

## Filosofia africana *ubuntu* na interface do direito universal à educação, ensino público e escola inclusiva

*Ubuntu* African philosophy at the interface of the universal right to education, public education and inclusive schooling

Philosophie africaine *ubuntu* à l'interface du droit universel à l'éducation, de l'enseignement public et de l'école inclusive

Ana Sofia Clemente Gonçalves<sup>[a]\*</sup>, Felisberto Kiluange Fragoso da Costa<sup>[a,b]</sup> & Ana Paula Silva<sup>[a]</sup>

<sup>[a]</sup> Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação & Desenvolvimento, Instituto de Educação, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

<sup>[b]</sup> Instituto Superior Técnico Militar, Luanda, Angola.

### Resumo

A consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos reivindica não só o direito à educação, como também a uma escolarização acessível e de concretização digna para todos/as. Contudo, tal direito não foi ainda universalmente assegurado. Aliás, não basta legislar para que a escola pública garanta o acesso e a participação de todos/as quando, na realidade, as práticas e condições de sucesso não existem efetivamente para todo o universo escolar. Em Portugal, tais premissas são aprofundadas nos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, que assentam no princípio de clarificar a não coincidência entre Inclusão e Educação Especial, sendo esta última apenas uma parte da primeira e não a sua totalidade. Assim, a escola inclusiva clama por uma reestruturação organizacional, cultural e pedagógica. Poderemos afirmar que o acesso a uma cultura e prática inclusiva se encontra iminente? Há quem defenda que a filosofia africana *ubuntu*, marcada pela cosmovisão da pessoa em busca da realização da comunidade, pode servir-nos de guia para esse propósito. Não sendo a escola uma estrutura estática, mas estando assolada pelas correntes do neoliberalismo, questionamo-nos: como poderia a filosofia africana *ubuntu* servir de horizonte de referência para a transformação cultural da escola, para que aprofunde a inclusão?

**Palavras-chave:** filosofia africana *ubuntu*, cultura organizacional e profissional, direito universal à educação, ensino público, escola inclusiva

### Abstract

The consecration of the Universal Declaration of Human Rights claims not only the right to education but also to accessible schooling with dignified implementation for all. However, this right has not yet been universally guaranteed. It is not enough to legislate so that the public school guarantees access and participation for all, when in fact, the practices and conditions for success do not exist effectively for the whole school universe. The inclusive school calls for organisational,

\* **Correspondência:** Universidade Lusófona. Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa.  
E-mail: [softinha@gmail.com](mailto:softinha@gmail.com)

cultural, and pedagogical restructuring. Can we say that access to an inclusive culture and practice is imminent? Some argue that the African philosophy of *ubuntu*, marked by the worldview of community achievement, can serve as a guide. Since the school is not a static structure, we ask: how could African *ubuntu* philosophy serve as a reference for the cultural transformation of the school to deepen inclusion?

**Keywords:** *ubuntu* African philosophy, organisational and professional culture, universal right to education, public education, inclusive school

### Résumé

La consécration de la Déclaration universelle des droits de l'homme revendique non seulement le droit à l'éducation, mais aussi à une scolarité accessible et mise en œuvre dans la dignité pour tous. Or, ce droit n'est pas encore universellement garanti. Il ne suffit pas de légiférer pour que l'école publique garantisse l'accès et la participation de tous, alors qu'en réalité les pratiques et les conditions de réussite n'existent pas effectivement pour l'ensemble de l'univers scolaire. L'école inclusive appelle une restructuration organisationnelle, culturelle et pédagogique. Peut-on dire que l'accès à une culture et à une pratique inclusive est imminent? Certains affirment que la philosophie africaine *ubuntu*, marquée par la vision du monde de la réussite communautaire, peut servir de guide. Puisque l'école ne constitue pas une structure statique, nous nous demandons: comment la philosophie africaine *ubuntu* pourrait-elle servir de référence pour la transformation culturelle de l'école, afin d'approfondir l'inclusion?

**Mots-clés:** philosophie africaine *ubuntu*, culture organisationnelle et professionnelle, droit universel à l'éducation, éducation publique, école inclusive

### Introdução

O referencial político e ideológico dos Estados-nação afirmou a soberania dos mesmos, garantindo-lhes a possibilidade de se estruturarem e organizarem, conforme a sua própria vontade. Tal trouxe consigo uma nova forma de estar entre os Estados, onde as relações internacionais foram ganhando novas dimensões, primordialmente as dimensões relativas à cooperação para o desenvolvimento humano em sociedade. Nesta conformidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) coloca uma tônica muito forte na igualdade, quer individual, quer dos Estados-nação entre si, no quadro dos seus direitos e liberdades, dos quais destacamos o direito à educação. Chamamos a atenção a sua menção ao conceito “todos/as” e sua variante “toda”, referindo-se à pessoa humana, por 28 vezes, e do seu antónimo “ninguém”, por apenas três vezes, o que nos remete para a conceção e boa-vontade dos/as redatores/as daquela Carta. Alerta-nos para a preocupação de assegurar a toda a humanidade os mesmos direitos e liberdades. Entretanto, serão todos os seres humanos iguais, ou aceites como tal? Seremos, de facto, iguais? Perante quem? Até que ponto existe, de facto, o entendimento de que sejamos todos iguais? E, sendo o caso, por que temos ainda de nos debater com tantas questões relativas a desigualdades e exclusão? Não se fala de inclusão pelo facto de haver exclusão? Seria necessária alguma

investigação e debate sobre a inclusão se, de facto, nos víssemos, aceitássemos e lidássemos com todos os indivíduos como iguais?

Ao afirmar que todo o ser humano é igual, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) considera-nos a todos/as – sem qualquer distinção de cor, “raça”, sexo, religião, língua, posicionamento político ou ideológico – dignos/as dos mesmos direitos, daí serem assumidos como universais. De outro modo, ter-se-iam chamado direitos europeus ou ocidentais, excluindo os demais seres humanos e geografias do mundo, com todas as suas realidades multidimensionais.

Dentre os direitos universais convencionados, destacamos o direito à educação que, infelizmente, apesar de assim almejado (ONU, 1948), ainda está longe de ser uma realidade disponível e acessível a todas as crianças. Assumimos a definição de criança “como todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 8), a quem se deve garantir todas as condições de sucesso escolar. Partindo desta consideração, parece-nos haver ainda um hiato entre as políticas e a prática educativa. Apesar de muitos discursos bem elaborados e de diplomas legais visando o ideal realizável da inclusão social e escolar, estamos ainda distantes da concretização de tal realidade utópica.

Onde residirá a discrepância entre as políticas educativas em vigor e a sua implementação? Por que razão, apesar de tão bem e justamente concebidas, tais políticas ainda se deparam com dificuldades para a concretização do ideal a que se propõem?

Para Lemos (2013), a educação é fator determinante para a inclusão ou exclusão social, sendo o sucesso dos/as alunos/as determinante para as futuras oportunidades de emprego e remunerações. Daí se entender que a efetividade das políticas de inclusão possa ser medida pelos resultados dos/as alunos/as e não apenas pelo seu acesso à escola, uma vez que pesam sobre o futuro destas crianças. O mesmo autor afirma que

No respeitante à equidade, podemos identificar historicamente três fases nas políticas públicas de educação, começando com a *igualdade de acesso*, ou seja, o direito de todos à frequência da escola independentemente da sua origem, passando depois à *igualdade de tratamento* (ou de recursos), ou seja, a prestação a todos de igual serviço educativo, e mais recentemente à *igualdade de resultados e competências*. (p. 2)

De acordo com o mesmo autor, a igualdade de acesso à educação foi alcançada por Portugal, mas não a igualdade de tratamento e de resultados, expressos nas competências que os/as alunos/as devem demonstrar à saída da escolaridade obrigatória, o que pressupõe ainda não haver inclusão como tal, senão uma fase de integração.

Num momento em que a escola portuguesa tem matriculada uma população escolar cada

vez mais multicultural, impõe-se dar um passo adiante, da cultura da tolerância ao outro, para a cultura do respeito para com o outro.

Sendo que a escola não é uma estrutura burocrática estática nem neutra (Khilji & List, 2021), e estando cada vez mais assolada pelas correntes do neoliberalismo, que enforma uma postura que exacerba o individualismo, estimulando a competição e a meritocracia, descurando as questões da cooperação entre os pares para a construção das identidades, do sentido de cidadania e das aprendizagens, este ensaio visa responder à seguinte questão: como poderia a filosofia africana *ubuntu* servir de horizonte de referência para a transformação cultural da escola, para que aprofunde a inclusão?

Para responder a esta inquietação, fez-se uma revisão narrativa da literatura (Vilelas, 2020), no site da UNESCO, para aquisição e atualização dos documentos norteadores sobre o tema da inclusão, desde o seu aparecimento, com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), até às diretrizes mais atuais, datadas de 2020, para perceber a evolução da questão, designadamente o direito à educação como direito universal. Feito isto, analisaram-se textos normativos da legislação portuguesa atual (Decreto-Lei n.º 54/2018), para contextualizar a nossa análise, no diálogo com alguns/mas autores/as nacionais e internacionais de referência. Finalmente, colocaram-se os princípios da escola inclusiva a dialogar com os argumentos da filosofia africana *ubuntu*, marcada pela cosmovisão da pessoa em busca da realização da comunidade, em colaboração com os pares, que se contrapõe à lógica neoliberal que configura hoje a escola.

### **O caráter inclusivo do direito universal à educação**

A inclusão tem sido objeto de uma discussão persistente desde há algumas décadas. Iniciou com a “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, em Jomtien (UNESCO, 1990), a qual visava que esta não deveria ser apenas opinada, mas colocada em prática, como um novo desafio que afastasse atitudes conformistas do passado. Tal Declaração da UNESCO lembrava que a educação é um direito fundamental de qualquer indivíduo e que, simultaneamente, favorece o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Enquanto combate à exclusão, procurava promover o movimento inclusivo, advindo da necessidade de uma reforma educativa, levada a cabo desde a década de 80 do século passado. Para tal, contribuíram dois movimentos: o primeiro, defensor da premissa de que todos/as os/as alunos/as deveriam estudar juntos/as, num sistema antagónico à dualidade entre ensino regular e educação especial. Pretendia-se que crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) ingressassem no sistema regular de ensino, e “proporcionar-lhes, (...) a

oportunidade para que façam aprendizagens significativas” (M. Silva, 2011, p. 121). O segundo movimento surge derivado deste, defendendo que, independentemente das suas características, todas as crianças deveriam frequentar a escola da sua área de residência e, sempre que possível, na turma à qual pertencem (L. Correia, 1997).

Desenvolve-se, assim, o movimento de inclusão, o qual objetiva o sucesso pessoal e escolar de todas as crianças e jovens, conforme a “Declaração de Salamanca”, na “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (UNESCO, 1994). Mas, qual foi sendo o significado de inclusão? Quais as variações do que foi sendo designado por educação inclusiva?

O termo inclusão, ainda em período idealizado, surge ligado à pessoa diferente ou portadora de uma deficiência. Porém, nem sempre foi olhado da mesma forma ao longo da História. Na verdade, a criança que se diferenciava foi sendo alvo de exclusão por meio de variadíssimas práticas, nos tempos mais remotos. Na Antiguidade Clássica, eram lançadas em precipícios; na Roma imperial, atiradas aos rios; em Constantinopla, no Império Bizantino, os/as surdos/as, seres considerados estranhos, eram aprisionados/as como pajens, por castigo dos deuses; na civilização indiana, castigavam os/as seus/suas progenitores/as; ou ainda, venerados/as pelas divindades egípcias. Já na Idade Média, a Igreja, instituição responsável, por excelência, de reger a vida dos/as seus/suas fiéis, passa a condenar o infanticídio, rotulando a criança com deficiência como alguém a quem era legítimo proceder-se a práticas exorcistas. Esta atitude manteve-se até ao século XVII. Já no eclodir do século XX, passaram a ser integradas em hospícios, orfanatos e asilos, culminando com a institucionalização destinada ao tratamento generalizado.

Até aos anos 50 do século passado, a educação especial passa a focalizar-se no conceito de normalização, isto é, a pessoa com deficiência passará a ter a possibilidade de usufruir de um tipo de vida (dito) normal, quanto lhe seja possível, sendo-lhe oferecidas condições idênticas a qualquer outro indivíduo. Esta normalização difunde-se pelo continente europeu e América do Norte durante a década de 70, encaminhando-se para uma nova terminologia – a integração. Em síntese, à segregação surge, então, como única possibilidade, a de permitir que quem apresentasse uma diferença funcional pudesse participar em atividades comuns da sociedade à qual pertencia.

Em 1975, os modelos de integração da criança com NEE, designação aplicada para nomear os males de outrora, na escola regular culminaram, nos EUA, na publicação da Lei Pública n.º 94-142 (*Public Law*) “*Education for All Handicapped Children*”, a qual reporta um envolvimento mais inclusivo. Assim, quem fosse portador/a de alguma diferença funcional, deveria estar obrigatoriamente incluído/a nas classes regulares e aprender com os seus pares. A referida lei, segundo Ballard e Zetel (1977, cit. por Salvia & Yssel, 1981, cit. por L. Correia, 1997), propunha satisfazer quatro objetivos: garantir o acesso à educação especial a todos que dela

necessitassem; tomar decisões sobre a prestação de serviços; criar transparência nos serviços; e gerar fundos para auxiliar os Estados. Em consequência, melhorou-se a qualidade dos serviços prestados e criaram-se condições para a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças.

Em 1978, o Relatório Warnock permitiu que a educação especial fosse encarada com a função de atender as NEE, fazendo a parceria com outros serviços especializados.

Em 1986, a *Regular Education Initiative* (REI) trouxe um novo tópico social para o campo da educação – o termo inclusão, tão comumente utilizado nos dias de hoje. Vários países juntaram-se a organizações internacionais com a preocupação de uma educação de qualidade. Reiterando a Convenção sobre os Direitos da Criança (Comité Português para a UNICEF, 1989), com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) realçam-se as decisões e medidas legislativas tomadas ao nível da igualdade de oportunidades para com pessoas com deficiência. Tornava-se, assim, cada vez mais premente cumprir o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que todos/as “têm direito (...) a uma educação que vise o desenvolvimento pleno da personalidade”, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que indica que se “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (p. iii).

Segundo L. Correia (2003), a inclusão é definida como “inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar” (p. 11). Na opinião de Tilstone et al. (2003, p. 21), a “educação inclusiva baseia-se num modelo social que reconhece o valor das pessoas com deficiências e as contribuições positivas que estas dão à sociedade”. De igual modo, L. Correia (2012) afirma que “a inclusão é o caminho mais apropriado para um verdadeiro paradigma democrático, visto que abre um espaço visível e relevante para uma igual participação de todos os/as alunos/as no processo de aprendizagem” (p. 12). Nesta perspetiva, L. Correia (2012) entende a inclusão como “a inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados (...) apropriados às suas características e necessidades” (p. 9). Segundo o autor, deverá ser proporcionada à criança uma educação que vise o seu desenvolvimento pessoal, académico e socio emocional. Já David Rodrigues (2011), referência nacional no âmbito da inclusão, afirma que a educação inclusiva “pressupõe uma oportunidade para desafiar as práticas (...) desenvolvidas no contexto escolar” onde os seus princípios prementes “constituem-se (...) como uma ferramenta essencial no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro escolar e depois social” (p. 26).

Ainda assim, M. Silva (2011) afirma que, inerente ao conceito de inclusão, encontra-se sempre a dificuldade, não relativamente apenas à definição, como também a sua própria implementação. Inclusão “antes de tudo, é uma questão de direitos. (...) um desafio” (p. 120),

uma questão de valores que, inseridos no campo educacional, remete para uma heterogeneidade quer nas respostas que a ela se dá, quer na forma como se lida com ela.

Segundo Sanches (2011), os documentos acima referidos revelam uma igualdade de direitos à educação para todas as crianças e jovens com deficiências, bem como determinam que esta deva ser assegurada em sistemas e em escolas regulares.

Na Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiências (UNESCO, 2006) reafirmaram-se os princípios universais de integridade, dignidade, não discriminação e igualdade. No seu 24.º artigo é reconhecido o direito à educação a quem apresente uma diferença funcional “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” e através de um sistema educativo que contemple uma aprendizagem ao longo da vida que promova o pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e respeito pela diversidade humana.

Mais recentemente, podemos encontrar a Declaração de Lisboa (ISEC, 2015), com o compromisso de enfrentar a exclusão, a marginalização e as desigualdades existentes, promovendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva, quer ao nível do acesso, participação e resultados. Com efeito, para tornar universal o acesso à educação dever-se-á assumir que todas as crianças e jovens deverão ter oportunidades educativas que consigam corresponder às suas necessidades de aprendizagem e promover a equidade (Nunes & Madureira, 2015).

Em Portugal, a preocupação do Estado com as pessoas que apresentem alguma diferença funcional remonta ao término da Monarquia, quando foram criadas escolas especiais, nomeadamente as utilizadas por cegos/as. Com a implantação da República, deu-se um passo deveras importante neste capítulo ao especializarem-se docentes em Educação Especial, bem como a criação de escolas especiais (A. Correia & Fernandes, 2019). Mas, tal atenção foi superada pela iniciativa de pais/mães de crianças com diferença funcional, nas décadas de 1950 e 1960, com a criação de associações, implementando experiências pedagógicas de integração (Rodrigues, 2011).

Tal processo foi incrementado com a democracia em 1974, na Constituição da República de 1976, tendo sido realizados esforços no sentido de, aceitando a diversidade, tentar integrar todas as crianças e jovens nas classes regulares com um professor itinerante, fator esse que contribuiu, mais tarde, para a criação de equipas de educação especial. Contudo, foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que o conceito de NEE ganhou destaque ao designar a escola como responsável e à qual foi atribuída a procura de respostas alternativas às necessidades de todas as crianças. Identificou-se, igualmente, a responsabilidade que deveria ser assumida pelos pais/mães, familiares de todas as crianças portadoras de NEE. Com tal Decreto-lei, o principal objetivo era assegurar a permanência e os devidos recursos necessários aos/às alunos/as com NEE nas escolas. Tal como citado por L. Correia (2003, p.

13), “a Educação Especial passa de um lugar a um serviço”, onde o/a aluno/a começa a ter o “direito de frequentar a classe regular, com apoios e recursos apropriados às suas capacidades, com acesso a um currículo comum”. Neste contexto, e segundo a Declaração de Salamanca, “terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua, ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6).

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o poder legislativo português plasmou o conceito de inclusão, visando “a equidade educativa, (...) a garantia da igualdade, quer no acesso, quer nos resultados” (p. 154). Atualmente, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a ação governativa aposta na resposta “às diversidades de necessidades dos/as alunos/as, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (p. 2918). Neste âmbito, apela-se a uma profunda transformação no atendimento a crianças e jovens com NEE, agora com o Decreto-Lei n.º 54/2018, necessidades específicas, enfatizando a necessidade de uma rede que se corresponsabilize, de forma eficaz e adequada, aos aspetos governamentais e à relação direta entre ensino regular e educação especial.

Com a homologação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a grande preocupação do governo português foi tentar construir uma escola inclusiva onde todas as crianças, independentemente da sua situação pessoal, social, económica ou cultural, encontrassem respostas adequadas que lhes possibilitassem a aquisição de um nível de educação e formação próprias de uma inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito a uma educação inclusiva que proporcione às crianças a participação na comunidade educativa, contribuindo desta forma, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. Afastamo-nos, assim, da conceção anterior de que é necessário categorizar para intervir, procurando garantir a exequibilidade do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) para todos/as, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um/a progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo: “O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2918). Todo o universo de crianças presentes num agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas tem direito a usufruir dos recursos existentes, anteriormente destinados apenas a alunos/as com NEE. A educação especial passa a ser um contributo para a plena realização da educação inclusiva, cuja exigência se alarga a toda e qualquer diferença.

Mais recentemente, Souza e Machado (2019) realçam o facto de que a educação inclusiva “não se limita a receber alunos/as com deficiência escolar, mas antes compreende o acolhimento de todos os estudantes, independentemente das suas condições e/ou



especificidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas, cognitivas, físicas” (p. 26). Em concordância com tal versão, as diferenças individuais são vistas “como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2019, p. 13).

Entretanto, este novo olhar sobre a diversidade individual já se encontrava anteriormente plasmado na Declaração de Salamanca, que indicava às escolas que acolhessem “todos os alunos, [para que pudessem] aprender juntos, [reconhecendo e satisfazendo as suas necessidades diversas], independentemente dos seus estilos e ritmos de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 11). Este ideal de inclusão configura um desafio à escola na medida em que postula que lhe cabe a observância dos direitos humanos, obrigando a que todos/as se consciencializem da heterogeneidade e de como lhe responder adequadamente no seio escolar.

Em 2020, a UNESCO reforça os valores de igualdade e equidade com inclusão e educação: sob o lema “todos sem exceção”, substitui o conceito de *necessidades especiais*, outrora iniciado com o Warnock Report (1978), por *barreiras à participação e aprendizagem*, deixando o conceito estigmatizado de outrora (NEE).

Neste cenário, pode entender-se a inclusão como respeito à individualidade e unicidade. Contudo, “consideramos que há ainda um longo caminho a ser trilhado” (Prychodco et al., 2019, p. 5). A educação inclusiva tornou-se num imperativo que molda o imediato, proporcionando a todas as crianças as mesmas oportunidades, legítimas aspirações de realização pessoal e de participação social.

Tem-se por base o princípio fundamental da escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos/as, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

Se a própria educação inclusiva assume que a educação é para todos/as, conforme a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022)*, em que todos/as aprendem juntos/as, uns/umas com os/as outros/as, de forma heterogênea e dentro da sala de aula (Sanchez & Teodoro, 2006), a escola direciona-se à superação de barreiras que possam impedir a participação e aprendizagem de todos/as (Maia & Freire, 2020). Tal pressupõe o desenvolvimento de uma cultura e práticas inclusivas não apenas ao nível individual, como também nos sistemas educacionais, a nível generalizado.

Com efeito, construir uma escola que consiga assegurar a universalização do saber num espaço educativo alargado e que concretize, afinal, objetivos que já se encontram explícitos em muitos textos de referência, anteriormente citados, supõe não apenas a intervenção e o envolvimento criativo de todos os protagonistas, mas também engloba a diversidade e riqueza de propostas e de práticas. Deste modo, “cabe à escola (...) não só caminhar na direção de uma Educação Inclusiva, mas no alcance de um ensino significativo e eficaz, (...) permitindo

oportunidades iguais a todos.” (Souza & Machado, 2019, pp. 31-32). E como o ensino se torna significativo e, conseqüentemente, eficaz, de acordo com as características particulares dos/as alunos/as, cada escola deve empenhar-se em encontrar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais (...), mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

### **Cultura organizacional e profissional: entre o legislado e o praticado**

A promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, ao procurar concretizar a política educativa referente à inclusão, considera a educação especial parte daquela, mas não seu sinónimo, como algumas vezes se entende. A educação especial, como parte da inclusão escolar, consiste no conjunto de estruturas e processos que são conduzidos para atender aos/às alunos/as com NEE, com recurso a profissionais, estratégias e meios específicos, conforme as necessidades educativas identificadas. No entanto, a inclusão escolar vai além do atendimento a estes/as alunos/as na medida em que visa o atendimento de “todo e qualquer aluno que manifeste qualquer necessidade educativa específica ao longo do seu percurso escolar” (p. 2919). Assim, a inclusão implica que, uma vez identificadas as necessidades educativas dos/as alunos/as, a escola mobilize uma “diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (p. 2919). Neste sentido, a educação inclusiva “contempla, portanto, a perspectiva de equidade e diversidade, defendendo uma educação para as diferenças e não para o diferente, junto a oferta de uma formação plena” (Souza & Machado, 2019, p. 27)

Se, por um lado, há o texto normativo como instrumento material que configura o ideal desta política educativa, há, por outro, o discurso, fruto das interpretações que os/as profissionais da educação fazem do mesmo texto, conforme os saberes e experiências de que dispõem. A ser assim, aquilo que é legislado não é imediata e sistematicamente praticado, uma vez que é mediado pela cultura profissional e escolar, e isto conforme as particularidades de cada profissional de educação, nas suas áreas de atuação. Logo, como garantir que a legislação seja efetivamente posta em prática, quando as oportunidades de sucesso continuam a ser asseguradas de forma desigual? Como afirmar que a escola pública garante a participação de todos/as, quando na realidade os contextos escolares e condições de sucesso diferem efetivamente para todo o universo escolar?

Considerando os princípios norteadores plasmados no Decreto-Lei n.º 54/2018, parece que o princípio da equidade é transversal a todos eles como denominador comum, isto é, como elemento congregador e facilitador da educação inclusiva, considerada por Lemos

(2013)

como contendo duas componentes essenciais: *justiça*, ou seja, a garantia de que circunstâncias pessoais e sociais, como o gênero, o estatuto socioeconômico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo, e *inclusão*, ou seja, a garantia de consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração satisfatória na sociedade e no mercado de trabalho. (p. 151)

Segundo o mesmo autor, a equidade em educação tem influência direta sobre os resultados escolares, prevenindo o insucesso e abandono escolar. No entanto, a equidade em educação é concretizada pela cultura profissional (Richard et al., 2007) e organizacional presente na escola. Tal cultura de equidade pressupõe partir da consideração das diferenças funcionais existentes entre os/as alunos/as. Logo, impõe-se, no respeito e consideração de tais diferenças psicológicas, étnico-culturais, socioeconômicas, religiosas, físicas ou outras prestar-lhes atenção diferenciada, visando o seu sucesso escolar que, à partida, também será diferenciado. Assim, partindo de pontos iniciais distintos, são orientados pelos/as professores/as para que façam o seu próprio percurso escolar, supostamente “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919) para a apropriação das aprendizagens plasmadas no currículo.

Khilji e List (2021, p. 1) afirmam que “estudos indicam que as organizações não são estruturas burocráticas neutras, mas são a principal fonte de diferenças salariais e elitismo”. Deste modo, a dinâmica interna das organizações acaba por gerar a diferenciação entre os seus membros e, conseqüentemente, as elites. Estas acabam por ser sempre favorecidas, ficando as minorias esquecidas e prejudicadas. Ora, a cultura escolar atual emerge da lógica do neoliberalismo que, sob o ideal da competição e da meritocracia, atribui à ação educativa cariz individualista, com alguma desconsideração dos elementos e circunstâncias pessoais e socioculturais que condicionam o/a aluno/a ao longo do seu percurso educativo. Esta mesma lógica estimula a competição entre os/as alunos/as, fazendo surgir rivalidades e disputas em busca de recompensas materiais e imateriais em que assenta o dito mérito, exacerbando-lhes o ego. Assim, visando o desenvolvimento económico para o qual devem tudo e todos/as contribuir, o neoliberalismo tem na escola o seu bastião para a produção de técnicos/as que possam fazer com que esta máquina continue a funcionar.

A escola, refém dos interesses económicos e da lógica da competitividade e meritocracia, vem produzindo mais consumidores/as para um sistema em declínio (Lima, 2005). Mas, como afirmar a meritocracia quando os contextos de que partem os/as alunos/as e em que se desenvolvem, nas famílias e escolas, são tão desiguais? A lógica social da competição e meritocracia, em que se assenta a nossa sociedade, não se constitui o principal problema para

a inclusão? Ora, como é possível concretizar a educação para todos/as quando o ideal que rege os/as profissionais é, de alguma forma, excludente e individualista? A consideração destas questões leva-nos a lançar mão da filosofia africana *ubuntu* como via alternativa à cultura organizacional e profissional que configura a escola e a educação inclusiva.

### A filosofia africana *ubuntu* como alternativa cultural

*Ubuntu!* Para permitir assimilar o significado do termo, muitas vezes mal traduzido por “eu sou porque tu és”, vamos analisar uma pequena lenda africana, apresentada por E. Silva (2021):

*Ubuntu* é uma filosofia de vida que se baseia nos princípios da lealdade, humildade, empatia e respeito. Sem dúvida essa lenda transmite-nos uma fantástica lição para crianças e adultos. “Um antropólogo visitou um povoado africano. Ele quis conhecer a sua cultura e averiguar quais eram os seus valores fundamentais. Assim que lhe ocorreu uma brincadeira para as crianças. Ele colocou um cesto de frutas perto de uma árvore. E disse o seguinte às crianças: – A primeira que chegar à árvore ficará com o cesto de frutas. Mas, quando o homem deu o sinal para que começasse a corrida em direção ao cesto, aconteceu algo inusitado: as crianças deram as mãos umas às outras e começaram a correr juntas. Ao chegarem ao mesmo tempo, todos desfrutaram do prêmio. Elas sentaram-se e repartiram as frutas. O antropólogo lhes perguntou por que tinham feito isso, quando somente uma poderia ter ficado com todo o cesto. Uma das crianças respondeu: – ‘*Ubuntu!* Como um de nós poderia ficar feliz se o resto estivesse triste?’ O homem ficou impressionado pela resposta sensata desse pequeno. *Ubuntu* é uma antiga palavra africana que na cultura Zulu e Xhosa significa ‘Sou quem sou porque somos todos nós’. É uma filosofia que consiste em acreditar que cooperando consegue-se a harmonia, já que se consegue a felicidade de todos. (p. 1)

A tradução do termo zulu “*ubuntu*” para “eu sou porque tu és” desvirtua o seu sentido original na medida em que, nesta filosofia, o “eu” e o “tu” não são relevantes, mas sim o “nós”, ressaltando a ideia de comunidade e humanidade. Logo, “eu” e “tu” passam a configurar um espaço novo, enformado por nós, que, embora levando consigo elementos de um e de outro ser interconectados e mutuamente afetados no processo da sua coconstrução, não é mais o espaço individual de cada um antes de tal encontro. Tais encontros que nos encontram facilitam desencontros e reencontros que nos reconfiguram e transformam, sucessiva e mutuamente. Assim, “uma pessoa com *ubuntu* tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos” (E. Silva, 2021, p. 3).

*Ubuntu* assenta sobre a lógica da racionalidade coletiva, entendendo a vida humana como possível apenas em contexto de comunidade. Comunidade esta afetada pelos/as que já foram,

pelos/as que são e por aqueles/as ainda por nascer (Ramose, 2011). Assim, em *ubuntu* o ser não é apenas individual e material, mas a confluência de múltiplas influências do património histórico-cultural das gerações anteriores, da presente e daquelas que virão, que acabam por moldar toda ação do presente.

A filosofia africana *ubuntu* entende que todos os membros da comunidade têm os mesmos direitos e deveres e que todos os indivíduos têm o dever de contribuir para a comunidade (Mabota, 2019). A igualdade de direitos é ponto assente nesta filosofia milenar. Nesta conformidade, é interessante observar que tal filosofia é anterior a organizações como a ONU, UNESCO e UNICEF e às conseqüentes declarações de direitos humanos, de onde destacamos o direito à educação. Concomitantemente, alguns dos princípios basilares da educação inclusiva estudados e aprofundados ao longo dos tempos – dignidade e igualdade – são, na verdade, consagrados nesta filosofia desde os tempos idos!

### ***Ubuntu*, filosofia do movimento ascendente contínuo**

Em *ubuntu* nada é estático. Tudo é passageiro e evolutivo. Logo, a realidade sempre se altera. O ser encontra-se em constante evolução de um estado real para outro, ideal (Ramose, 2011). Esta conceção corrobora o pensamento de que a educação se desenvolve desde o nascimento até à morte, passando por sucessivas fases e níveis de ensino com vista ao desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as, participação ativa na sociedade e inserção no mercado de trabalho.

Vale realçar que, na educação inclusiva, a condição de necessidade de apoio/reforço educativo é mutável e não estável, levando a que um/a aluno/a com necessidades educativas específicas em algum momento possa deixar de tê-las e de ser alvo dos mesmos programas.

### ***Ubuntu*, filosofia da pluralidade na comunidade**

Em *ubuntu*, entende-se a pluralidade em harmonia com a singularidade (Ramose, 2011). Nesta conformidade, os sujeitos são plurais, como o são, também, as suas realidades sociais. Logo, os/as alunos/as são singulares na sua individualidade e plurais quanto aos diversos contextos sociais de origem. Assim, não é possível, sob esta perspetiva filosófica, encarar os/as alunos/as como um bloco homogéneo, na medida em que os seus múltiplos contextos sociais de origem configuram-lhes diferentes necessidades educativas cujo atendimento exitoso só pode suceder de modo específico para cada situação.

Como diz o provérbio africano: “é necessária uma aldeia para educar uma criança”, adaptado por muitos/as autores/as para “é necessário uma comunidade para educar uma criança”, a educação inclusiva reclama equipas de professores/as cujos esforços conjugados

facilitem a aprendizagem dos/as alunos/as para que obtenham melhores resultados. Logo, a singularidade de cada professor/a, nas suas áreas de atuação, uma vez combinadas, geram uma ferramenta multidisciplinar nova que facilita o labor educativo e gera frutos. Assim, de acordo com esta filosofia, no processo educativo encontramos em interação uma pluralidade de intervenientes (alunos/as, professores/as e técnicos/as) visando o sucesso de todos/as e de cada aluno/a de acordo com as necessidades específicas da sua aprendizagem diagnosticadas.

Ao trabalhar com os/as alunos/as em grupos-turma, isto é, colaborativamente entre pares, abre-se uma janela de oportunidade para que os/as professores/as possam influenciar a aprendizagem de cada um/a, de modo intencional e sistemático. Mas sobretudo para que eles/as construam relações significativas entre si e com os/as professores/as que servirão de plataforma para que possam fazer os seus percursos escolares exitosamente. Ora, se a personalidade é única e irrepetível, então cada aluno/a é diferente e tem o seu ritmo e perfil de aprendizagem. E, numa interação conjunta, cada um/a faz o seu caminho e vai descortinando o seu horizonte escolar.

A avaliação da educação inclusiva em Portugal, realizada no quadro do projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) intitulado “Força pela diversidade”, analisou a promoção da educação inclusiva em Portugal através de políticas e práticas dedicadas nas áreas da gestão, recursos, capacitação, intervenções ao nível das escolas e monitorização e avaliação. Do mesmo relatório se conclui que Portugal tem evoluído em matéria de inclusão, conforme as estatísticas ao longo dos últimos vinte e cinco anos, com impacto significativo no desempenho dos/as alunos/as. Porém, vale ressaltar o papel decisivo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre a autonomia e flexibilidade curricular, cuja implementação por meio de dois vetores, nomeadamente a revisão e atualização curricular, conforme os contextos próprios de cada escola e a formação dos/as professores/as para implementar os mesmos currículos de acordo com as características dos/as alunos/as, facilitaram a inclusão.

O/A professor/a é o elemento central para a dinamização da cultura organizacional escolar, mediante a sua cultura profissional, visando a operacionalização das políticas educativas, com destaque, neste caso, para as de inclusão. Logo, a ideologia que enforma os seus valores e molda a sua atuação profissional é de extrema importância para que as políticas inclusivas sejam efetiva e exitosamente concretizadas. De contrário, acaba por ser ele/a mesmo/a o carrasco e o maior entrave ao sucesso da sua atuação profissional, que redundando no insucesso escolar dos/as alunos/as sob sua tutela. Daí que a formação contínua de professores/as deva ser coerente, em todas as suas dimensões, com esta perspetiva inclusiva que se almeja para a escola pública. Não seria um contrassenso legislar e almejar uma educação inclusiva com professores/as formados/as sob uma ideologia com forte pendor ao serviço da economia, através da sobrevalorização da meritocracia e estimulação da competitividade? Não

seria o momento de repensar esta e outras questões relacionadas para um melhor alicerce da educação inclusiva? Não seria o momento de buscar descolonizar epistemicamente a escola (Brás, 2021), sendo a filosofia africana *ubuntu* uma alternativa?

### ***Ubuntu*, filosofia da cooperação**

Entende-se, por esta filosofia africana, que o/a filho/a pertence a uma família quando no ventre materno. Uma vez nascido/a, o/a filho/a pertence à comunidade, sendo, portanto, educado/a por todos os seus membros, em que é integrado de acordo com as suas habilidades para contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento. Transportando esta lógica para o contexto da educação inclusiva, não é possível que qualquer aluno/a faça o seu percurso escolar com sucesso apenas em competição com os seus pares, exacerbando o seu ego e estimulando o surgimento de determinadas polarizações no tecido social. Na verdade, os/as alunos/as fazem os seus percursos em cooperação com a família, com os/as professores/as, com os/as colegas e com os/as técnicos/as, que prestam todo o apoio especializado, de acordo com as necessidades específicas dos/as mesmos/as alunos/as. Nesta conformidade, a cooperação facilita às crianças e jovens o desenvolvimento das suas aprendizagens, por meio da apropriação dos conhecimentos. Concomitantemente, é de todo profícuo que as crianças e jovens sejam não só tomadas em consideração, mas que sejam efetivamente ouvidas para o desenho, desenvolvimento e avaliação dos currículos.

Olhando para a filosofia *ubuntu*, a educação sempre pressupõe a existência de um ser que se educa por meio de um outro, conforme determinado objetivo. Em contextos escolares formais verifica-se o mesmo, porém de acordo com determinado projeto educativo. Entretanto, como afirma Lima (2005, p. 73), “a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de ‘vantagens competitivas’ no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica”. Tal realidade vem roubando à educação a sua essência quanto a formação e realização da/o cidadã/o e da sua literacia, em favor do/a mero/a profissional ou mão-de-obra qualificada.

### **Conclusão**

A inclusão escolar, como a conhecemos hoje, é fruto de um longo processo de interesses em conflito, ou seja, de tensões políticas, económicas e sociais, que se vai desenvolvendo e aprofundando, desde a letra da lei ao discurso e às práticas. Em Portugal, este processo iniciou-se ainda na Monarquia, ganhou fôlego com o início da República, desenvolveu-se com o

Decreto-Lei n.º 3/2008, mas clarifica-se e aprofunda-se recentemente, de forma radical, por meio dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

Considerando as principais fases mencionadas neste ensaio, as políticas de inclusão transitaram da integração da diferença funcional nas escolas regulares, através do atendimento especializado às crianças com NEE, para a inclusão de toda e qualquer diferença que obstaculizasse o acesso à aprendizagem, tanto no contexto internacional como nacional. Porém, a evolução das políticas globalizadas não tem conseguido efetivar as igualdades de acesso, de tratamento, de resultados e competências. No caso de Portugal, podemos afirmar que a fase de igualdade de acesso está efetivamente consolidada na escola democrática. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para a igualdade de tratamento, uma vez que os recursos que facilitam o sucesso dos/as alunos/as não estão efetivamente disponíveis para todos/as, nomeadamente as práticas pedagógicas, daí que a igualdade de resultados esteja também longe de ser alcançada. Assim, sugere-se considerar a filosofia africana *ubuntu* como um referencial alternativo a adotar na transformação da cultura profissional docente e organizacional das escolas, de modo a eliminar o fosso entre a lei, o discurso e as práticas educativas, ainda reféns do neoliberalismo que tem fomentado a competição entre os/as alunos/as e a meritocracia, o que julgamos ser uma falácia e fator de maior exclusão, bem como um obstáculo ao aprofundamento da equidade esperado da escola numa sociedade democrática.

A filosofia africana *ubuntu*, além de colocar a tónica no coletivo, contraponto ao individualismo e competitividade neoliberais, pressupõe ainda o respeito e a solidariedade entre gerações, contrapontos da hipervalorização da juventude e da sua autossuficiência inovadora e da desvalorização da senioridade e da tradição. Na verdade, todas as gerações enfrentam os problemas do seu tempo, em seus distintos contextos. A ser assim, a educação inclusiva pressupõe também o direito de as gerações mais novas partirem do património histórico-cultural acumulado pelas gerações anteriores para resolverem elas mesmas os problemas que enfrentam, em negociação com as partes envolvidas, tornando possível a necessária e efetiva inovação.

## Referências bibliográficas

Brás, José (2021). For an epistemic decolonisation of education from the ubuntu philosophy.

*Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2011386>

Comité Português para a UNICEF. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (ed. rev.). UNICEF.

[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)



- Comité Português para a UNICEF. (Ed.). (2019). *Convenção dos direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Correia, António, & Fernandes, Preciosa (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. In Lázara Silva, Cinval Reis, & Wender Silva (Orgs.), *Educação Especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores/as* (pp. 9-23). Navegando.
- Correia, Luís (1997). *Alunos/as com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, Luís (2003). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão*. In Luís Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-40). Porto Editora.
- Correia, Luís (2012). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, pp. 154-164.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23, pp. 4389-4393. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Education for All Handicapped Children Act of 1975, Public Law No. 94-142. 89 Stat. 773.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Global Education Monitoring Report Team. (2015). *Education for all 2000-2015*:

- Achievements and Challenges*. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/199>
- ISEC. (2015). *Declaração de Lisboa sobre equidade educativa*. ISEC 2015, 8th Inclusive and Supportive Education Congress. <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Khilji, Shaista, & List, Christian (2021). Humanizing to address the grand challenge of rising inequalities: Leadership in a post-COVID World. *Academia Letters*, Article 215. <https://doi.org/10.20935/al215>
- Lemos, Valter (2013). Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73. <https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>
- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Mabota, António (2019). *Ubuntu, uma possibilidade de alternativa ao neoliberalismo como fundamento das relações norte-sul* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/1822/65614>
- Maia, Vitor, & Freire, Sofia (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10(1), 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>
- Nunes, Clarisse, & Madureira, Isabel (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos do homem*. ONU. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Prychodco, Robson, Fernandes, Preciosa, & Bittencourt, Zélia (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467>
- Ramose, Mogobe (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. *Ensaios Filosóficos*, 4, 6-23.
- Richards, Heraldo V., Brown, Ayanna F., & Forde, Timothy B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68. <https://doi.org/10.1177/004005990703900310>
- Rodrigues, David (2011). *Educação inclusiva: Dos conceitos à prática*. Instituto Piaget.
- Sanches, Isabel (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A "voz" dos professores/as de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, Isabel, & Teodoro, António (2006). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores/as de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*,

- 20(2), 105-149.
- Silva, Emília (2021, abril 21). *Filosofia Ubuntu: Eu sou porque nós somos*. Cativar na Escola. <https://www.cativarnaescola.pt/2021/04/filosofia-ubuntu-eu-sou-porque-nos-somos.html>
- Silva, Maria (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Souza, Myrella, & Machado, Alessandro (2019). Perspetivas e desafios da educação inclusiva: Uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 9(20), 24-49. <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/506/701>
- Tilstone, Cristina, Florian, Lani, & Rose, Richard (2003). *Promover a educação inclusiva*. Instituto Piaget.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESDOC. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2006). *UNESCO Institute for Lifelong Learning: Annual report 2006*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151102>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação: Resumo, 2020: Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESDOC. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)
- Vilelas, José (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3.ª ed.). Silabo.
- Warnock, Helen Mary (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656>