recebem um status temporário de conhecimento não problemático, funcionando como “máquinas de lavar” (p. 63). É nesse contexto em que analisamos os discursos produzidos em nossos espaços discursivos,

4

Disponível

em:

<<https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-166>>;
cujos dados são de 2019. Acesso em: 25 ago. 2020.

uma vez que os entendemos como momentos para legitimação da verdade problematizada.

Foram realizados quatro espaços discursivos: 1º - coordenadora da educação inclusiva e coordenadora do primeiro ciclo; 2º - professores da educação inclusiva do agrupamento; 3º - equipe multidisciplinar; e o 4º - coordenadora do Centro de Formação Agrupamento de Escolas Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal. Cabe destacar que no presente texto focaremos os três primeiros espaços discursivos.

Nesse sentido, temos como autores-participantes as alunas da graduação, os alunos da pós-graduação e a professora líder do Grufopees (CNPq/UFES), da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como nove profissionais da educação inclusiva, entre coordenadoras e professores integrantes da equipe multidisciplinar do agrupamento de Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal. Os dados foram produzidos nos três espaços discursivos, utilizando os instrumentos de gravação e transcrição de áudios, diário de campo e observação participante.

Os dados dos espaços discursivos, bem como os documentos legais de Portugal, foram analisados por meio de uma análise alicerçada no conceito de discurso em Habermas (2004). Segundo Devechi (2010), o discurso em Habermas “[...] funciona como atitude reflexiva provisória que oferece às certezas abaladas a possibilidade de retorno ao trato ingênuo do mundo” (p. 269), o que significa dizer que no discurso a verdade problematizada tem chance de ser validada e reintroduzida na ação.

Buscamos, alicerçados no agir comunicativo de Habermas (1987), a construção de conhecimentos com o *outro*. Assumindo como premissa que se substitui o sujeito solitário pelo sujeito-objeto, tomando o conhecimento como linguisticamente mediado, relacionado com o agir e com a prática cotidiana. Levando em conta que o processo cognitivo tem caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. Portanto, os espaços discursivos foram estabelecidos por meio da possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa.

3 OS ESPAÇOS DISCURSIVOS CONSTITUÍDOS PARA COMPREENSÃO DO DECRETO-LEI E DAS NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No que tange a educação inclusiva em Portugal, Borges (2019) nos diz que o governo, a partir do Decreto-Lei nº 3/2008, considera que existem estudantes que apresentam necessidades educativas especiais que implicam a adequação do processo de ensino e aprendizagem, e que dentro desse grupo encontram-se aqueles com necessidades permanentes, que também contam com o recurso da modalidade da Educação Especial.

Uma pesquisa realizada pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)⁵ constatou que, entre os anos letivos 2016 a 2018, o número de educandos com necessidades especiais que passaram a frequentar as escolas regulares em Portugal aumentou em 7%. Esses números são resultados de intensas lutas e políticas públicas no país, o que também explica que “[...] 98,9% das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais encontram-se matriculados nas escolas comuns portuguesas” (BORGES, 2019, p. 210).

No ano de 2018 houve implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 que teve como objetivo reafirmar o compromisso do país com os alunos da educação inclusiva (PORTUGAL, 2018). Esse documento traz uma série de normativas que visam atender os educandos em suas particularidades e diversidades, acarretando um processo de transição dos profissionais da educação. Sobre a educação inclusiva a legislação nos diz:

Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (PORTUGAL, 2018).

Instigados a compreender tal transição vivida pelos profissionais, teceremos a seguir um diálogo entre esta legislação, as falas dos profissionais nos espaços discursivos constituídos e nossa percepção pelo que foi vivenciado na visita.

⁵ Disponível em: <<https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>>. Acesso em 25 ago. 2020.

Em um primeiro momento procuramos entender quais as principais mudanças que o Decreto-Lei causou na prática dos profissionais, neste sentido obtemos a seguinte resposta:

Nós temos de nos adaptar no nosso trabalho, há uma ligeira mudança, principalmente com as medidas adicionais. Então anteriormente nós tínhamos os chamados currículos especiais individuais, eles estão nas chamadas disciplinas práticas, ou seja, educação física, tecnológica, educação visual, música. [...] Normalmente nós temos um programa que é construído de acordo com a dificuldade de cada aluno e era mais currículo funcional, era considerado um currículo funcional. Neste momento, há algumas diferenças que estamos a tentar, que os alunos estejam mais tempo possível no contexto de sala de aula (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1º ESPAÇO DISCURSIVO, 14/10/2019).

A fala da coordenadora contempla o que está previsto na introdução do Decreto-Lei sobre as mudanças propostas, que entre outras, diz das alterações na forma como a escola, as estruturas de apoio e a equipe multidisciplinar organizam-se para a identificação, acompanhamento e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais e/ou responsáveis, e do próprio aluno (PORTUGAL, 2018).

Além dessas mudanças, destacamos a fala da professora de educação especial, que nos diz que o Decreto-Lei focaliza o atendimento numa perspectiva educacional, buscando afastar-se da lógica clínico-terapêutica tão presente na educação das pessoas com deficiência.

Essa parte do alarmismo inicial de mudar o nome das coisas, sentimos... eu senti que não é nada assim tão diferente! [...] ela vai melhorar em termos de documentos estruturais, nós teremos muita papelada para preencher e agora estamos um bocadinho mais folgadas nessa parte burocrática, digamos assim. [...] E também foi foco deixar de ser da parte médica e passamos a ser foco voltado para a educação, **nós somos profissionais da educação e, portanto devemos valorizar aquilo que é educação, os aprendizados dos alunos e não se eles tem uma doença ou uma patologia** (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2º ESPAÇO DISCURSIVO, 15/10/2019).

Questionamos essa lógica enraizada historicamente na constituição da instituição escolar de que a deficiência está ligada ao não aprender, de que a falta de algo é intrínseco à pessoa com deficiência. Refutamos tal lógica, uma vez que entendemos que o estigma desses alunos acaba por contribuir na manutenção da exclusão e da desigualdade dentro da escola. Nesse contexto, Sobrinho, Sá e Pantaleão (2017) falam da disseminação de um conhecimento

social fundamentado numa perspectiva médico-clínica que orienta esses modos de intervenção com as pessoas com deficiência.

Ainda se tratando da questão médica relacionada à educação inclusiva, a psicóloga do agrupamento de Famalicão nos diz o seguinte:

A qualquer momento que o professor da turma identifica a dificuldade no acesso ao currículo das crianças tendo um diagnóstico ou não, [...] é importante para a intervenção no centro de educação especial, não é importante para os professores que têm os alunos na turma que em qualquer momento que tenham dificuldade podem enviar também para cumprir essas medidas e não precisa de passar por processo algum, isso torna a resposta muito rápida, muito acelerada e responde no momento em que o aluno precisa. Antigamente não, esse processo poderia demorar ao menos dois meses [...] (PSICÓLOGA, 2º ESPAÇO DISCURSIVO, 15/10/2019).

Nessa perspectiva observamos a partir da fala da psicóloga que o processo de identificação e diagnóstico dos alunos sustentam-se no processo pedagógico. O Decreto-Lei no artigo 20º diz que a identificação e o diagnóstico devem ser feitos o mais precocemente possível, por iniciativa da família, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno, sendo encaminhados ao diretor. Este, por sua vez, deve solicitar à equipe multidisciplinar a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (PORTUGAL, 2018).

Concluimos, portanto, que o diagnóstico das dificuldades e necessidades dos alunos, deve ser feito o mais rápido possível pelos profissionais da equipe multidisciplinar, que são profissionais majoritariamente da área da educação. Uma questão nos instiga: será que esse processo “acelerado” de identificação dos alunos que necessitam de atendimento da educação especial não pode trazer equívocos no diagnóstico dos alunos?

Corroboramos com Camizão (2016) quando nos diz que “[...] o diagnóstico que tem como objetivo garantir o atendimento adequado referente à saúde expande-se a outras áreas da vida efetivamente”. Isto é, quando o diagnóstico é feito pela área da saúde, o atendimento educacional recebido pelos alunos terá influência dessa área, o mesmo acontece quando o diagnóstico é feito pela área pedagógica.

Visto que a equipe multidisciplinar agora desempenha um papel importante na educação inclusiva em Portugal, buscamos entender melhor quais as suas

atribuições, quem são os profissionais que a compõem e, posteriormente, como funciona na prática. De acordo com Oliveira (2015), a equipe multidisciplinar incorpora diversos profissionais com um objetivo em comum, que neste caso, refere-se às necessidades do aluno, cada um dentro de sua área, trazendo contribuições para a resolução das necessidades de cada educando.

No Decreto-Lei a equipe multidisciplinar está descrita como um recurso organizacional específico do apoio à aprendizagem e à inclusão, composta por membros permanentes e membros variáveis. Sobre suas principais atribuições, no artigo 12º estão descritas como propor, acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas (PORTUGAL, 2018).

Neste contexto, no terceiro espaço discursivo dialogamos com a equipe multidisciplinar no sentido de compreendermos o trabalho realizado. De acordo com a psicóloga, “[...] a equipe multidisciplinar que já vem a composição pré-definida, tem que ter um psicólogo, por exemplo, a saúde escolar, vários professores-coordenadores de vários anos de escolaridade e alguém da educação especial”. Esses profissionais são permanentes na equipe, e de acordo com o caso de um aluno, outros profissionais ou familiares são convidados a análise das demandas.

[...] são convocados sempre os encarregados de educação, que no momento são os pais e se tiver terapeutas, ou seja, todos técnicos envolvidos no processo daquela criança. [...] somos uma equipe que mobiliza medidas e estratégias para ajudar as crianças em detrimento de dificuldade que pode ser de natureza pedagógica, mas pode ser de natureza pessoal. É claro que nós aqui fazemos parte da equipe, mas também trabalhamos com eles, fazemos parte da intervenção. Mas o objetivo principal da equipe é mobilizar esses recursos [...]. (PSICÓLOGA, 3º ESPAÇO DISCURSIVO, 21/10/2019).

Assim, entendemos que a equipe multidisciplinar de Vila Nova de Famalicão é composta por membros da saúde escolar, por professores que são coordenadores dos variados anos escolares e pela professora/coordenadora da educação especial, sendo responsável por mobilizar medidas e estratégias no suporte às crianças com necessidades educativas especiais. Por isso,

acreditamos que tais atribuições correspondem a um trabalho colaborativo realizado pela equipe no que tange a educação inclusiva.

Entretanto, os diálogos realizados nos fizeram questionar quais as relações estabelecidas dentro do contexto escolar entre os profissionais de Vila Nova de Famalicão. Os profissionais acreditam que para a inclusão ser realizada de fato, deve ser ter comprometimento de todos? Desta maneira, nos diferentes momentos e espaços buscamos questionar sobre a responsabilidade do processo de aprendizagem dos alunos da NEE. O trecho a seguir do diário de campo revela nossa percepção sobre o referido assunto:

Quando questionadas sobre a colaboração entre os diferentes profissionais no processo de ensino aprendizagem dos alunos, as professoras de educação especial sempre trazem em suas falas que há uma troca de ideias entre elas e os professoras da sala comum, estes ocorrem via e-mail institucional, em conversas não oficiais em corredores e banheiros assim como por telefone (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2019).

Desta maneira, entendemos que os profissionais acreditam que o trabalho conjunto em prol da aprendizagem dos alunos deve ser realizado, porém, mesmo que o Decreto-Lei 54/2018 traga a necessidade de o ensino ser realizado de forma colaborativa, não se tem a garantia de espaços-tempos para que todos os profissionais possam realizar esse diálogo.

Concordamos com Marin e Moretti (2014) que dizem que o trabalho colaborativo se constitui em uma ação pedagógica que atende as demandas apresentadas tanto pelos estudantes com NEE, quanto por seus professores. Acreditamos que este trabalho deve se dar não apenas entre o professor da sala de aula comum e o professor da educação especial, mas sim entre todos os profissionais da escola.

Na pesquisa de Passos (2011) é evidenciado que o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola acarreta um movimento positivo na aprendizagem de todos os alunos, uma vez que trabalhando em conjunto os profissionais conseguem identificar e atender as especificidades dos educandos, pois há partilha de informações. Vale destacar, que esse aspecto positivo vai além da relação professor e aluno, melhorando também as relações interpessoais entre os profissionais, que se apoiam mutuamente no processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, destacamos que a educação inclusiva em Portugal em 2019 se encontrava em um processo de transição, mas que os profissionais participantes da pesquisa demonstraram em suas práticas e discursos uma afinidade com o que o Decreto-Lei nº 45/2018 traz em seu texto.

Assim, pudemos compreender por meio dos espaços discursivos constituídos na perspectiva do discurso em Habermas (2004) como se deu a transição vivida pelos profissionais do agrupamento de Vila Nova de Famalicão/Braga/Portugal no que tange a implementação do Decreto-Lei.

Evidenciamos que o Decreto-Lei veio para reafirmar e reorganizar o processo da educação inclusiva em Portugal, como também ter um olhar voltado para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação envolvidos no processo. Entendemos que agora a equipe multidisciplinar possui um papel fundamental neste contexto, tecendo diálogos entre as diferentes profissionais, os pais e o aluno com necessidades educativas especiais, em um processo de colaboração.

Esse olhar para outros contextos da educação inclusiva nos permite um novo olhar para nossa realidade vivida em contextos capixabas. Os diálogos produzidos durante o percurso da pesquisa se constituem como conhecimentos a serem discutidos e analisados agora em nosso contexto. Desta forma, vamos ao encontro da teoria do agir comunicativo em Habermas (1987), na qual podemos repensar e reconstruir nossos conceitos, que mais uma vez serão postos em xeque.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces Brasil e Itália. In: Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Estudo**

comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários. 1ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, v. 01, p. 76-100.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial:** Estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial:** o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC/RIO). Jan. 2009.

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 259-273, jul./dez. 2010.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. In: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, Jul-Dez, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y la racionalización social. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

_____. **Verdade e Justificação:** ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

- MALET, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.89, p.1301-1332, 2004.
- MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo**: estratégia de ensino para a inclusão escolar. I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogos. UERJ. 2014
- OLIVEIRA, A. P. S. Concepções e práticas do trabalho da equipe multidisciplinar diante das crianças com necessidades educacionais especiais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade do Minho, Braga, 2015.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: Marli André (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro, 1986.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” (org.) “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.
- SOBRINHO, R. C; SÁ, M. G. S. C. de; PANTALEÃO, E. O *jogo* das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.