

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 23, ano 2026 | ISSNe: 2675-5432
Editor-chefe: **Dr. Ademar Bogo**

Diálogos Luso-Brasileiros sobre inclusão: vivências, formação e produção de saberes em educação especial

Thiago de Souza Alves

Universidade Federal da Bahia.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3338-0966>

Natália Beatriz da Silva

Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4092-4443>

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Universidade Federal da Bahia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>



Recebido em: 07/06/2026
Aprovado em: 15/07/2026
Publicado em: 08/09/2026

Declaração de uso da inteligência artificial

Durante a redação deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial, como o GEMINI do Google, exclusivamente para identificar correções gramaticais, ortográficas e formatação de referências em conformidade com a norma utilizada. Nenhum conteúdo ou referência foi gerado por essas ferramentas. Todas as ideias, análises e interpretações são de autoria dos(as) pesquisadores(as), que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo. Esta prática está em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e das boas práticas editoriais.

Diálogos Luso-Brasileiros sobre inclusão: vivências, formação e produção de saberes em educação especial

Thiago de Souza Alves¹

Natália Beatriz da Silva²

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz³

Resumo

Este estudo aborda algumas semelhanças e diferenças entre o Brasil e Portugal a partir das leis e práticas pedagógicas para a constituição de uma Educação Especial Inclusiva. A investigação é pautada na seguinte questão de pesquisa: como se articulam a organização e prática pedagógica para uma Educação Especial Inclusiva no Brasil e em Portugal, bem como a importância da internacionalização acadêmica nesse aspecto? Apoiado numa metodologia qualitativa documental, utilizando-se da legislação de ambos os países, pesquisadores

¹ Pedagogo, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (SIGLA). Pesquisador nas áreas de Tecnologia na Educação e Educação Especial e Inclusiva.

² Terapeuta Ocupacional pela Universidade Federal de Minas Gerais (SIGLA) Pós-graduada em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor - Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa Mestranda em Reabilitação Psicomotora - Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa (SIGLA).

³ Pedagoga e psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Reabilitação ambos da UFBA.

como Ainscow (2009) e Victor e Oliveira (2023), entre outros, e na prática docente dos autores, para o objetivo de discutir os saberes e práticas da Educação Especial Inclusiva encontrados a partir da legislação do Brasil e de Portugal. Os resultados permitiram analisar a Educação Especial e a Inclusão no contexto luso-brasileiro, a internacionalização acadêmica, produção de saberes, experiências e aprendizagens, percebendo sua importância ao reconhecer as concepções e vivências inclusivas na escola e, a partir desse diálogo e aproximações luso-brasileiras, discutir os desafios e perspectivas para uma Educação Inclusiva em ambos os países com atenção à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogos; Experiências; Inclusão; Internacionalização; Formação.

Abstract

This study addresses the similarities and differences between Brazil and Portugal regarding the laws and pedagogical practices for the establishment of a special inclusive education. The investigation is guided by the following research question: how are organization and pedagogical practice articulated for a Special Inclusive Education in Brazil and Portugal, and what is the importance of academic internationalization in this aspect? Supported by a qualitative documentary methodology, using the legislation of both countries, researchers such as Ainscow (2009) and Victor and Oliveira (2023), among others, and the authors' own teaching practice, the objective is to discuss the knowledge and practices of Special Inclusive Education within both legal frameworks. The results allowed for an analysis of Special Education and Inclusion in the luso-brazilian context, academic internationalization, and the production of knowledge, experiences, and learning, realizing their importance by recognizing inclusive conceptions and experiences in schools. Based on

this dialogue and luso-brazilian approximations, the study discusses the challenges and perspectives for an Inclusive Education in both countries, with a particular focus on teacher training.

KEYWORDS: Dialogues; Experiences; Inclusion; Internationalization; Teacher Education.

Introdução

As instituições educacionais, nos seus mais diversos níveis, têm papel fundamental na efetivação de políticas inclusivas. Estas, por sua vez, têm uma importância estratégica na construção de sociedades mais inclusivas e equitativas. Nos últimos anos, tanto Brasil quanto Portugal têm aprofundado os diálogos sobre a educação especial e as práticas inclusivas na sociedade. Para tal, os dois países vêm aprimorando, revisando e desenvolvendo políticas públicas, legislações e programas que visam à inclusão e à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Estas ações estão alinhadas com diferentes diretrizes internacionais, como a da Organização das Nações Unidas (2007), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999); e no contexto europeu: o Plano de Ação Europeu sobre Igualdade de Oportunidades (2004).

Este aprofundamento das discussões e a atualização das políticas buscam, principalmente, promover a efetivação de práticas pedagógicas de respeito à inclusão, à equidade e à integridade das pessoas com deficiência. Nesse sentido, essa pesquisa pretende discorrer sobre as semelhanças e as diferenças entre o Brasil e Portugal a partir de suas leis e práticas pedagógicas para a constituição de uma Educação Especial Inclusiva, questionando-se como se dá a organização e a prática pedagógica para

uma Educação Especial Inclusiva no Brasil e em Portugal, bem como a importância da internacionalização acadêmica no estudo desses aspectos.

Sob essa ótica, a Educação Especial e Inclusiva é um compromisso transversal e, no contexto luso-brasileiro, é marcada por um cenário de interconexão de diálogos, acordos de cooperação e movimentos de reflexão científica sobre a realidade na prática da inclusão. Em alguns momentos e situações, ambos os países compartilham, inclusive, os mesmos desafios no que tange à busca por uma escola que reconheça a diversidade. Nesse sentido, no contexto brasileiro, Bueno et al. (2023) evidenciam que

A Educação Inclusiva ainda é um grande desafio, mesmo com as mudanças educacionais ocorridas ao longo da história brasileira, principalmente quando se trata não apenas de integrar a pessoa/estudante com deficiência em salas de aula regulares, mas de estabelecer relações eficazes que favoreçam o atendimento igualitário entre os estudantes com e sem deficiência, para que todos se sintam incluídos no contexto escolar e social. (p. 3)

Por sua vez, Neto-Mendes et al. (2019) ressaltam a realidade no contexto português de modo semelhante ao brasileiro. No que se refere às mudanças ao longo dos anos, o autor destaca que:

O sistema educativo português conheceu nos últimos 40 anos períodos de crescimento que permitiram realizar algumas das promessas que a democratização do país anunciara. Assistiu-se aos avanços da rede da educação pré-escolar, a universalização progressiva da escolarização dos três ciclos da escolaridade básica obrigatória foi fazendo o seu caminho, com um crescimento sem par da rede de estabelecimentos. Ainda recentemente assistimos a novo alargamento da escolaridade obrigatória, cobrindo agora todo o período dos 6-18 anos. (p. 7)

Historicamente, tanto o Brasil quanto Portugal tomam como base os princípios expostos na Declaração de Salamanca (1994), mas cada país, à sua maneira, foi

construindo e aprimorando suas políticas conforme suas realidades e dinâmicas socioculturais. Através do intercâmbio de conhecimentos sobre essas realidades, observa-se que ambos os países possuem pontos de convergência, como as práticas inclusivas na sociedade, a formação de professores e a necessidade de superação de barreiras.

Assim, apresenta-se o objetivo geral de discutir os saberes e práticas da Educação Especial Inclusiva encontrados a partir da legislação do Brasil e de Portugal. Para isso, será necessário alcançar os seguintes objetivos específicos: analisar a importância da internacionalização para reconhecer as concepções e vivências inclusivas na escola e valorizar a formação continuada dos profissionais da educação com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos e estratégias voltadas à Educação Especial Inclusiva.

Tal enfoque do estudo se justifica pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre os saberes e as práticas da Educação Especial Inclusiva no mundo contemporâneo, e a imersão cultural proporcionada pela internacionalização acadêmica se mostra um importante caminho para a divulgação e intercâmbio de representações e estratégias voltadas para a inclusão escolar e social.

Etapas de pesquisa está inserida na abordagem qualitativa. Tuzzo, Santos e Braga (2023) explanam que o caráter da pesquisa qualitativa está ligado intrinsecamente à compreensão do mundo social. Os autores chamam a atenção para esse aspecto ao afirmar que ela serve “para que seja possível dialogar, opinar, defender e construir a vida em todos os sentidos.” (Tuzzo et al., 2023, p. 2). Ou seja, essa abordagem empírica subentende que a vida humana e os aspectos sociais inerentes à vida em sociedade são essencialmente reflexivos, dialogados e focam nos significados, nas experiências e na percepção dos sujeitos em diferentes contextos sociais ou culturais. Por outro lado, a pesquisa qualitativa não mede, quantifica

ou pressupõe resultados exatos, reafirmando o que Denzin e Lincoln (2017) dizem ao considerar que este é um modo de pesquisa flexível, adaptativo e focado na experiência dos sujeitos.

Caracteriza-se como uma pesquisa documental, pois sua fonte primária são documentos escritos contemporâneos oriundos de arquivos digitais públicos, como definem Lakatos e Marconi (2003). Foi realizada uma busca por legislações e demais documentos legais, bem como por convenções internacionais que influenciaram a implantação e dão sustentação à perspectiva educacional inclusiva em ambos os países, percorrendo uma trajetória histórica em formato de linha do tempo. Os resultados e a discussão deste estudo dialogam com autores de referência na área que pesquisam acerca das políticas públicas educacionais inclusivas e práticas educacionais inclusivas, bem como a formação de professores. Ademais, a análise e a discussão reflexivo-analítica também foram guiadas pela experiência docente dos autores na área da Educação Especial e Inclusiva vivenciada em ambos os países.

1 Educação Especial e Inclusão no Contexto Luso-Brasileiro

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada em muitos países um marco internacional da Educação Inclusiva. Dentre esses países, encontram-se Brasil e Portugal como signatários da referida declaração, a qual moldou histórica e politicamente as políticas públicas de inclusão escolar em ambos os países, visando à superação da perspectiva integracionista. Documentos anteriores, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Convenção de Guatemala (1999), e posteriores, como os de Dakar (2000) e Nova Iorque (2007), vieram somar-se à construção de uma perspectiva educacional inclusiva, como a conhecemos atualmente.

A Educação Inclusiva parte da premissa de que a aprendizagem ocorre “a partir dos interesses e potencialidades de cada estudante” (Queiroz et al., 2024, p. 21), considerando que a aprendizagem ocorre de forma singular para cada um. Dessa forma, Ainscow (2009) salienta que o modelo de educação inclusiva se distancia do modelo de integração, pois, na educação inclusiva, o ambiente escolar deve se preparar para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, enquanto na integração é esperado que o estudante se adapte à escola. A partir desses conceitos, Ainscow (2009) descreve algumas tendências mundiais para a compreensão da educação inclusiva: a) inclusão referente às pessoas com deficiência ou necessidades específicas; b) inclusão no combate a questões disciplinares; c) inclusão abrangendo outros grupos vulneráveis; d) inclusão para promover que a escola acolha a diversidade encontrada na comunidade; e) inclusão como educação para todos; f) inclusão como processo que aumenta a participação dos estudantes por meio da reestruturação de práticas, culturas e políticas inclusivas que favoreçam a diversidade.

A partir desse “tronco” em comum de princípios educacionais inclusivos, pretende-se descrever o “enraizamento” ocorrido em Portugal e no Brasil por meio de uma linha do tempo histórica da legislação nacional.

Encontramos legalmente o diálogo sobre educação especial em Portugal na Constituição da República Portuguesa, a qual garante que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (Constituição da República Portuguesa, 2005, p. 26). Na prática, é dever do Estado português garantir o acesso ao ensino, efetivar a participação nos diferentes níveis de educação e estabelecer estratégias para agregar as capacidades de todos os educandos.

A Educação Especial e a inclusão também são respaldadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018), onde fica estabelecido que

[...] como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. (p. 1)

O referido decreto legislativo português reafirma a adesão aos princípios orientadores da Educação Inclusiva por meio da educabilidade universal, que assume a capacidade de aprender em todas as pessoas, da garantia da equidade para que todos os estudantes tenham os apoios necessários para seu desenvolvimento e aprendizagem, da inclusão enquanto direito, de modo pleno e efetivo para todos, nos contextos educativos, e da personalização com um planeamento educativo, centrado no aluno de acordo com suas necessidades e potencialidades, em uma abordagem multinível de ensino. Tais opções metodológicas assentam-se no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na abordagem multinível de ensino para o acesso ao currículo escolar. Essas opções constituem modelos curriculares flexíveis que preveem a monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas. Esse processo baseia-se no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação, bem como na opção por medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para que cada aluno adquira uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (Portugal, 2018). Essa estrutura surge em oposição à visão de supervalorização dos conteúdos curriculares proposta no ensino tradicional.

De acordo com o DUA, o currículo trabalhado é flexível e assume a função de ponto de partida universal, moldando-se para atender às singularidades de cada estudante. É regido pelos princípios de engajamento, múltiplas formas de representação, ação e expressão; baseia-se também em diretrizes que, referidos princípios, darão

suporte, com o devido detalhamento, ao planejamento educacional flexível e inclusivo.

Na abordagem multinível, o planejamento curricular toma características universais para que todos os estudantes alcancem o sucesso, permitindo a diferenciação pedagógica. Para os estudantes que não alcançarem êxito com as medidas educacionais universais, preveem-se medidas seletivas para os que apresentam a necessidade de um maior suporte, já para os estudantes com dificuldades acentuadas, recorre-se a medidas adicionais, as quais podem incluir adaptações curriculares significativas.

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, p. 1)

Em Portugal, a consolidação da Educação Inclusiva resulta de um percurso legislativo e político em consonância com os princípios internacionais de garantia do direito à educação para todos. A legislação portuguesa passa a ser centrada na diversidade, na participação e na eliminação das barreiras à aprendizagem. Nesta realidade, destaca-se o DUA e a abordagem multinível como estruturas flexíveis, equitativas e orientadas para o reconhecimento das potencialidades individuais de cada aluno, sendo assim, promove-se o sucesso educativo e a coesão social.

No contexto brasileiro, a Educação Especial Inclusiva é respaldada por diversos documentos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988, que reafirma os princípios dos Direitos Humanos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), que também assegurou os direitos sociais para todas as crianças e jovens, incluindo os com deficiência (Brasil, 1990).

De grande relevância ao processo educacional inclusivo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

e suas modificações ao longo do tempo (Brasil, 1996); esta foi reafirmada de forma pedagógica e curricular pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Destacam-se ainda: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que determinou o público a ser atendido pela Educação Especial no Brasil, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regia a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) inclusive regulamentando o financiamento desse serviço. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispunha sobre a educação especial, o AEE e outras providências; e, recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que revoga o Decreto nº 7.611/2011 e assume suas funções com o princípio de reafirmar a educação especial, inclusiva e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização (Brasil, 2025). Na sequência, o Decreto nº 12.773/2025, após muito embate político, alterou alguns artigos do Decreto nº 12.686/2025 no sentido de ajustar o financiamento e a formação de profissionais (Brasil, 2025).

De forma inter-relacionada, tanto o Brasil quanto Portugal foram influenciados por discussões e documentos internacionais sobre o direito das pessoas com deficiência, tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e os Relatórios da UNESCO sobre educação inclusiva (2015). De modo geral, esses documentos servem efetivamente como base normativa, filosófica e participativa para a formulação e consolidação das leis nacionais de inclusão, além de enfatizarem o direito à educação, ao lazer, à cultura, à autonomia, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade e à eliminação de barreiras, entre outros.

Para além do contexto descrito em cada um dos países, percebe-se uma tendência mundial de expansão da educação inclusiva a partir de documentos como *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OCDE, 2012) e a Declaração de Incheon que propõe como meta que “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (UNESCO, 2016, p. 7). Dessa forma, pretende-se assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade como promotora de aprendizagens ao longo da vida para todos, como parte da agenda 2030 para a educação global.

Para garantir inclusão e equidade na educação, podemos considerar também o relatório internacional *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education* (UNESCO, 2017), que demonstra experiências inclusivas de diversas localidades do mundo, reforçando o conceito de equidade como a garantia da existência de preocupação com a justiça e com processos justos, de modo que a educação de todos possa ser considerada igualmente importante. Dessa forma, define a inclusão como “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e as conquistas dos estudantes”. Esse guia estrutura-se a partir de quatro dimensões para orientar as políticas públicas visando estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos; são elas: o conceito, as diretrizes políticas, a estrutura e os sistemas e as práticas.

Observa-se que ambos os países, Brasil e Portugal, estruturam suas políticas de Educação Especial Inclusiva naquilo que são os fundamentos internacionais comuns, especialmente aqueles relacionados ao direito à educação, à equidade e à eliminação de barreiras na trajetória escolar. A inclusão é um princípio transversal aos sistemas educacionais, nos quais as barreiras são identificadas e superadas. Em ambos os países, é verificada a valorização das práticas pedagógicas flexíveis, da colaboração entre profissionais e da personalização do ensino como estratégia para a garantia do acesso, da permanência e

do sucesso educativo de todos os estudantes. Apesar das diferenças organizacionais e administrativas, há convergência entre os dois contextos de inclusão, nos quais são defendidos sistemas mais democráticos, participativos e comprometidos com a participação e aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes.

2 Internacionalização Acadêmica, Produção de Saberes: Experiências e Aprendizagens

A internacionalização é uma estratégia imersiva que envolve políticas, práticas, estratégias e experiências que se efetivam por meio de acordos acadêmicos e institucionais entre universidades ao redor do mundo. A prática da internacionalização possibilita o contato direto com diferentes públicos, saberes, métodos, teorias e culturas. Ou seja, a internacionalização promove aos pesquisadores o intercâmbio de conhecimentos e a participação em pesquisas colaborativas em âmbito internacional. Personi e Personi (2021, p. 5) destacam que a internacionalização “pode atuar na melhoria da qualidade da pesquisa e da extensão universitária, por meio de diversos processos de cooperação”.

Atualmente, o cenário de internacionalização é pautado por acordos de cooperação entre países que garantem o intercâmbio de pessoal, de conhecimentos, metodologias e formas de produzir ciência. Em Portugal, as instituições de ensino, por meio dos seus núcleos de internacionalização, garantem a participação em atividades acadêmicas, a integração por meio de realização de eventos institucionais e orientação individualizada.

A internacionalização possibilita o contato direto com a cultura de um novo local para o estudante, e o estabelecimento de novas relações culturais acaba por ser fundamental para a construção de sociedades mais conectadas, inclusivas e globalizadas. A verdade é que, por meio de um contexto acadêmico e científico, a internacionalização

ultrapassa a própria mobilidade acadêmica, constituindo um espaço concreto de articulação de saberes e experiências, de diálogos de identidade, língua e contextos sociais. Sob essa ótica, Castro e Neto (2012) destacam que

No atual contexto marcado pelo aumento do acesso à informação, pela necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento, pela redução de custos de formação e por um melhor aproveitamento da infraestrutura de comunicação, a internacionalização no campo da educação é reconfigurada para atender a esses novos requerimentos decorrentes das mudanças impressas pela dinâmica social que se delineiam nos anos finais do século XX e se aprofundam neste início de século. (p. 71)

As diferentes dinâmicas sociais ao redor do mundo oportunizam também a possibilidade de visualização da diversidade humana, ampliando a noção prática de perspectiva de mundo. Além disso, os estudantes e profissionais inseridos nesse contexto passam a desenvolver competências interculturais, com possibilidade de aprender a conviver com distintas formas de pensar. De modo inverso, o estudante internacionalizado também gera, na sociedade que o recebe a possibilidade de aprender com ele, ouvir e perceber outras formas de pensar e agir que não aquelas já de costume dos locais que os recebem, podendo levar um pouco da sua cultura para outros lugares e fazendo com que as competências interculturais sejam também vivenciadas pelas pessoas do destino a que o estudante de internacionalização vai. Costa e Neto (2012, p. 71) contextualizam ao dizer que: “Entendida como um procedimento de inclusão da dimensão internacional da educação e da pesquisa, a internacionalização é compreendida sob diferentes aspectos.”

Considerando as pesquisas que envolvem inclusão e os profissionais dessa área, a internacionalização é significativa, pois contribui efetivamente para a troca de experiências, recursos, metodologias e estratégias inclusivas, voltadas à garantia do direito das pessoas com

deficiência. Nessa linha, os profissionais que atuam pela inclusão acabam por ter contato com novas tecnologias assistivas, novos e diferentes modelos de acessibilidade e estratégias de permanência para o público da educação especial. Assim, o contato com essas diferentes realidades faz perceber como os diversos países têm enfrentado e superado o desafio da garantia de uma educação inclusiva de qualidade e consistência.

3 Diálogos e Aproximações Luso-Brasileiras

O Decreto-Lei nº 54/2018 está diretamente ligado aos direitos humanos e deixa claro que não se faz necessário categorizar o estudante para ocorrer a intervenção especializada (Guerreiro et al., 2025). Assim, todos os alunos podem alcançar competências e habilidades em seu percurso escolar obrigatório, mesmo que o seu caminho de aprendizagem seja diferente.

A Educação Inclusiva não diz respeito somente aos professores ou aos professores do ensino especial, mas também aos profissionais de apoio especializado, aos pais e à comunidade escolar (Guerreiro et al., 2025). O referido decreto ainda afirma que o papel do docente de educação especial serve como apoio direto aos alunos e trabalha em colaboração com os demais docentes para todo o processo de aprendizagem, definindo estratégias pedagógicas, reforço das aprendizagens e identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão, conforme expresso no Art. 11, ponto 4, do Decreto-Lei nº 54/2018 (Portugal, 2018).

Sendo assim, nas escolas portuguesas que possuem estrutura para acomodar, existem os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que apoiam a inclusão e promovem a aprendizagem. Também, Escolas de Referência, que concentram recursos especializados para o ensino de alunos com baixa visão, cegos, com deficiência auditiva ou surdos. O apoio especializado nas escolas regulares, pode

ser prestado por professores da educação especial, profissionais como psicólogos, terapeutas da fala, terapeuta ocupacional, psicomotricista, fisioterapeuta, entre outros, ligados aos Centros de Recursos para Inclusão (CRI) e profissionais especializados contratados diretamente pelas escolas (quando não existe CRI disponível no território próximo (Guerreiro et al., 2025). Esses profissionais realizam o apoio individualmente ou em pequenos grupos, dentro e fora da sala de aula ou turma (Alves, 2015).

O encaminhamento de um aluno para o acompanhamento pelo professor ou professora de Educação Especial ocorre por meio de um processo colaborativo e pedagógico que privilegia a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, e não apenas a existência de um diagnóstico clínico. O professor titular, o diretor de turma ou outros profissionais da escola identificam dificuldades persistentes no desempenho, na participação, na comunicação, no comportamento ou na autonomia do aluno, que podem envolver aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais ou relacionados à aprendizagem (Sousa, 2022). A primeira resposta será dada na própria sala de aula, com implementação de estratégias inclusivas, diferenciação pedagógica e medidas universais de apoio. Quando essas medidas não são suficientes, o caso será avaliado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), composta geralmente por membros da direção escolar, professores do ensino regular, professores de Educação Especial, psicólogos e outros técnicos especializados, assim a EMAEI propõe, a partir de informações pedagógicas, observações, avaliações e diálogo com a família, estratégias que envolvem medidas seletivas de suporte à aprendizagem, o acompanhamento pelo professor de Educação Especial, apoio psicológico ou terapêutico, adaptações curriculares, utilização de recursos específicos de acessibilidade, em casos mais complexos, medidas adicionais entre outros (Sousa, 2022).

Em Portugal, a formação dos profissionais da Educação Especial ocorre predominantemente por meio de

cursos de especialização, pós-graduação e mestrados. A habilitação para atuar na Educação Especial está vinculada à formação especializada regulamentada por dispositivos legais como o Decreto-Lei n.º 95/97 e articulada às diretrizes da Educação Inclusiva reforçadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. De modo geral, os profissionais ingressam inicialmente na carreira docente por meio de licenciaturas e mestrados em ensino, sendo posteriormente necessária uma especialização em Educação Especial para atuação nos grupos de recrutamento específicos, como o grupo 910 (domínio cognitivo e motor). Tal grupo refere-se à área de especialização docente voltada ao apoio educacional de estudantes com necessidades relacionadas principalmente às funções cognitivas, intelectuais e motoras na política portuguesa de Educação Inclusiva (Monteiro et al., 2020). O Ministério da Educação estabeleceu para o Ensino Especial três categorias principais que organizam os professores por sua formação e atuação; são elas: Grupo 910 – Educação Especial: domínio cognitivo e motor; Grupo 920 – Educação Especial: domínio da audição e surdez; Grupo 930 – Educação Especial: domínio da visão (Monteiro et al., 2020). O “grupo 910” abrange os alunos que apresentam dificuldades ou limitações relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor, perturbações do neurodesenvolvimento, multideficiência, perturbações do espectro do autismo, entre outras condições que impactam o processo de aprendizagem e participação escolar (Monteiro et al., 2020).

Esses cursos possuem caráter teórico-prático e buscam desenvolver competências relacionadas à avaliação das necessidades educacionais, elaboração de intervenções pedagógicas inclusivas, à adaptação curricular, ao trabalho colaborativo e promoção da participação dos estudantes nos diferentes contextos educativos (Pereira et al., 2022). Outro aspecto relevante é que, para atuar formalmente como professor de Educação Especial na rede pública portuguesa, exige-se experiência docente prévia e profissionalização para a docência, além da formação

especializada reconhecida pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Pereira et al., 2022).

No Brasil, há o recente ordenamento jurídico, substanciado pelo Decreto nº 12.686/2025 e pelas subsequentes alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, que visam fortalecer a Educação Especial e Inclusiva, e uma das formas de se alcançar o devido fortalecimento é por meio da formação prevista na política. O texto reconhece a necessidade de formação inicial e continuada para atuação na perspectiva inclusiva. E, dessa forma, destaca a qualificação visando atender às demandas da inclusão das escolas em suas diferentes perspectivas. Isso deve acontecer em colaboração com a União, os municípios e os estados. Os professores do Atendimento Educacional Especializado precisam de preparo e formação específicos, fortalecendo competências relacionadas à acessibilidade e ao atendimento às especificidades do alunado. De modo geral, a formação garante o preparo para a prática, permitindo que esses profissionais tenham habilidades e segurança para atender com qualidade aos estudantes da educação especial.

A Política define o estudo de caso como ferramenta basilar da avaliação individualizada no ambiente escolar e cujos resultados vão fundamentar a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que devem estar expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e atuar como documentos orientadores de maneira contínua para o trabalho tanto do ensino comum como do AEE (Brasil, 2025). Pretende-se romper com a tendência histórica de dependência de diagnósticos da área da saúde para a concessão de apoios à inclusão escolar, como a oferta de profissionais de apoio, por exemplo. Assim, o estudo de caso passa a ser mais significativo e converge para a colaboração entre profissionais e família, reposicionando a escola para deliberar sobre a eliminação de barreiras e promoção da aprendizagem, fundamentada em uma perspectiva biopsicossocial.

4 Considerações Finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste texto deixam clara a importância da cooperação para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, seja no âmbito da troca de experiências entre profissionais, por meio das formações continuadas, seja pelo intercâmbio e mobilidade em diferentes países, na intenção de perceber as diferentes realidades e formas de superar os desafios impostos pela educação contemporânea. O fato é que a aproximação entre Brasil e Portugal possibilita, além do intercâmbio acadêmico e científico, também a construção de espaços de escuta, reflexões e experiências em diferentes contextos socioculturais. Portanto, consideramos que a vivência e o diálogo entre estudantes, professores e pesquisadores contribuem e ampliam a compreensão sobre os processos de inclusão, bem como a acessibilidade e permanência no ambiente educacional. No âmbito da formação, percebe-se que esta é fundamental para fortalecer o desempenho das atividades e ações com os estudantes da educação inclusiva. Percebe-se que a internacionalização também atua como uma formação, na perspectiva de que amplia o conhecimento da educação especial, visando uma educação verdadeiramente inclusiva através do contato com a interculturalidade, fortalecendo a formação crítica e sensível desses profissionais, estudantes, professores e pesquisadores que tiverem a oportunidade de vivenciar essa experiência. Sendo assim, a produção de saberes construídos ao longo desta experiência contida na colaboração internacional reafirma a importância das redes de cooperação internacional para pesquisas, para o avanço científico e social na área da inclusão e da educação especial.

Referências

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In Fávero, O.; Windyz, F.; Ireland, T.; & Barreiros, D. (orgs). *Tornar a Educação Inclusiva*, 1, (pp. 11-24). UNESCO.
- Alves, I. (2015). *Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal* (Doctoral dissertation) University of Manchester.
- Bueno, J. J., Bueno, S., & Portilho, E. M. L. (2023). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023038. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 69-96. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>
- Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025 [Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva]. Presidência da República. Brasil (2025, 20 de outubro). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm
- Decreto n. 12.773/2025, de 8 de dezembro de 2025 [Altera o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva]. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications. <https://books.google.pt/books?id=AlRpMHgBYqICE>
- European Commission. (2004). European action plan on equal opportunities for people with disabilities 2004–2010. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=429&langId=en>

Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & Silva, S. M. da. (2025). *Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação [Inclusive education in Portugal from primary to higher education: An analysis of legislation]*. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.367>.

Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Gonçalves, M., & Fonseca, D. (Orgs.). (2019). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24944/3/201901_Livro%20de%20atas_Rede%20Escolar_S.pdf.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*.

Organization of American States. (1999). *Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities* (AG/RES. 1608 (XXIX-O/99), adopted 7 June 1999). <https://www.oas.org/juridico/english/ga-res99/eres1608.htm>

ONU, Organização das Nações Unidas. (2007) *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque.

Pereira, M. R., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do desenho universal para a aprendizagem e das medidas universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: Perspetiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2). <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>

Pessoni, R. B., & Pessoni, A. (2021). *Internacionalização do ensino superior e a mobilidade académica*. *Educação*, 46(1), e87/1-32. <https://doi.org/10.5902/1984644443070>

Portugal. (2005). Constituição da República Portuguesa. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/legislacao/documents/constpt2005.pdf>

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO. (2016). *Educação 2030 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Queiroz, F. M. M. G. de, Nunes, L. dos G. A., Oliveira, G. E. de, & Ferreira, J. M. (2024). Apropriação de conceitos referentes à inclusão pela Psicologia - repercussões em práticas educacionais inclusivas. In M. H. S. Melo, L. G. A. Nunes, & F. M. M. G. Queiroz (Orgs.), *Pesquisas e intervenções da Psicologia no campo educativo: perspectivas críticas* (pp. 20–45). Encontro-graphia Editora. <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-093-1.1>

Sousa, S. P. P. de. (2022). *Da teoria à prática: Mudanças na escola com o Decreto-Lei n.º 54/2018* [Trabalho de pós-graduação, Pós-Graduação Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens]. Porto.

Tuzzo, S. A., Santos, I. G., & Braga, C. F. (2023). O caráter dialógico da pesquisa qualitativa (The Dialogical Character of Qualitative Research). *New Trends in Qualitative Research*, 19. <https://doi.org/10.36367/ntqr.19.2023.e864>

Victor, S. L., & Oliveira, I. M. (2023). Educação especial e inclusão em perspectiva luso-brasileira: vivências e diálogos. *Indagatio Didactica*, 15(1), 9–13. <https://doi.org/10.34624/id.v15i1.30876>