

POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS DO BRASIL E DE PORTUGAL

INCLUSIVE POLICIES AND PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TRAJECTORIES OF BRAZIL AND PORTUGAL

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TRAYECTORIAS DE BRASIL Y PORTUGAL

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Catiane Kolling Kother
Universidade do Minho

Leonor L. Torres
Universidade do Minho

Artigo recebido em: 26/03/2025

Aprovado em: 21/10/2025

Resumo: Este estudo analisa as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e em Portugal, investigando como são interpretadas pelos profissionais da educação infantil nas redes públicas de ambos os países. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método de estudo de casos múltiplos, os resultados mostram que, no Brasil, a educação inclusiva ainda é associada à educação especial, enquanto em Portugal, a legislação, especialmente a Lei 54/2018, já é mais abrangente. Apesar das diferenças legislativas, os desafios para implementar a inclusão na educação infantil são semelhantes, especialmente no que diz respeito à interpretação do conceito de inclusão e às questões culturais e simbólicas enfrentadas pelas sociedades e organizações educacionais.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas públicas. Práticas educativas.

Abstract: This study analyzes public policies for inclusive education in Brazil and Portugal, investigating how they are interpreted by early childhood education professionals in the public network of both countries. Using a qualitative approach and the multiple case study method, the results show that, in Brazil, inclusive education is still associated with special education, while in Portugal, the legislation, especially Law 54/2018, is already more comprehensive. Despite the legislative differences, the challenges to implement inclusion in early childhood education are similar, especially about the interpretation of the concept of inclusion and the cultural and symbolic issues faced by societies and educational organizations.

Keywords: Inclusion. Public policies. Educational practices.

Resumen: Este estudio analiza las políticas públicas de educación inclusiva en Brasil y Portugal, investigando cómo son interpretadas por los profesionales de la educación infantil en las escuelas públicas de ambos países. Utilizando un enfoque cualitativo y el método de estudio de casos múltiples, los resultados muestran que, en Brasil, la educación inclusiva todavía se asocia a la educación especial, mientras que, en Portugal, la legislación, especialmente la Ley 54/2018, ya es más integral. A pesar de las diferencias legislativas, los desafíos para implementar la inclusión en la educación infantil son similares, en especial en lo que respecta a la interpretación del concepto de inclusión y a las cuestiones culturales y simbólicas a las que se enfrentan las sociedades y las organizaciones educativas.

Palabras clave: Inclusión. Prácticas educativas. Políticas públicas.



INTRODUÇÃO

As instituições educativas desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo o respeito por cada indivíduo, independentemente da sua condição física, social, cultural ou de gênero, e oferecendo oportunidades de aprendizagem que respeitem essas diversidades.

Por essa razão, é imprescindível abordar a educação inclusiva de uma maneira mais abrangente, não apenas como um desafio educacional, mas também reconhecendo que ela envolve as relações entre as instituições educativas e a estrutura social existente. Além da implementação das políticas, da formação dos profissionais e do investimento financeiro, é necessário superar as barreiras simbólicas e culturais, de modo a aceitar o outro em suas diferenças, o que também exige uma transformação na estrutura atual do sistema de ensino.

Este artigo tem como objetivo comparar as políticas de inclusão educacional em vigor no Brasil e em Portugal, com ênfase na educação infantil pública. Busca-se analisar de que modo essas políticas são interpretadas e implementadas pelos profissionais da educação em ambos os contextos nacionais, bem como identificar os principais desafios, tensões e práticas envolvidas na construção de uma educação infantil inclusiva, a partir da perspectiva desses agentes educativos. Neste sentido, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as principais tensões entre as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas na educação infantil, segundo a perspectiva dos profissionais da educação no Brasil e em Portugal?

Os principais referenciais teóricos utilizados fundamentam-se no conceito de inclusão social proposto por Sarmiento (2003), que a define como um direito universal, focado nos direitos sociais e na igualdade de condições para todos os indivíduos. Rodrigues (2006), Libâneo (2016) e Camargo (2017) contextualizam o uso do conceito de inclusão no campo educacional, enfatizando o papel das instituições escolares na promoção das transformações sociais necessárias à sua efetiva implementação. Complementarmente, apresenta-se uma análise da inclusão escolar no período pós-pandemia de covid-19, debatida por Colôa (2022), Torres e Alves (2024) e Trezzi (2021).

Para confrontar os principais conceitos, foram analisadas as políticas que asseguram esses direitos às crianças, por meio da análise de marcos internacionais que orientam as políticas inclusivas do Brasil e em Portugal, bem como a forma como esses marcos são recontextualizados em cada realidade.

Este artigo analisa, num primeiro momento, os principais conceitos de inclusão social e inclusão escolar, além de explorar a trajetória das políticas inclusivas dos dois países, destacando as ações implementadas para a efetivação da educação inclusiva. A metodologia aplicada para a pesquisa incluiu entrevistas com os profissionais da educação infantil da rede pública, seguida de análises dos dados, com ênfase na interpretação dos atores sobre as políticas, os desafios encontrados e, por fim, as conclusões do estudo.

INCLUSÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Conceber a educação inclusiva em todos os níveis educacionais parece ser visto como uma utopia para todos os envolvidos. No entanto, as mudanças que têm ocorrido neste sentido trazem à



tona uma perspectiva de transformação social, na qual se torna essencial a reflexão sobre a inclusão, seus princípios e valores.

Tais debates emergem desde o início do século, devido às bases que a nossa sociedade foi se constituindo. Nos diferentes períodos históricos, segundo Freitas (2006), já existiam evidências e práticas segregadoras, tanto nos ambientes sociais, quanto nos espaços educativos, nos quais não cabiam as diferenças ou o diferente. Com isso, a sociedade e o sistema educativo foram-se organizando com bases na hegemonia e o sujeito que não se enquadrava no perfil exigido, era excluído ou segregado, ou seja, não era aceito nas diversas organizações sociais e nem nos estabelecimentos de ensino.

Skliar (2006) explora os diferentes modos como a sociedade percebe a diversidade. Ele observa que esses processos são construídos e inventados pela própria sociedade, refletindo um longo e histórico de atitudes racistas. Isso se manifestava na categorização e separação das pessoas com características ou marcas em suas identidades que divergiam do que era considerado normal no conjunto de diferenças humanas.

É fundamental considerar a raiz histórica da educação inclusiva em relação à educação especial, bem como as mudanças conceituais que ocorrem tanto na esfera social quanto na educacional, para compreendermos os processos que têm moldado a educação em geral. O direito à educação nem sempre foi garantido para todos, como é hoje estabelecido pela legislação. Anteriormente, esse direito era negado às pessoas com deficiência, pois se acreditava que elas não eram apropriadas para frequentar as instituições de ensino regulares, resultando na concentração dessas pessoas, principalmente, em instituições privadas (Ferreira, 2006).

As mudanças no contexto educacional, promovidas pelas lutas históricas em favor dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, ocorrem, principalmente, dentro dos sistemas educacionais paralelos, chamados de educação especial. Apesar disso, o termo “educação especial” ainda é utilizado de forma tradicional para descrever um modelo de ensino separado da educação geral, mesmo que a legislação já tenha garantida a inclusão (Ferreira, 2006; Denari, 2006).

Tanto o Brasil quanto Portugal seguiram trajetórias semelhantes na elaboração de suas políticas educacionais inclusivas, sendo ambos signatários dos marcos internacionais importantes, como a Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), a Declaração Mundial Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esse movimento reflete um avanço significativo na inclusão educacional, buscando garantir a participação de todos no ambiente escolar regular e a superação da segregação dentro da inclusão.

Na década de 1990, impulsionados pelo discurso de Educação para Todos, ambos os países ampliaram as medidas e estruturas para promover uma educação especial dentro da perspectiva de uma educação inclusiva. Esse avanço é notável, especialmente quando se considera a inclusão da educação especial nas políticas educacionais (Ferreira, 2006).

Portanto, temos aqui uma mudança de conceito, ou de perspectiva, acerca da educação especial, na qual a palavra inclusão começa a ser inserida no discurso. Essa palavra encontra-se em um “terreno controverso, desigual e crescentemente complexo (seja social ou educativo)” (Rodrigues, 2006, p. 300), pois os princípios e valores da inclusão abrangem não só a inclusão dos deficientes nos ambientes sociais e educativos, mas todas as diferenças humanas, sejam de caráter social, cultural ou econômico, na qual valoriza a “dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos” (Freitas, 2006, p. 162).





Rodrigues (2006) define a inclusão como “a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade” (Rodrigues, 2006, p. 302), destacando que está estritamente ligada ao não ser excluído. Ele ressalta que a inclusão ocorre em contextos complexos e frequentemente adversos, exigindo que estejamos preparados para lidar com eles de maneira adequada.

A inclusão social, segundo Sarmiento (2003), é “o sentido expresso de usufruto, em condições de igualdade, de direitos sociais em todas as suas dimensões e campos de incidência” (Sarmiento, 2003, p. 74). Camargo (2017) define-a como “prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (Camargo, 2017, p. 1).

No entanto, apesar dos ambientes educativos serem um espaço onde a inclusão é promovida, a exclusão ainda persiste, pois de acordo com Rodrigues (2006, p. 301), a inclusão escolar, implica primeiramente, “rejeitar qualquer forma de exclusão (seja ela presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

Libâneo (2016) também destaca que o conceito de inclusão escolar tem sido adotado como uma estratégia para “aliviar a pobreza” (Libâneo, 2016, p. 40). Isso gera tensões aos próprios princípios e valores da inclusão escolar, uma vez que os organismos internacionais defendem a inclusão como um meio de combater as desigualdades sociais e reduzir a pobreza.

A complexidade do conceito de inclusão na educação, destacando que, em alguns casos, a inclusão é entendida como a inclusão das crianças com deficiência no sistema de ensino, enquanto em outros é usada para combater a exclusão relacionada a fatores socioeconômicos, étnicos ou culturais, gera um debate mais profundo, especialmente no que diz respeito à aplicação do conceito no contexto escolar e nas políticas públicas.

A inclusão escolar também pode ser analisada no contexto pós-pandemia da covid-19, em que as escolas continuam a enfrentar desafios que vão além do ensino, sobretudo no apoio a alunos em situação de vulnerabilidade, que enfrentam dificuldades de acesso à aprendizagem e a serviços essenciais.

De acordo com os estudos de Torres e Alves (2024), a pandemia da covid-19 reconfigurou significativamente as prioridades educacionais nas escolas portuguesas, destacando a inclusão como dimensão central do trabalho docente. Segundo a percepção de quase 4000 professores inquiridos, o ensino remoto de emergência expôs e agravou desigualdades sociais e educativas preexistentes, exigindo respostas mais sensíveis às necessidades dos alunos em contextos vulneráveis. Em resposta, muitos docentes reforçaram práticas pedagógicas diferenciadas, intensificaram o contato com famílias e priorizaram dimensões, como a cidadania, a participação e o bem-estar dos alunos em detrimento de uma lógica meritocrática centrada em resultados. Embora essa ênfase na inclusão não tenha sido homogênea entre todos os contextos escolares, os dados sugerem que a pandemia abriu espaço para uma revalorização do papel social da escola e das suas funções democráticas, mesmo que se mantenham tensões com modelos organizacionais baseados na performance.

Na perspectiva de Colôa (2022), as políticas de inclusão atuais tendem a ações pontuais, sem reverter o ciclo de pobreza e exclusão de grupos minoritários, fragmentam o conceito de inclusão, o que pode aumentar a exclusão, demonstrando que os sistemas educativos precisam de políticas sustentáveis que promovam a participação de todos os alunos ao longo de suas vidas.

Trezzi (2021) sublinha a ideia de que a pandemia de covid-19 escancarou desigualdades já existentes na educação, aprofundando a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade.



Muitas famílias tiveram que fazer sacrifícios para acessar o ensino remoto, enquanto outras nem sequer conseguiram. Diante desse cenário, a busca por uma escola justa e inclusiva tornou-se urgente. Essa escola deve considerar as diferentes realidades dos estudantes, garantir acesso equitativo aos conteúdos e combater ideologias excludentes, como a falsa meritocracia. Para enfrentar os desafios do pós-pandemia, é fundamental repensar a identidade da escola com foco na humanização e na justiça social.

O alargamento do entendimento sobre inclusão pode gerar divergências entre os profissionais da educação, uma vez que a interpretação de tal conceito pode impactar diretamente as práticas pedagógicas e as abordagens empregadas nas instituições escolares. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida exclusivamente como um processo específico para a deficiência, ampliando-se para abarcar uma concepção mais abrangente de equidade e acessibilidade, que engloba diversos grupos sociais e culturais.

POLÍTICAS INCLUSIVAS: BRASIL E PORTUGAL

Para aprofundar a análise das modificações efetivas na legislação brasileira relativas à educação inclusiva, toma-se como objeto de estudo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. A escolha desses documentos visa a examinar as transformações normativas e os avanços no reconhecimento e implementação de práticas educacionais inclusivas ao longo do tempo.

A educação, enquanto direito fundamental, é estabelecida pela Constituição Federal de 1988, que assegura a todos os indivíduos o direito à educação, pautando-se nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 205), além de garantir um padrão de qualidade no ensino. Nesse contexto de redemocratização, as lutas sociais de grupos historicamente marginalizados foram legitimadas e fortalecidas, conforme destaca Ferreira (2006, p. 90), contribuindo para a ampliação da inclusão e do acesso à educação para diversos segmentos da sociedade.

A partir da Constituição Federal e orientados por organismos internacionais, na década de 1990, ocorreu no Brasil um conjunto de reformas estruturais caracterizadas pelos discursos de Educação para Todos, de 1990 e na Declaração de Salamanca, em 1994. Ferreira destaca que, naquele período houve a “ampliação das referências à construção de uma escola inclusiva” (Ferreira, 2006, p. 91), embora ainda voltada aos modos de atuação da educação especial.

No final da mesma década, marcada por grandes movimentos internacionais e nacionais, ocorreu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em 1996. A LDBEN n. 9.394/96 surgiu para consolidar e garantir a educação como um direito fundamental das crianças e para organizar a educação nacional brasileira. Em seus princípios, destacam-se, no Título II, Art. 3º, que a educação será fundamentada na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância”, além de direcionar a educação para a promoção da tolerância e do respeito.

Contudo, ao abordar as diferenças, a legislação ainda tende a tratá-las de maneira isolada, sem considerar, de forma ampla, a existência de outras formas de desigualdades e diferenças que





igualmente exigem superação. Essa abordagem fragmentada limita a criação de uma visão mais inclusiva e integral, capaz de contemplar a diversidade em suas múltiplas dimensões.

Após esses dois marcos legais fundamentais no Brasil, foi lançada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual também se fundamenta em documentos internacionais, porém com um novo olhar sobre as diferenças humanas, ultrapassando a ideia de que a deficiência é a única existente.

Na normativa em questão, a escola é destacada como a principal responsável pela disseminação e implementação da ampliação do conceito de inclusão. O documento inicia esclarecendo sua proposta, que entende a educação inclusiva como uma ação política, social, cultural e pedagógica, que defende o direito de todos os alunos a aprenderem de forma conjunta, sem discriminação. Fundamentada nos direitos humanos, essa proposta busca a integração da igualdade e da diferença como valores indissociáveis, superando a equidade formal ao considerar as situações históricas de exclusão, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Brasil, 2008).

Nesse documento, o governo brasileiro reconhece as diferenças humanas e o papel da escola nesse contexto de mudança social, afirmando que a instituição escolar continua sendo responsável por reproduzir muitas desigualdades existentes. Assim, enfatiza-se a importância da escola como agente de mudanças estruturais.

No entanto, o título ainda se concentra na educação especial sob a ótica da educação inclusiva, destacando a relevância de uma política que integre as crianças com necessidades especiais no ensino regular, de forma justa e igualitária, sem considerar a diversidade das identidades humanas além da deficiência, transtornos globais e altas habilidades.

Apesar de ser um dos documentos mais relevantes da política brasileira nesse sentido, há a ausência dessa abordagem, pois, para além das crianças com necessidades educativas especiais que se matriculam e frequentam as instituições escolares, há também as diferentes culturas, etnias e gêneros, que igualmente enfrentam discriminação na sociedade e dentro do ambiente escolar e, portanto, merecem uma interface com as políticas públicas (Rodrigues, 2003).

Com a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observaram-se mudanças ou, ao menos, o início de transformações significativas no sistema de ensino brasileiro. Esse processo foi retomado no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 13.005/2014. O PNE tem como objetivo "concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras ao acesso e à permanência, diminuindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício independente da cidadania" (PNE, 2014, p. 9). Essa diretriz reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, passando para a eliminação de obstáculos e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

No documento, destaca-se uma preocupação central com os números de matrículas, utilizando-os como referência para enfrentar os desafios resultantes das desigualdades sociais. Contudo, observa-se a ausência de propostas que abordem de maneira mais ampla e profunda os princípios inclusivos, limitando-se, essencialmente, à questão do acesso à matrícula. Isso indica uma lacuna na formulação de políticas que contemplem, além da matrícula, a permanência, a participação plena e a do ambiente escolar às diversas necessidades dos estudantes.



Nesse sentido, percebeu-se, ao longo das análises documentais, que o conceito ou está vinculado ao atendimento especializado dos deficientes, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (superando políticas de integração), ou ao acesso à matrícula, como bandeira da democratização do ensino. Este segundo tem ainda o objetivo de superar a exclusão social causada pelas desigualdades econômicas do país.

Libâneo (2016) enfatiza que as políticas educacionais no país, atualmente, seguem duas orientações curriculares complementares, relacionadas às políticas de contenção da pobreza, que buscam manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Essas políticas incluem o currículo instrumental, voltado para conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, e o currículo de convívio e acolhimento social, focado na inclusão e na diversidade social, com o objetivo de formar uma cidadania baseada na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

Sob essa égide, é possível ponderar a influência dos organismos internacionais nas políticas locais, refletindo-se nas legislações vigentes e direcionando os desafios ao acesso e à instrumentalização de um currículo voltado para o mercado de trabalho e para a competitividade, o que frequentemente gera ainda mais exclusão dentro dos espaços escolares.

Ao olhar para a história de Portugal perante as políticas voltadas para inclusão, é possível perceber que o país segue os mesmos caminhos de outros países, com o acréscimo de que há sempre a comparação com os outros países europeus, por fazer parte da União Europeia, membro desde janeiro de 1986.

A nível nacional, as principais legislações que asseguram uma educação inclusiva são: a Constituição da República Portuguesa (02 de abril de 1976), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986), o Decreto Lei 3/2008 e o mais recente Decreto Lei 54/2018.

A Constituição da República Portuguesa, de 1976, foi o principal marco legal após a Revolução dos Cravos, no qual começaram as ser consagrados os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades, através dos artigos 73 e 74, que afirmam “Todos têm direito a educação e à cultura” e garantem que o Estado busca democratizar a educação e criar condições para que ela, por meio da escola e outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Além disso, visa ao desenvolvimento da personalidade, promovendo valores como tolerância, compreensão mútua, solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e a participação democrática na vida coletiva.

Dez anos após a promulgação da Constituição Portuguesa, em 1986, entrou em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/86, estabelecendo como princípios gerais o direito à educação e à cultura a todos os portugueses, e a promoção da democratização do ensino “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n. 46/86).

Seguindo os documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), Portugal começa a rever a implementação de políticas públicas que garantam uma educação baseada nos princípios desses documentos, voltados à inclusão das diferenças, no sentido de pertencimento, em que a todos os educandos é garantido o direito de uma educação justa e sensível à diversidade.





Por isso, no ano de 2008, o governo português decretou a Lei n. 3/2008, que, em sua parte introdutória, assegura “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (Diário da República, Lei n. 3/2008).

No entanto, muitos debates foram fomentados em Portugal e internacionalmente, especialmente em decorrência das Convenções Internacionais, abordando o tema de maneira mais abrangente. Isso demanda dos governos medidas mais específicas para garantir a educação inclusiva, que vá além das necessidades especiais das crianças. Implica ampliar o conceito, reformular as políticas e, posteriormente, ajustar as práticas dos atores dentro da escola, bem como adaptar os recursos humanos e materiais.

Em consonância com a trajetória internacional, Portugal, em 2018, através do Decreto Lei n. 54/2018, de 06 de julho, concerne à ampliação tão desejada da educação inclusiva, quando restitui, nesse decreto, a educação inclusiva como um direito de todas as crianças e jovens, “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” (Lei n. 54/2018).

Ainda se ressalta que a prioridade da política reside no sentido de concretizar uma educação inclusiva que respeite as potencialidades de cada criança e jovem, oportunizando a todos os alunos a participação e a equidade, a fim de colaborar com a coesão social, afastando-se da ideia de que é necessário categorizar para interceder (Lei n. 54/2018).

Há, nesse documento, um novo olhar, no qual assenta a educação inclusiva sobre todas as crianças e jovens, pois se entende que todos possam ter dificuldades na aprendizagem. Começa-se a perceber que há individualidades, e a criança ou o jovem deixa de ser invisível, maneira como a escola tem vindo a encarar, ao longo da história as crianças. Segundo Mantoan (2006), a escola trata o aluno de maneira abstrata, categorizando as crianças de acordo com suas deficiências ou comportamento, que perpetuam as injustiças dentro das instituições educativas.

Esse novo olhar sobre a educação inclusiva precisa permear a escola e ser debatido, pois é uma nova maneira de ver a educação, na qual, de acordo com Freitas (2006), “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (Freitas, 2006, p. 167).

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDOS COMPARATIVOS

Dentro dessa temática, destacam-se alguns estudos importantes, realizados no Brasil, em Portugal e na Inglaterra, sobre as legislações e as práticas de uma educação mais inclusiva, em que a diversidade perpassa a deficiência, repensando também sobre currículos e práticas apropriadas para uma educação que acolha todas as crianças.

No contexto brasileiro, destaca-se, entre outros, o estudo de Ferreira (2006), que realiza uma análise comparativa dos registros legais, apresenta os dados do censo escolar dos últimos anos referentes aos alunos da educação especial e discute as questões relacionadas ao tema da inclusão



escolar. O autor faz uma retrospectiva da constituição das políticas públicas educacionais, com foco na educação especial/inclusão. Analisa três aspectos de referência das leis: atendimento especializado, portadores de deficiência e o uso do termo preferencialmente. Esses documentos norteiam a ampliação do acesso de crianças com deficiência na escola pública, dentro de uma perspectiva de democratização do acesso.

Diante de diferentes desafios, Ferreira (2006) aponta que houve avanços significativos nas políticas. No entanto, ao se referir a questões como matrículas, recursos orçamentários, instalações adequadas e docentes capacitados, ele destaca que os desafios ainda são grandes para o contexto brasileiro. O estudo levanta a questão do acesso à matrícula sem garantir a permanência, uma vez que se comprova o aumento das matrículas dos alunos, tanto em classes comuns, quanto os alunos da educação especial.

O estudo é concluído com a reflexão de que, ao promover o acesso à escola pública por meio das políticas de inclusão, as redes públicas assumem um papel mais significativo no compromisso com a inserção das crianças com necessidades especiais. No entanto, o autor destaca que é preciso superar a ideia de que a educação dessas crianças e das outras também pode ser resolvida apenas com a transferência de responsabilidade e a alocação de recursos (Ferreira, 2006).

Outro artigo que aborda a temática relacionando as políticas dos dois países foi realizado por Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018). O presente estudo questiona a justiça escolar, a partir da grade curricular, pensando na construção de um currículo contra-hegemonico, para que se atendam as necessidades de todas as crianças dentro dos ambientes educativos, através do estudo das políticas inclusivas do Brasil e de Portugal.

O estudo aponta que a “educação inclusiva como princípio dos direitos humanos permanece um item importante na agenda da UNESCO, ONU e Banco Mundial, além de outros organismos internacionais, que interferem diretamente nas decisões nacionais e nas práticas curriculares.” (Pereira; Lunardi-Mendes; Pacheco, 2018, p. 47).

Os autores destacam que as políticas de inclusão escolar, no contexto da globalização, têm se mostrado eficazes em ambos os cenários nacionais. A internacionalização das políticas educacionais tende a padronizar cada vez mais os sistemas de ensino, uma vez que orienta e financia a educação. No entanto, essa padronização pode afetar as condições de escolarização dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que compromete a garantia de justiça curricular (Pereira; Lunardi-Mendes; Pacheco, 2018).

No campo internacional, Aiscow e Ferreira (2003) apresentam, em um estudo, algumas reflexões sobre as experiências das escolas inclusivas no Brasil, em Portugal e na Inglaterra. Eles trazem uma abordagem do conceito de educação inclusiva na perspectiva de atendimento de qualidade a todas as crianças, ressaltando que a exclusão educacional tem “múltiplas raízes diferentes que dependem de cada contexto particular” (Aiscow; Ferreira, 2003, p. 113).

Na Inglaterra, os profissionais costumam perceber a educação inclusiva como uma ameaça às suas carreiras, pois não se sentem familiarizados com os “pressupostos sociais e igualitários” (Aiscow; Ferreira, 2003, p.106). No Brasil, os autores destacam que houve um aumento nas matrículas do ensino superior no período de 1994 a 2000, especialmente no setor privado. Isso, no entanto, pode indicar uma ampliação das desigualdades de oportunidades educacionais. E em Portugal, destacam que, mesmo com uma boa parte das crianças matriculadas nas escolas, muitas fracassam academi-





camente ou faltam as aulas regularmente (Aiscow; Ferreira, 2003), o que resulta em outra forma de exclusão educacional.

Portanto, os estudos nacionais e internacionais trazem a realidade de que as políticas inclusivas vêm sendo disseminadas globalmente e recontextualizadas em cada realidade nacional. Contudo, ainda se encontram muitas dificuldades para efetivar uma prática inclusiva em que as exclusões das crianças sejam superadas.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa, na qual o alicerce fundamental desta investigação foi baseado nas características essenciais de estudo de caso que, segundo Lükde & André (1986), visam à descoberta, na qual o investigador, mesmo tendo realizado a fundamentação teórica para a pesquisa, coloca-se na posição de descobridor, estando atento a novos aspectos que seriam relatados na investigação.

A escolha por duas organizações em países diferentes configurou um estudo de casos múltiplos, dado que optamos por conduzir a investigação simultaneamente em contextos distintos: uma escola de educação infantil da rede pública do Brasil e uma escola integrada num agrupamento de escolas de Portugal. As técnicas adotadas incluíram a análise documental das políticas públicas com foco na inclusão (cf. quadro 1), bem como a realização de oito entrevistas a atores de ambos os países, com diferentes funções educativas (cf. quadro 2).

É importante considerar possíveis vieses decorrentes do processo de seleção dos participantes. Os profissionais entrevistados atuavam em instituições localizadas em áreas urbanas e pertencentes à rede pública, o que pode influenciar significativamente suas percepções e experiências com políticas de inclusão. A escolha das escolas ocorreu de forma intencional, com base na acessibilidade dos pesquisadores e na disponibilidade das instituições para colaborar com o estudo. Esse critério, embora justificável do ponto de vista metodológico, pode ter introduzido um viés de seleção, ao excluir realidades rurais, privadas ou com diferentes níveis de recursos e apoio institucional. Tendo em conta essas limitações, a análise dos dados foi conduzida de forma cautelosa e situada, priorizando a compreensão contextual dos fenômenos observados, sem a intenção de generalizar os resultados para outros contextos ou populações.

Quadro 1 – Estudo das Políticas públicas inclusivas do Brasil e de Portugal

Descrição do documento	Tipo de documento	Localização	Dimensão
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Lei Federal	Brasil	308 páginas
Constituição da República Portuguesa (1976)	Lei Nacional	Portugal	91 páginas
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Lei Federal n. 9.394/1996	Brasil	63 páginas
Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	Lei Nacional n. 46/86	Portugal	31 páginas
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Diretriz Nacional	Brasil	15 páginas
Decreto Lei 3/2008	Lei Nacional	Portugal	19 páginas
Plano Nacional de Educação (2014/2024)	Lei Federal n. 13.005/2014	Brasil	196 páginas
Decreto Lei 54/2018	Lei nacional	Portugal	11 páginas

Fonte: dados da pesquisa.



Quadro 2 – Identificação das entrevistas realizadas

Identificação	Entrevistados	País	Gênero	Local das entrevistas	Duração
E1Dir.BR	Diretora Unidade Educativa	Brasil	F	Online	31m07s
E2Dir.PT	Diretor Agrupamento	Portugal	M	Sede do Agrupamento	17m40s
E3Sup.BR	Supervisora Pedagógica	Brasil	F	Online	48m37s
E4Coord.PT	Coordenadora de Estabelecimento	Portugal	F	Jardim de Infância	22m11s
E5Prof.BR	Professora Educação Infantil	Brasil	F	Online	39m37s
E6Educ.PT	Educadora da Infância	Portugal	F	Jardim de Infância	37m19s
E7Aux.BR	Auxiliar de Sala	Brasil	F	Online	32m38s
E8Ass.PT	Assistente Operacional	Portugal	F	Jardim de Infância	28m12s

Fonte: dados da pesquisa.

Para a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e posteriormente submetidas a um processo de análise detalhada. Nessa etapa, foi utilizada a análise de conteúdo, que se baseia na identificação e seleção dos termos empregados pelos entrevistados, na frequência e na organização dessas expressões, além da construção e desenvolvimento do discurso. Esse procedimento forneceu subsídios essenciais para a produção de conhecimento.

Uma vez que a abordagem é de natureza intensiva, envolvendo um volume reduzido de informações, mas com profundidade analítica significativa, buscou-se estabelecer conexões entre os elementos discursivos (Quivy; Campenhoudt, 1998). Durante a leitura e análise, foi imprescindível desenvolver um sistema de codificação dos dados, chamado por Bogdan e Biklen (1994), de “categorização de codificação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221), para organizarmos as evidências. Isso implica procurar “palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221) que se repetem nos dados, a fim de organizá-los por categorias, para serem analisados e discutidos.

As categorias relevantes extraídas das entrevistas estão relacionadas aos conceitos de políticas de inclusão, sua implementação, interpretação e cultura organizacional, bem como aos desafios e impactos na prática educativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados partiu-se de quatro pontos essenciais da pesquisa: princípios e valores sobre o conceito de inclusão; estrutura organizacional e os recursos destinados à construção de uma educação inclusiva; inclusão em tempos de resultados e os aspectos culturais e simbólicos da sociedade e das organizações escolares.

A relação entre o conceito e os princípios da inclusão revelou aspectos significativos sobre as políticas educacionais de inclusão nos contextos do Brasil e de Portugal. A análise documental evidenciou algumas convergências nas políticas inclusivas dos dois países. Em Portugal, destaca-se a existência de um documento legal que visa a desassociar a educação inclusiva da educação especial, adotando uma abordagem mais ampla por meio do Decreto-Lei 54/2018. Em contraste, no Brasil, a principal política ainda se mantém fortemente vinculada à educação especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.



No entanto, os princípios que orientam essas políticas, especialmente em Portugal, ainda estão enraizados na igualdade de oportunidades e na meritocracia, conceitos fundamentais da justiça clássica, conforme delineado por Rawls (1992). Essa perspectiva se reflete na definição de inclusão da Educadora de Portugal, que defende “dar as mesmas oportunidades às crianças” (E6 Educ.PT). Outro relato que ilustra esses processos refere-se às práticas pedagógicas, como observado na afirmação: “Quando fazemos uma proposta pedagógica, nossa tendência é sempre o grupo majoritário” (E6Educ.PT).

A política brasileira ainda associada à educação especial traz como reflexão nas falas dos entrevistados essa vinculação, impedindo que se atue na prática de acordo com a ideia de que a inclusão se dá para todas as crianças. Algumas evidências aparecem nos seguintes enxertos da autoria de diferentes atores escolares: “o conceito de inclusão acaba ficando muito nebuloso” (E1Dir.BR); “Não estamos preparados para lidar com as crianças do público-alvo da educação especial” (E1Dir. BR); “percebo que, muitas vezes, o diálogo se concentra apenas nas crianças que são público-alvo da educação especial, crianças autistas ou com alguma deficiência” (E3Sup.BR); “vem o diagnóstico, que elas têm algumas condições” (E7Aux.BR).

As análises revelaram que a ambiguidade do conceito de inclusão nas políticas públicas, de fato, interfere na interpretação dos atores na prática educativa. Ao explorar os diferentes conceitos de inclusão em várias perspectivas dentro do contexto educativo, constata-se que o conceito de inclusão, embora tenha emergido entre os estudiosos e estejam começando a transparecer nas políticas, ainda não é plenamente compreendido na prática pelos atores educacionais. Isso é evidenciado em declarações proferidas pelos diretores de ambos os países: “o conceito de inclusão acaba ficando muito nebuloso” (E1Dir.BR); “A inclusão, para mim, é muito abrangente. Antes, era chamada de inclusão de alunos que tinham algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Hoje, é tudo isso” (E2Dir.PT).

Nesse contexto, fica evidente que a falta de clareza na definição do conceito de inclusão, por meio das políticas públicas ainda não possibilita uma ampliação desse conceito na prática educativa. Como resultado, os princípios e valores de uma educação democrática, inclusiva e participativa não encontram espaço para que todos os atores se sintam pertencentes aos espaços educativos.

O segundo ponto da análise de dados referente à estrutura organizacional e aos recursos destinados à construção de uma educação inclusiva, retrata que as políticas legisladas propõem alternativas para suprir esses desafios, mas, na prática, isso é relatado pelos entrevistados como uma barreira ainda presente para efetivação plena da educação inclusiva.

No Brasil, essa questão está intimamente relacionada à figura do professor de educação especial, conforme evidenciado em trechos das entrevistas aos diretores e educadores: “entendimento dubio quanto às atribuições dos profissionais” (E1Dir.BR) e “às vezes, nem esse segundo professor, ele nem sabe o que ele está fazendo lá”. Em Portugal, o problema está relacionado à falta de suporte, frequentemente expressada como um sentimento de abandono do poder público. Isso se manifesta na escassez de recursos humanos, como a insuficiência de assistentes operacionais e a carência de educadores ou professores nas escolas. Como apontado por um diretor: “não podemos fazer omeletes sem ovos” (E2Dir.PT). A educadora também enfatiza essa questão, afirmando: “É, sobretudo, em termos de recursos humanos. A questão dos recursos humanos, eu acho que era fundamental” (E6Educ.PT).



A relação entre a inclusão e a busca por resultados, que desloca o foco da inclusão para a excelência acadêmica (TORRES; PALHARES, 2014, 2017) evidenciada nas principais políticas nacionais de ambos os países, conforme destacado em trechos significativos: “qualificação para o trabalho” (Constituição de 1988; LDB 96), “êxito escolar” (Constituição Portuguesa, 1986) e “sucesso escolar e dimensão humana do trabalho” (Lei n. 46/86). Libâneo (2016) alerta para os princípios presentes nessas políticas, ressaltando que essa abordagem “significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho” (Libâneo, 2016, p. 47).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a internacionalização das políticas educativas está inserida em um contexto de globalização, “em que agências internacionais multilaterais de tipos monetários, comerciais, financeiros e creditícios formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (Libâneo, 2016, p. 42). O autor afirma ainda que essas influências “produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar, bem como na formulação de currículos” (Libâneo, 2016, p. 40), instituindo valores que contrastam com uma política baseada nos princípios e valores da inclusão, na qual a criança ou jovem se sinta pertencente à comunidade educativa, combatendo a exclusão no ambiente escolar.

Esses desvios de prioridade e conflitos que existem nas políticas educacionais desgastam quem se encontra na prática, reverberando em sentimento como o da Assistente Operacional do Jardim de Infância, quando diz “quando se fala de inclusão, falam num termo muito largo. E, às vezes, na prática, as coisas divergem bastante. “Há ali uma distância entre o falar e a prática” (E8Ass. PT), o que reitera a abordagem de Ball et al. (2016), quando afirmam que o elenco que tem atuado nas escolas e entorno delas tem sido deixado de fora dos processos das políticas ou “tomados simplesmente como cifras que implementam” (Ball et al., 2016, p. 13).

Com base nessa análise, foi possível observar nas entrevistas dos atores de Portugal, ao serem questionados sobre como percebem as evoluções políticas do país, um sentimento de contradição entre o que é estabelecido nas legislações e a prática cotidiana. As respostas indicaram que, embora as políticas existam formalmente, elas ainda estão distantes da realidade prática (E8Ass.PT). Além disso, alguns afirmaram que essas políticas, muitas vezes, são vistas como “forçadas” (E2Dir. PT) e reconheceram desconhecer os princípios das mais recentes leis e orientações legislativas (E6Educ.PT), o que dificulta sua aplicação no contexto educacional.

A análise desta hipótese para o cenário brasileiro destacou os principais princípios e valores que desviam o foco da inclusão, especialmente quando confrontados com as políticas voltadas para resultados. De forma semelhante às políticas e práticas em Portugal, observou-se frequentemente que os objetivos da educação estão voltados para a qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988; LDB/96), com o intuito de combater as desigualdades sociais e a pobreza.

No Brasil, as políticas nacionais enfatizam a preparação para o mundo do trabalho como uma estratégia para combater a desigualdade social que afeta o país. Segundo Leher (1998), essa abordagem sugere que o problema social será resolvido por meio da inserção no mercado de trabalho. Para Libâneo (2016), quando as políticas educacionais se limitam à criação de “um conjunto de habilidades e um sistema de avaliação de desempenho que demonstrem a aprendizagem” (Libâneo, 2016, p. 48), elas contribuem para “manter a competitividade diante da globalização e da diversificação dos mercados” (Libâneo, 2016, p. 49).





Para concluir a análise dos dados desta pesquisa, destaca-se um aspecto relevante do ponto de vista social e cultural da inclusão. Após a revisão do percurso da inclusão nas instituições escolares, observou-se que há um processo que permeia essa discussão: os valores simbólicos e culturais tanto da sociedade quanto das organizações escolares nesse contexto.

A reflexão sobre como se constitui a cultura de uma organização escolar, segundo Torres (2005) está diretamente ligada a um conjunto de valores que regem a “dependência mútua entre a estrutura e a ação” (TORRES, 2005, p. 439). Essa reflexão sobre a cultura organizacional no contexto escolar é fundamental ao se considerar as bases da cultura da sociedade e como estas influenciam a cultura organizacional no âmbito educativo.

Essa ruptura de valores constitui um aspecto simbólico que permeia a implementação da educação inclusiva, pois, conforme Skliar (2006), nossa sociedade foi construída por meio desses processos de diferenciação, os quais estão profundamente enraizados. Esse ponto é delicado, mas não foi ignorado pelos entrevistados. Quando questionados sobre os aspectos culturais e os valores relacionados à educação inclusiva, muitos reconheceram que valores mais antigos ainda influenciam suas atitudes.

A professora brasileira aborda esse aspecto e vai além, direcionando a responsabilidade diretamente aos adultos e aos professores, conforme expressa em sua resposta: “Existe muito preconceito entre nós, professores, que foi, na verdade, imposto em nós desde não sei quando. Já recebemos essa carga, vamos ouvindo e internalizamos essa ideia” (E5Prof.BR). A docente também destaca que há grande “resistência dos profissionais” (E5Prof.BR) em aceitar as crianças que apresentam diferenças no ambiente escolar. A supervisora brasileira igualmente reconhece esse processo como algo pessoal, afirmando: “Reconheço que também carrego alguns preconceitos, algumas questões a serem lapidadas. São coisas muito sutis, mas que, no dia a dia, percebo” (E3Sup.BR).

A reflexão sobre a responsabilidade desses processos nas práticas educativas, nas quais os valores e princípios definem o aluno idealizado (Nóvoa, 2001), e que perpetuam “práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis” (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 483), precisa ser destacada. Essas práticas de exclusão, muitas vezes presentes no cotidiano dos atores, revelam que, embora reconheçam suas fraquezas e os resquícios de preconceito que carregam, ainda perpetuam exclusões e desigualdades.

Muitas vezes, essas práticas são reflexos da estrutura social e organizacional à qual as instituições escolares estão subordinadas. Assim, a democratização da educação, da maneira como foi implementada, concentrou-se apenas na garantia, obrigatoriedade e expansão do acesso à educação. Contudo, não houve a democratização dos valores, princípios e da estrutura necessária para interromper os processos de exclusão e desigualdade que continuam a ocorrer, como evidenciado na fala da professora brasileira:

O nosso olhar de adulto, profissional, de dar conta, de apresentar algo, que eu possa dizer, eu estou fazendo a inclusão acho que é um pouco enraizado com o nosso conceito de professora autoridade. Parece que a gente tem que ter, assim, tem que fazer alguma coisa, tem que dominar alguma coisa, né? (E5Prof.BR).



Em Portugal, a mesma análise foi realizada e, a partir das entrevistas, observou-se que, apesar de uma política voltada para a inclusão, o contexto escolar ainda enfrenta barreiras relacionadas aos olhares, julgamentos e dificuldades na efetivação da inclusão na prática, o que diverge da política atual do país, a Lei 54/2018. Isso se evidenciou nas falas dos educadores portugueses: “A sociedade não está preparada. As pessoas, as escolas, os olhares” (E8Ass.PT) e “Os valores são muito enraizados em alguns valores mais antigos” (E4Coor.PT).

Os depoimentos e análises revelaram que, embora a inclusão seja amplamente discutida e valorizada em documentos e diretrizes, ela enfrenta desafios práticos significativos. As políticas educacionais frequentemente não se alinham perfeitamente com as realidades e necessidades do cotidiano escolar, criando um ambiente de tensões e incertezas. Os atores educativos expressam preocupações legítimas sobre a implementação efetiva dessas políticas, o que indica que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão seja plenamente concretizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compor essa pesquisa, incidiu-se sobre um modelo de análise que permitisse caracterizar os processos na educação infantil pública do Brasil e de Portugal, identificando quais eram os desafios e as tensões que dificultavam o desenvolvimento da educação inclusiva. O foco foi perceber como as políticas acerca da inclusão são interpretadas e implementadas na prática.

Para isso, trabalhou-se em análises de documentos legais, percursos históricos e sociais que fundamentam a educação pública dos dois países. Conceitos relevantes para a pesquisa também foram aprofundados, como inclusão e exclusão. Cientes de que esses processos não são apenas legais, e sim que envolvem os atores sociais neste contexto, as questões simbólicas e culturais tomaram um sentido importante.

Apesar do avanço teórico, tanto no Brasil quanto em Portugal, os atores educativos ainda enfrentam desafios para desvincular o conceito de inclusão da educação especial, frequentemente associando a inclusão e à presença de alunos com deficiência nas escolas. Essa visão, embora em processo de reflexão por parte de alguns educadores, ainda é limitante, uma vez que muitos profissionais ainda não reconhecem a inclusão como um conceito mais amplo que abarca, por exemplo, questões culturais ou sociais. Um aspecto importante a ser notado é que as exclusões provenientes das desigualdades sociais não são frequentemente abordadas nesse contexto.

Contudo, mesmo com a menção da ampliação do conceito em diferentes documentos legais, a educação especial continua a ser vista como a bandeira da inclusão, inclusive em Portugal, que já está um passo à frente em termos de política. Assim, o conceito do que é incluir na educação, ainda é interpretado de maneira ambígua pelos atores das organizações.

As análises documentais realizadas em conjunto com as entrevistas nos levaram a considerar que existe um hiato entre o que se estabelece na política pública e o que acontece na prática educacional, tanto no Brasil quanto em Portugal. Embora em aspectos diferentes, esse distanciamento entre as políticas legisladas e as práticas dos atores mostrou-se evidente. Isso também nos levou a refletir que há fatores muito mais profundos e enraizados que impedem a sua efetivação.





Nessa esteira, também se acredita que este estudo permitirá futuramente aprofundar as investigações sobre as implementações e os impactos das políticas inclusivas ao longo do tempo. Isso possibilitará uma análise mais abrangente das tendências e dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais, incentivando a participação dos atores educativos e destacando necessidades, desafios e contribuições para promover práticas mais inclusivas.

Cientes das limitações do presente estudo, é importante destacar que a pesquisa contou com a participação de apenas oito profissionais da educação infantil, quatro no Brasil e quatro em Portugal, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, o estudo se concentrou em dois contextos educacionais específicos, ambos vinculados a organizações da rede pública, o que pode limitar a representatividade dos achados em relação a outras instituições e realidades educacionais, sugerindo estudos futuros com maior diversidade de participantes.

Em conclusão, esta pesquisa, apesar da limitação da amostra, contribuiu de maneira significativa para a compreensão da complexidade que é a dinâmica entre políticas e práticas inclusivas na educação infantil, destacando as tensões e oportunidades em contextos distintos como Brasil e Portugal. Porém, reconhecemos que há muito para ser explorado e compreendido para melhorar e efetivar as políticas inclusivas. Além disso, é imprescindível pensar sobre estratégias concretas e específicas acerca da educação inclusiva, construindo um espaço educacional que respeite e valorize a diversidade de todas as crianças, promovendo uma sociedade mais justa e com princípios de democracia de todos os envolvidos.

Apoio:

Trabalho financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto Editora, 2003. p. 89-101.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 481-486.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 de abr. 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014)**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 mar. 2024.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

COLÔA, J. Inclusão escolar em tempos pós pandemia. **Revista Educação Especial em Debate**, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 05-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41493>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FERREIRA, R. J. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 85-113.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editora, 2006. p. 65-84.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos das crianças**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferenciade-jomtien-1990>. Acesso em: 16 mar. 2024.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de São Paulo.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 183-209.

NÓVOA, A. **Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique**. 2001. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/681/1/21179_1413-2478_161-186.pdf. Acesso em: 16 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNICEF Brasil, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 mar. 2024.





PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 36-53, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.37597. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revista-teias/article/view/37597>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. 1976. **Diário da República**: série 1, n. 86. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 3, de 18 de janeiro de 2008. **Diário da República**: I série, n. 4. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 54, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**: I série, n. 1289. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46, de 14 de setembro de 1986. **Diário da República**: I série, n. 237. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 16 mar. 2024.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**: trajectos. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAWLS, J. Justiça como equidade: uma concepção política, e não metafísica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 25, p. 25-59, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003>.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 89-101.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SARMENTO, M. J. O que cabe na mão... proposições para uma política integrada da infância. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 74-85.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>

TORRES, L. L. & ALVES, M. G. (2024). Democratisation and Educational Inclusion during Lockdown Times: Perceptions of Portuguese Teachers. **Education Sciences**, n. 14, 19. Disponível em <https://doi.org/10.3390/educsci14020197>

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. (Orgs.). **Entre mais e melhor escola em democracia: A inclusão e a excelência no sistema educativo português**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. (Orgs.). **A excelência académica na escola pública portuguesa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017.

