

SILVA, Helena Augusta da; ALCOFORADO, Joaquim – A Educação Inclusiva como um princípio fundamental: desafios e perspectivas. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 23-50. ISSN 2182-7419.  
<https://doi.org/10.21814/config.6311>

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM PRINCÍPIO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPETIVAS

**HELENA AUGUSTA DA SILVA<sup>i</sup>**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC)

**JOAQUIM ALCOFORADO<sup>ii</sup>**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC)

### RESUMO

A educação inclusiva (EI) pressupõe um ensino de qualidade que promova a equidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Este artigo analisa criticamente políticas e práticas educativas adotadas por países signatários da Declaração de Salamanca, à luz do conceito de inclusão, com o propósito de compreender a evolução das dinâmicas que caracterizam a efetivação global da EI. Embora os movimentos internacionais tenham promovido avanços nas políticas educativas, persistem práticas que contrariam os princípios da EI. A efetivação da EI exige capacitação docente em pedagogia inclusiva e mudança paradigmática na mentalidade dos profissionais de educação.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Inclusiva; Pedagogia Inclusiva; Políticas Inclusivas; Declaração de Salamanca

<sup>i</sup> h.marquessilva16@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-494X>.  
<sup>ii</sup> lalcoforado@fpce.uc.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>.

**ABSTRACT****INCLUSIVE EDUCATION AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

Inclusive Education (IE) presupposes quality teaching that promotes equity and the integral development of all students. This article critically analyses educational policies and practices adopted by countries that are signatories of the Salamanca Statement, in light of the concept of inclusion, with the aim of understanding the evolution of the dynamics that characterise the global implementation of IE. Although international movements have promoted advances in educational policies, practices that contradict the principles of IE still persist. The effective implementation of IE requires teacher training in Inclusive Pedagogy (IP) and a paradigm shift in the mindset of education professionals.

**Keywords:** Inclusion, Inclusive Education, Inclusive Pedagogy, inclusive policies, Salamanca Statement

**RESUMÉ****L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME PRINCIPE FONDAMENTAL : DÉFIS ET PERSPECTIVES**

L'éducation inclusive (EI) suppose un enseignement de qualité qui favorise l'équité et le développement global de tous les élèves. Cet article analyse de manière critique les politiques et pratiques éducatives adoptées par les pays signataires de la Déclaration de Salamanque à la lumière du concept d'inclusion afin de comprendre l'évolution des dynamiques qui caractérisent la mise en œuvre mondiale de l'EI. Bien que les mouvements internationaux aient favorisé des avancées dans les politiques éducatives, des pratiques contraires aux principes de l'EI persistent encore. La mise en œuvre effective de l'EI nécessite une formation des enseignants en pédagogie inclusive (PI) ainsi qu'un changement de paradigme dans la mentalité des professionnels de l'éducation.

**Mots-clés:** Inclusion ; Éducation inclusive ; Pédagogie inclusive ; Politiques inclusives ; Déclaration de Salamanque

## Introdução

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ao determinar que todos têm direito à educação, perspetivando a promoção plena do potencial humano (ONU, 1948), poderá ser considerada o alicerce essencial no compromisso global com a educação inclusiva (EI). Neste contexto, a EI emerge como um desafio universal que visa proporcionar a todos os estudantes oportunidades equitativas para alcançar o seu pleno desenvolvimento, independentemente da sua origem, circunstâncias e capacidades (Ainscow, 2020; Nilholm e Göransson, 2017). A EI é uma filosofia humanista que valoriza a diversidade estudantil como recurso de desenvolvimento e de promoção da coesão social (UNESCO, 2015). Reconhecida como temática de relevância global, a EI desempenha um papel central na construção de sociedades mais justas (ONU, 2015; UNESCO, 2016). A sua efetivação requer reformas estruturais nos sistemas educativos, nas políticas públicas e nas abordagens pedagógicas (Ainscow, 2020; Nilholm e Göransson, 2017). Perante a persistência das desigualdades, é essencial que permaneça prioritária no debate político e nas decisões de natureza económica (UNESCO, 2016).

A partir dessa premissa, o artigo inicia com a discussão do conceito de inclusão, sustentada teoricamente pelos contributos de diversos autores e organismos internacionais de relevo. Em seguida, são analisadas iniciativas educativas internacionais, servindo de base para uma análise comparativa das perspetivas associadas à teorização e implementação de práticas educativas inclusivas em quatro países signatários da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>.

Optou-se por uma revisão narrativa da literatura, dada a sua flexibilidade e capacidade para integrar o estado da arte sobre o tema (Baumeister e Leary, 1997). A análise contempla perspetivas, avanços e desafios que permeiam a efetivação global da EI, sendo complementada por uma síntese comparativa das abordagens educativas inclusivas adotadas nos países analisados. Tal síntese resulta da análise crítica da incorporação prática dos princípios da Declaração de Salamanca nos respetivos sistemas educativos, permitindo identificar convergências e lacunas entre os marcos internacionais e as especificidades contextuais das realidades locais.

<sup>1</sup> Foram signatários da Declaração de Salamanca 92 países e 25 organizações internacionais.

A investigação orientou-se pela seguinte questão: Em que medida os princípios da Declaração de Salamanca têm sido efetivamente incorporados nas práticas educativas inclusivas nos países analisados? Adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter comparativo, integrando a análise documental de fontes institucionais, como relatórios da UNESCO, da ONU e da OCDE sobre a temática da EI. A recolha de dados foi efetuada nas plataformas Web of Science e Google Académico, restringindo-se a artigos redigidos em inglês, português e espanhol, com prioridade para publicações em revistas indexadas. A estratégia de pesquisa utilizou operadores booleanos e truncamentos para otimização dos resultados, recorrendo à equação (“inclusive education” OR “school inclusion” OR “inclusive pedagogy”) com a variante semântica “inclus\*”, bem como às combinações (“inclusive education” AND “pedagogy” OR “school inclusion” AND polic\*), assegurando uma abrangência temática associada à pedagogia e políticas educativas inclusivas. A escolha dos países baseou-se na diversidade geográfica, na disponibilidade de estudos atualizados e nas abordagens políticas adotadas. No total, foram analisados 23 documentos, dos quais se destacam 3 diplomas normativos, 14 artigos científicos publicados em revistas especializadas e 6 relatórios internacionais elaborados por organismos como a OCDE, a ONU e a UNESCO.

Conclui-se com os contributos desta abordagem para o aprofundamento do debate sobre a EI, sugerindo caminhos para investigações futuras.

## **1. O conceito de inclusão: abordagens e desafios**

Embora o caráter ambíguo do termo dificulte a sua definição, assumindo significados abrangentes e diversos (Florian e Black-Hawkins, 2011; Nilholm e Göransson, 2017), problematizar a inclusão é essencial para determinar o âmbito e a finalidade da EI (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022), sem os quais é pouco provável progredir cientificamente na identificação de práticas inclusivas bem-sucedidas (Krischler, Powell e Pit-Ten Cate, 2019).

O conceito de inclusão, globalmente investigado, foi introduzido por Skrtic, que, no seu artigo *The special education paradox: equity as the way*

to excellence (Skrtic, 1991), criticou a educação especial (EE) por reforçar a exclusão em vez de promover a equidade. Esta, de acordo com a UNESCO (2017), está associada à noção de justiça e exige uma educação com igual relevância para todos os estudantes, assegurando o seu pleno desenvolvimento (Nilholm e Göransson, 2017). Movimentos sociais e esforços internacionais têm reforçado esta visão, destacando-se a Declaração de Salamanca como marco no compromisso global com a EI (UNESCO, 1994).

A inclusão deve ser compreendida como um processo em permanente construção que procura encontrar abordagens mais eficazes para responder à diversidade e eliminar barreiras ao acesso, participação e sucesso de todos os estudantes (Ainscow, 2020). Considerando a frequente associação do conceito ao termo *integração*, importa diferenciá-los.

Nilholm e Göransson (2017), no artigo *What is meant by inclusion*, afirmam que os conceitos de inclusão e integração são usados indiscriminadamente na literatura como se fossem sinónimos. Os autores explicam que, na investigação empírica, o termo *inclusão* é predominantemente interpretado como *colocação*, mais associado ao local onde a educação ocorre, representando, com frequência, apenas uma reformulação terminológica da abordagem tradicional focada nas necessidades educativas especiais.

A integração é descrita como o processo de colocação de estudantes de contextos de educação especial em turmas do ensino regular (ER), sendo-lhes imposta a adaptação às condições da escolarização existente, juntamente com os demais estudantes (Blanco, 2006).

A inclusão transcende a simples presença física e envolve os valores fundamentais e a adaptação do ambiente, das políticas e das práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes, independentemente das suas necessidades ou características, possam participar plena e equitativamente na vida escolar (Bešić, 2020; Booth e Ainscow, 2016; Yilmaz e Yeganeh, 2021).

Apesar do debate a nível internacional sobre a temática há mais de três décadas, ainda não há consenso quanto à sua definição e implementação, como revelam vários estudos (Ainscow, 2020; Haug, 2020; Yilmaz e Yeganeh, 2021).

É inegável a relevância da EI, dada a sua recorrência nas agendas educativas globais. A pluralidade de abordagens, embora enriquecedora na arena científica, gera obstáculos à implementação efetiva da inclusão. Esta deve ser encarada como um compromisso coletivo e institucional e não como uma responsabilidade exclusiva de escolas e corpo docente. Acreditamos que esta ausência de consensos transcende o âmbito técnico, reforçando a necessidade de revisitar e robustecer as bases teóricas e práticas da EI, para garantir a sua implementação nos sistemas educativos.

Autores brasileiros enfatizam essa confusão pela associação aos termos EI e EE, assumindo significados sinónimos (Breitenbach, Honnef e Costas, 2016). No mesmo sentido, estudos conduzidos em escolas turcas (Yilmaz e Yeganeh, 2021), indianas (Tiwari, Das e Sharma, 2015) e escocesas (Florian e Black-Hawkins, 2011) relativamente às perceções e práticas sobre a EI são unânimes quanto ao conhecimento parco e pouco claro do conceito de EI por parte do corpo docente, limitando-o à educação ministrada a estudantes com deficiências, em risco/desfavorecidos ou com dificuldades de aprendizagem. Essa compreensão restrita tem gerado inconsistências significativas na inclusão de estudantes em turmas regulares. Na Turquia, a inclusão é frequentemente interpretada como responsabilidade quase exclusiva de professores de educação especial, limitando a sua implementação no ensino regular (Yilmaz e Yeganeh, 2021). Na Índia, predomina uma conceção restrita da inclusão, centrada na mera presença física de estudantes com deficiência, sem adaptações pedagógicas significativas (Tiwari, Das e Sharma, 2015). Na Escócia, embora se observem políticas de inclusão consolidadas, determinadas estratégias de diferenciação pedagógica acabam por reforçar a segregação (Florian e Black-Hawkins, 2011).

À luz da EI, o ER e a EE partilham a mesma sala de aula. Nesta ótica, o trabalho de articulação entre o corpo docente, fundamentado na colaboração, é crucial para que as expectativas da EI sejam satisfeitas, premissa defendida por diferentes autores (Ainscow, 2020; Glat, 2018; Korsgaard, Larsen e Wiberg, 2020). Porém, essa dinâmica dá azo à associação equivocada da EI ao conceito mais redutor da EE, gerando interpretações erróneas que dificultam a implementação de práticas inclusivas (Nilholm e Göransson, 2017).

É razoável inferir que essa associação superficial pode fomentar a ideia de que a mera presença de estudantes que necessitam de maior suporte e de uma instrução mais diferenciada em salas de aula regulares fomenta a inclusão *per se*. O suporte providenciado a esses estudantes poderá, assim, não ser adequado, comprometendo a qualidade do ensino tanto para os estudantes com maiores dificuldades, como para os demais.

É um facto que a inclusão pretende responder à diversidade de perfis, mas procura em simultâneo mitigar as desigualdades escolares e sociais pressupondo a redefinição do sistema educativo (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022). Nesta perspetiva, a UNESCO (2020) aborda a inclusão escolar como um conjunto de práticas que acolhem a diversidade e promovem o sentimento de pertença, fundamentado na crença de que cada indivíduo é digno de respeito e possui valor e potencial para aprender. A perceção de pertença revela-se uma componente central na EI, assumindo um papel determinante no envolvimento, bem-estar e sucesso académico dos estudantes (Ainscow e Messiou, 2017). A literatura indica que ambientes escolares que promovem relações positivas, acolhimento, colaboração e respeito pela diversidade facilitam o desenvolvimento de sentimentos de pertença, segurança e valorização entre os estudantes (Booth e Ainscow, 2016; Delors, 2010). Estes fatores são considerados fundamentais não só para o pleno desenvolvimento pessoal e académico, mas também para a convivência democrática e pacífica (Ladson-Billings, 1995). A ausência de reconhecimento da diversidade nos ambientes escolares tende a promover sentimentos de não pertença, legitimando dinâmicas de exclusão, marginalização e progressiva desvinculação socioeducativa (Booth e Ainscow, 2016; Florian e Beaton, 2017). Quando a pluralidade de identidades, culturas e experiências dos estudantes não é valorizada, o risco de invisibilização e de trajetórias caracterizadas por desmotivação aumenta (UNESCO, 2006). Ainscow (2005) acrescenta que a EI exige adaptações sistémicas educativas, nomeadamente através de práticas pedagógicas flexíveis e responsivas às necessidades dos estudantes. O autor identifica como um dos obstáculos à inclusão as conceções estabelecidas de pensar e agir da comunidade educativa, defendendo a necessidade de romper com os padrões tradicionais de pensamento. Salienta ainda a importância da formação contínua de professores centrada na pedagogia

inclusiva (PI) e do envolvimento ativo das famílias e da comunidade local. Na sua visão, a inclusão beneficia toda a comunidade educativa ao valorizar a diversidade, não se limitando aos estudantes que necessitam de suporte adicional.

As escolas devem, assim, oferecer uma educação fundamentada em princípios de equidade e coesão social, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes, eliminando quaisquer manifestações de exclusão (Ainscow, 2020; Booth e Ainscow, 2016; UNESCO, 2015). Ambiciona-se uma educação de qualidade ao longo da vida. Na perspectiva de Braslavsky (2006), este modelo caracteriza-se pela sua pertinência pessoal e social. Para isso devem considerar-se as experiências e o contexto sociocultural dos estudantes, conferindo-lhes sentido para a vida e possibilitando que aprendam o que necessitam nas diferentes fases do seu percurso e em felicidade.

Aprender em felicidade pressupõe que os processos educativos valorizem as experiências pessoais e as dimensões afetivas dos estudantes, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos e competências (Seligman, 2011). A educação assume, nesta aceção, um papel transformador, ao promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e ao possibilitar aprendizagens significativas. A felicidade assim concebida não se reduz a um estado momentâneo de bem-estar, mas configura-se como uma experiência profunda de sentido e dignidade humana, conferindo à educação um propósito mais amplo e emancipador (Braslavsky, 2006).

Deste modo, o direito ao bem-estar é convocado por Braslavsky como um requisito essencial na promoção de uma educação de qualidade, convergindo com a visão humanista preconizada pela UNESCO (2016), fundamentada nos princípios de respeito pela vida e dignidade humana.

Embora Skrtic (1991) partilhe da perspectiva de uma reformulação ampla e profunda do sistema educativo, alicerçada, entre outros aspetos, na criação de um novo modelo de profissionalismo docente centrado na colaboração interdisciplinar e na superação das práticas tradicionais de ensino e da lógica burocrática que as sustenta, o autor destaca a impreparação das escolas na efetivação da verdadeira inclusão. Este

posicionamento mais crítico é igualmente adotado por outros autores que questionam a capacidade e competência das escolas regulares para providenciarem a todos os estudantes, sem exceção, uma educação pertinente e de qualidade. Argumentam que, em alguns casos, os contextos especializados tendem a proporcionar um suporte mais eficaz comparativamente às escolas de ER (Brantlinger, 2006; Kauffman, 2015). Este pressuposto é corroborado numa revisão sistemática da literatura sobre a eficácia da EI no ER, que abrangeu diferentes revistas relevantes internacionais na área da EE. As evidências aí encontradas não confirmam inequivocamente que a inclusão beneficie todos os estudantes, sugerindo que as políticas tendem a priorizar a defesa dos direitos das crianças em detrimento das evidências dos benefícios educativos (Lindsay, 2007).

As práticas pedagógicas uniformizadoras persistentes, reflexo tanto da formação insuficiente do corpo docente quanto da resistência à mudança, comprometem a resposta educativa inclusiva e podem perpetuar práticas segregadoras em certos contextos. Este descompasso entre o que é preconizado pela legislação e o que se concretiza na prática pedagógica evidencia a necessidade de uma análise crítica do modelo inclusivo, à luz das limitações observadas nos ambientes escolares. A inclusão pode eventualmente representar uma política baseada em imperativos morais e sociais, porém com pouca eficácia, já que em muitos contextos parece não existirem condições pedagógicas, estruturais e formativas apropriadas à implementação eficaz. As políticas inclusivas devem, assim, ser fundamentadas em evidências sólidas, documentadas na literatura, demonstrando os seus efeitos práticos, nomeadamente no que toca ao sucesso escolar, à participação e coesão social (Booth e Ainscow, 2016).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão requer uma mudança de paradigma educativo, o que, inclusive, a torna radical, uma vez que abrange todos os estudantes, sem exceção. Essa mudança sistémica com o objetivo de criar ambientes escolares nos quais a diversidade de cada indivíduo seja respeitada e valorizada, de forma equitativa, encontra respaldo na narrativa de Ainscow (2005). A OCDE alia o conceito de inclusão à dimensão ética de equidade, amplamente associada a uma preocupação com a justiça, e é perentória ao afirmar que, entre os países da OCDE,

aqueles cujos sistemas de ensino combinam qualidade com equidade são os que apresentam melhores desempenhos, pois uma parcela significativa dos estudantes alcança, no mínimo, um nível básico essencial de formação, traduzido em conhecimentos e capacidades promotores de uma integração social e profissional efetiva (OCDE, 2012).

Mittler (2000) considera que a inclusão assegura a todos oportunidades de escolha e autodeterminação, o que, no contexto educativo, implica dar voz e valorizar as crianças, independentemente do seu *background*. A inclusão traduz-se num processo dinâmico e contínuo que visa assegurar a participação plena e equitativa dos estudantes, valorizando a diversidade (Nilholm e Göransson, 2017; Skrtic, 1991) e promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social (Bindal e Sharma, 2010; Blanco, 2006). A diversidade evocada pela inclusão deve ser entendida como um desafio e não como um problema, reconhecendo que todas as crianças conseguem aprender, independentemente da sua origem, *background* cultural, social ou étnico (Bindal e Sharma, 2010; Booth e Ainscow, 2016). Neste quadro, as diferenças devem ser percebidas como oportunidades para conhecer, aprender e crescer, levando as escolas a direcionar o seu foco para a criação de soluções criativas e adaptações que reconheçam e valorizem o contributo de cada aluno. Para tanto, é essencial adotar práticas pedagógicas centradas no aluno (Messiou, 2019), fundamentadas em metodologias ativas e na diferenciação pedagógica (UNESCO, 1990). Estratégias como a flexibilização curricular e a personalização do ensino permitem reconhecer os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Florian e Beaton, 2017; UNESCO, 1994). Além disso, o uso de tecnologias educativas pode promover práticas flexíveis, adaptando os conteúdos às necessidades e potencialidades dos estudantes (ONU, 2016; UNESCO, 2020).

## **2. Iniciativas internacionais pela educação para todos**

O desenvolvimento do conceito de EI tem sido impulsionado por diferentes movimentos e convenções internacionais que exercem uma influência direta sobre as políticas educativas globais. Sem a pretensão de uma análise exaustiva, analisamos alguns dos principais movimentos internacionais que promovem a EI.

O conceito de Educação para Todos ganhou relevância com o Movimento de Educação para Todos durante a Conferência Mundial realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Esta conferência representou um marco fundamental na agenda educativa internacional ao priorizar o acesso universal à educação básica de qualidade, em particular às populações mais vulneráveis. Entre os principais objetivos estavam a superação dos obstáculos ao acesso à educação e a redução das taxas de analfabetismo da população adulta (Ainscow, 2020).

Neste contexto, é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que convoca os Estados signatários a assumirem um compromisso político e ético com a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A Declaração defende uma abordagem centrada na criança, que transcenda os modelos tradicionais de ensino e valorize práticas pedagógicas atentas às novas possibilidades decorrentes das mudanças tecnológicas e comunicacionais do mundo atual (UNESCO, 1990). Este compromisso é reafirmado em 1994 com a adoção da Declaração de Salamanca, estabelecendo uma mudança crucial na consolidação da EI. O documento preconiza que todos os estudantes aprendam em contextos comuns, sempre que exequível, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem. Deste modo, a inclusão de grupos mais vulneráveis no ensino regular é considerada fundamental para contrariar práticas discriminatórias e promover uma educação verdadeiramente inclusiva (UNESCO, 1994).

É razoável afirmar que a Declaração de Salamanca reconhece que o ER nem sempre é a melhor resposta para todos os estudantes, conforme explicitado no seu ponto 8:

(...) a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 12)

Com efeito, reconhece-se, em determinados casos, a necessidade de contextos educativos especializados, cujos recursos atendam

de forma mais adequada às necessidades individuais dos estudantes, acautelando o seu bem-estar, em linha com a narrativa de autores como Brantlinger (2006), Kauffman (2020) e Braslavsky (2006).

A ratificação da Declaração de Incheon, no Fórum Mundial de Educação de 2015, reafirma o compromisso dos Estados-Membros da ONU e da comunidade educativa com a Agenda Educação 2030, apostando em ações urgentes e transformadoras, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016).

A combinação de movimentos sociais e a implicação da comunidade internacional foram fundamentais para promover a inclusão escolar, tornando-a um elemento central nas políticas e práticas educativas e sociais à escala global. Essa dinâmica contribui para a construção dos fundamentos de uma sociedade pacífica, tolerante e sustentável, em consonância com os objetivos preconizados pela UNESCO (2019).

### **3. Geografias da educação inclusiva**

Procurando aprofundar esta visão global e teórica, analisam-se a seguir estudos que destacam avanços e desafios no quadro da EI em diferentes contextos geográficos. Cuidaremos unicamente de países signatários da Declaração de Salamanca, dado o compromisso assumido com a implementação de ambientes educativos inclusivos.

No contexto português, a literatura evidencia que as reformas legislativas, influenciadas por orientações internacionais como a Declaração de Salamanca e referenciais da ONU (2016), impulsionaram a transição de um modelo integrador para um paradigma de inclusão plena (Alves, 2019; Alves, Campos Pinto e Pinto, 2020; OCDE, 2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018, considerado um dos mais abrangentes da OCDE em matéria de inclusão (2022), estrutura-se numa abordagem multinível de apoio à aprendizagem, valorizando medidas universais, para todos os estudantes, seletivas, para necessidades não supridas pelas universais, e adicionais, para desafios significativos e persistentes (Ministério da Educação, 2018). Destacam-se a equidade e a inclusão como pilares estruturantes das atuais políticas educativas (OCDE, 2022). Instrumentos como a diferenciação pedagógica, a coadjuvação docente, as equipas multidisciplinares de apoio à educação

inclusiva (EMAEI), bem como a flexibilização curricular contribuem para operacionalizar a abordagem inclusiva (OCDE, 2022). Neste quadro, a promoção do sentimento de pertença e de bem-estar dos estudantes é reconhecida como um fator determinante na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, assegurada, em grande medida, pela sua participação ativa e pelo envolvimento significativo na vida escolar (OCDE, 2022).

Todavia, persistem desafios, como a falta de formação contínua do corpo docente, imprevisto para implementar práticas pedagógicas diversificadas, a resistência à mudança (Alves, 2019; Ferreira e José-Reis, 2022), a ausência de sistemas robustos de monitorização e as disparidades socioeconómicas, refletidas em maiores taxas de abandono entre alunos com deficiência e desigualdades regionais (OCDE, 2022). Entendemos que a implementação do modelo de EI exige o compromisso coletivo entre as políticas públicas, um investimento sustentável e uma profunda transformação cultural no ambiente escolar. Embora se observem avanços significativos e progressistas nas políticas educativas em Portugal, a operacionalização da EI transcende a mera promulgação de despachos, dependendo essencialmente da atuação de profissionais, que frequentemente se deparam com dificuldades em romper com paradigmas pedagógicos enraizados. O investimento em formação contínua em PI revela-se essencial para promover a mudança de mentalidades e práticas, fomentando a criação de ambientes escolares que encorajem a participação significativa de todos os estudantes, favorecendo consequentemente o seu sentimento de pertença.

Desde a ratificação da Declaração de Salamanca, a relevância dos conceitos e práticas associadas à EI e à igualdade de direitos de pessoas com incapacidades tem assumido um destaque crescente nas políticas educativas australianas. Reformas educativas têm sido implementadas nos sucessivos governos federais, principalmente após o diploma *Disability Discrimination Act*<sup>2</sup> (DDA), promulgado em 1992 (Nevill e Savage, 2022), que constituiu a base legal para os *Disability Standards for Education*<sup>3</sup>, de

---

2 Lei relativa à discriminação com base na deficiência (nossa tradução). No contexto das políticas educativas australianas, este despacho proíbe a discriminação com base na deficiência em quaisquer contextos educativos. A lei define que todas as pessoas com deficiência têm o direito de acesso equitativo à educação no ER, exigindo aos estabelecimentos de educação o dever de assegurar esse direito (Nevill e Savage 2022).

3 Normas relativas à educação de pessoas com deficiência (nossa tradução). Esta lei clarifica e operacionaliza os direitos consagrados na *Disability Discrimination Act* no quadro da educação, reforçando o acesso equitativo e a participação plena dos

2005 (Australian Government, 2005). Em 2015, é decretado outra medida relevante na concretização da EI: a *National Collection of Data on School Students with Disability*<sup>4</sup> (Australian Government, 2015).

À luz do artigo *Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia*, a EI é assumida como filosofia orientadora do sistema educativo australiano. Porém, as reformas educativas realizadas no país têm sido fortemente influenciadas por princípios neoliberais de padronização e mensuração, impactando negativamente a efetivação da EI (Anderson e Boyle, 2019). O artigo salienta a implementação fragmentada da EI, evidenciada por práticas e resultados desiguais entre Estados, reflexo da definição ambígua do conceito de inclusão. Enquanto alguns Estados avançam na integração de estudantes com deficiência em escolas regulares, encerrando instituições segregadas, outros mantêm estruturas tradicionais e mecanismos de segregação, resultando em respostas educativas limitadas, baixas expectativas e práticas de rotulação que perpetuam a desigualdade. Estas disparidades resultam em diferenças marcantes nos níveis de participação, sucesso acadêmico e bem-estar dos estudantes com deficiência. No artigo *The justification for inclusive education*, Anderson e Boyle (2020) defendem que a inclusão beneficia todos os alunos, com evidências sólidas em termos de *performance* acadêmica e desenvolvimento social. Embora reconheçam a vantagem econômica de investir em ambientes escolares inclusivos, alertam, contudo, que a inclusão exige a alocação adequada de recursos, não devendo ser vista apenas como estratégia de redução de custos. Os autores realçam o compromisso da Austrália com a EI desde a Declaração de Salamanca, mas apontam desafios como práticas de segregação e exclusão simbólica de alunos, ilustradas pelo aumento de turmas de apoio segregadas dentro das escolas regulares (Graham e Jahnukainen, 2011). Este aumento está relacionado

---

estudantes com deficiência, em condições de igualdade com os demais estudantes. Ao abrigo deste acordo, as partes comprometem-se a promover a valorização das pessoas com deficiência enquanto membros da comunidade (<https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>).

4 Recolha de dados em escolas australianas sobre estudantes com deficiência (nossa tradução). É um programa de recolha anual de informações sobre os estudantes com deficiência nas escolas australianas. Esta iniciativa permite às escolas, autoridades educativas e governos identificar as formas mais ajustadas de apoiar estes alunos em contexto escolar (<https://www.nccd.edu.au/>).

com a intensificação de diagnósticos e categorização, influenciados por políticas de financiamento, e não por mudanças efetivas na prevalência de deficiências (Graham e Jahnukainen, 2011). Ressalta-se a importância de reforçar a formação docente para responder à diversidade (Anderson e Boyle, 2020), e superar a resistência à matrícula de estudantes com dificuldades de aprendizagem e comportamentais, a fim de evitar práticas excludentes (Graham e Jahnukainen, 2011).

Anderson e Boyle (2020) argumentam que a responsabilização pela EI exige um compromisso político e estrutural coordenado ao nível nacional, que assegure uma abordagem sistêmica à inclusão, não devendo recair exclusivamente sobre as escolas.

Entendemos que a concretização plena da EI ainda se vê condicionada por desafios estruturais e ideológicos. Quando instrumentalizada como mecanismo de contenção de custos, em detrimento de investimentos consistentes em recursos e formação docente, a inclusão perde o seu potencial transformador. Essa lógica tendencialmente reducionista desvirtua os princípios da EI e perpetua a dissociação entre retórica e prática. Defendemos, portanto, uma mudança paradigmática que reconheça a inclusão como compromisso ético e político com a diversidade, pressupondo a superação das barreiras institucionais e a valorização da formação para todos os agentes educativos. Embora o corpo docente desempenhe um papel central na efetivação das práticas de inclusão educativa, é fundamental que a formação em PI seja alargada aos demais profissionais do contexto escolar, nomeadamente os que desempenham um papel ativo junto dos alunos. Assim, a comunidade educativa poderá atuar de forma colaborativa e concertada, reconhecendo e assumindo individual e coletivamente a responsabilidade pela promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, baseado no respeito, na equidade e na participação ativa de todos os elementos da comunidade educativa.

A literatura no contexto espanhol sobre a EI revela que regiões como a Catalunha e Valença deram um passo em frente no que toca à legislação específica baseada em princípios de equidade e inclusão no sistema educativo. Foram criadas Unidades de Aconselhamento Especializado e Centros de Formação Contínua de professores, visando o

desenvolvimento, a monitorização e a avaliação de propostas educativas inclusivas (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022). O compromisso de Espanha com a promoção de uma escola inclusiva assume destaque com a Lei Orgânica 3/2020 (LOMLOE), que define um quadro normativo orientado para a equidade e a inclusão educativa. Neste contexto, o currículo e a organização escolar são ajustados, de forma a garantir o sucesso educativo de todos os estudantes, com a formalização da EI no ensino básico. Para concretizar este objetivo, foram adotadas medidas de apoio específicas, adaptadas às realidades e necessidades locais. Entre estas, destacam-se a constituição de equipas multidisciplinares, a implementação de adaptações curriculares significativas e não significativas, a redução do número de alunos em turmas com alunos de EE e a criação de programas de diversificação curricular. Estas estratégias visam assegurar o acesso equitativo ao currículo regular e a consecução das aprendizagens essenciais previstas em cada etapa educativa (Boletín Oficial del Estado, 2020).

Porém, parece não haver nas escolas uma cultura de intervenção colaborativa entre os diferentes agentes educativos que permita integrar a filosofia inclusiva, o que requer uma mudança de mentalidade, sobretudo do corpo docente, como outros estudos têm demonstrado (Ferreira e José-Reis, 2022; Knight *et al.*, 2022; Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022).

O trabalho colaborativo exige uma abordagem integrada, que transcenda a sala de aula e fomente redes de colaboração e alianças entre os diversos atores educativos, em particular entre os docentes do ER e da EE.

A literatura constata que a cultura de intervenção colaborativa revela-se pouco robusta noutros sistemas educativos. Um estudo realizado na Índia sobre as perceções e crenças relativamente à EI revelou que os docentes do ensino regular consideram a educação de alunos com incapacidades fora do seu âmbito curricular, delegando aos docentes de EE total responsabilidade pelo percurso educativo desses alunos (Tiwari, Das e Sharma, 2015). Por conseguinte, o impacto da oratória oficial na Índia sobre a EI tem uma presença limitada na dinâmica em sala de aula, agrupando tendencialmente um *professor de educação*

*especial para um estudante de educação especial.* É, assim, retirada a esses alunos a oportunidade de maximizarem as suas potencialidades em igualdade de oportunidades (Tiwari, Das e Sharma, 2015), tornando-os vulneráveis pelas crenças determinísticas subjacentes aos princípios do sistema educativo regular (Florian, 2013; Hart, Drummond e McIntyre, 2007). Isso é particularmente relevante dada a percepção de que os docentes do ER geralmente carecem de formação adequada para atender às necessidades desses alunos (Florian e Black-Hawkins, 2011; Hart, Drummond e McIntyre, 2007; Monteiro, Camargo e Freitas, 2016; Nhapuala e Almeida, 2016; Yilmaz e Yeganeh, 2021). Torna-se portanto essencial a autoeficácia do corpo docente, amplamente associada às suas atitudes relativamente à EI (Alnahdi e Schwab, 2021). De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia consiste no julgamento pessoal sobre a própria capacidade de organizar e executar as ações necessárias para lidar com situações futuras e alcançar determinados objetivos. Assim, docentes com elevada autoeficácia tendem a gerir estrategicamente a diversidade em sala de aula, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores (Bandura, 1997; Woodcock *et al.*, 2022). Essa autoeficácia, que implica preparação e compromisso docente com as exigências da EI, desempenha um papel central na promoção do sentimento de pertença, na motivação e na participação efetiva dos alunos nas dinâmicas escolares. É admissível conjecturar que essa tendência de transferência de responsabilidade por parte do corpo docente do ER relativamente a alunos de EE reflete a ausência de mecanismos institucionais que promovam e incentivem o trabalho colaborativo, a falta de formação específica e alguma resistência à mudança. Este pressuposto encontra fundamento na narrativa de Mantoan (2003), que questiona a perspectiva funcionalista que os docentes adotam relativamente ao ensino, rejeitando tudo o que possa intimidar as práticas esquemáticas que aprenderam. Persiste também uma noção estereotipada de conceitos de deficiência, incapacidade e limitação, perpetuando práticas discriminatórias. Estas atitudes excludentes, pautadas pela maneira como os alunos considerados *especiais* são tratados pela comunidade educativa, desaceleram a EI. É, assim, crucial não só desconstruir as representações sociais relacionadas com a atuação do corpo docente, mas também compreender claramente a

dinâmica do processo de ensino e aprendizagem numa escola inclusiva (Glat, 2018), livre de preconceitos e orientada para a cidadania plena (Mantoan, 2003). Esta interpretação é corroborada por Bindal e Sharma (2010), que afirmam que pensar e planejar a inclusão nas escolas representa quase sempre um distanciamento da experiência anterior, das crenças estabelecidas e da prática docente atual.

A PI desempenha um papel preponderante, pois tende a providenciar uma educação de qualidade e pertinente para todos (Florian e Beaton, 2017; Florian e Black-Hawkins, 2011). A ênfase recai sobre as estratégias, métodos de ensino, abordagens pedagógicas (Florian, 2013) e aprendizagem de todos os alunos e não apenas dos que necessitam de suporte adicional (Booth e Ainscow, 2016), sendo crucial que os docentes tenham formação em PI (Bindal e Sharma, 2010). São de rejeitar ainda as crenças determinísticas relativamente à capacidade de cada indivíduo, muito associadas à noção de que a presença de alguns poderá estorvar o progresso de outros (Vygotsky, 1987). O foco incide sobre o conteúdo a ser ensinado e as estratégias de ensino, independentemente das características e singularidades do aluno, na certeza de que todos têm potencial para aprender (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022).

A abordagem assente no processo de conferir a todos diferenciando alguns, mais centrada nas necessidades individuais dos alunos, reforça a estigmatização dentro da sala de aula, conforme evidenciado no estudo de Florian e Black-Hawkins (2011). Estes autores sustentam que a PI visa potenciar a participação de todos os alunos, criando oportunidades de aprendizagem para todos. Tal abordagem promove ambientes escolares de pertença, sem rotulações. Este raciocínio encontra eco nas reflexões de Blanco (1999), que alerta que o processo educativo, ao invés de operar como mecanismo de mudança social, frequentemente reproduz os padrões da própria sociedade, perpetuando as desigualdades sociais que deveria combater.

Tiwari, Das e Sharma (2015) destacam tanto a importância das atitudes da comunidade educativa face a alunos *especiais*, quanto a relevância do contexto local na prática da EI. Os autores identificam como lacuna nas políticas educativas indianas a desvalorização do contexto local, facto que compromete a concretização plena da inclusão. Esta reflexão ecoa no discurso de Ainscow (2005), que reforça a importância

da componente contextual e seus significados na abordagem reformadora de políticas educativas. O autor aponta para a necessidade de acautelar não só os fatores mais abrangentes sistêmicos que podem (des)promover o desenvolvimento da escola inclusiva, mas também o risco de replicação de experiências de países com realidades distintas.

A revisão da literatura *Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature*, de Singal (2005), relata que, embora existam programas governamentais voltados para a capacitação do corpo docente, fortemente influenciados pela Conferência de Jomtien e pela Declaração de Salamanca, o conteúdo e a metodologia dessa formação parecem distanciar-se da EI. Nesta ótica, a legislação educativa no contexto indiano relacionada com a EI tende a priorizar a distribuição de recursos e os acessos físicos, adotando uma abordagem essencialmente assistencialista, em detrimento de uma atenção mais aprofundada a processos pedagógicos, atitudes e currículo (Singal, 2005). O diploma *Rights of Persons with Disabilities Act*<sup>5</sup>, de 2016, é disso reflexo, introduzindo requisitos mais robustos para garantir direitos e acessibilidade a pessoas com deficiência (Ministry of Social Justice & Empowerment, 2016).

Por seu turno, apesar de as *escolas inclusivas* na Índia combinarem o ensino regular com unidades especializadas para alunos com incapacidades no mesmo espaço, a interação desses grupos tende a ser limitada, contrariando o desiderato da EI (Giffard-Lindsay, 2007). Além disso, a localização geográfica desempenha um papel importante, na medida em que essas escolas se encontram majoritariamente nas cidades, permanecendo as zonas rurais, onde reside a maioria dos alunos mais vulneráveis, desprovidas desse suporte diferenciado, reforçando assim as desigualdades sociais.

Ainda que a EI seja amplamente reconhecida por muitos autores como uma estratégia eficaz para mitigar as desigualdades sociais, Singal (2005) refere que no contexto indiano parece ser consensual que o ER pode não ser a resposta para todas as crianças. Para algumas, a frequência de sistemas educativos alternativos emerge como a opção

---

5 Direitos das Pessoas com Deficiência (nossa tradução). Diploma que implementa os compromissos assumidos pela Índia na ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, robustecendo o quadro legal relativamente à promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão educativa.

mais pertinente, pese embora a abordagem pouco aprofundada dessa assunção, conforme o autor refere.

Pelo exposto, parece-nos que a adoção de práticas pedagógicas padronizadas, típicas do ensino tradicional, revela-se pouco flexível para responder à diversidade dos estudantes, podendo comprometer o seu desenvolvimento pleno.

**4. Perspetivas, avanços e desafios da EI em diferentes contextos**

A Tabela seguinte é uma síntese comparativa das políticas, avanços e desafios no quadro da EI nos quatro países analisados, ilustrando como cada contexto responde às exigências da inclusão.

**Tabela 1**

| País      | Conceção prevalente                                                   | Avanços                                                                                                                                                                                                                                | Desafios recorrentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Fontes                                                                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Portugal  | Transição de um modelo integrador para um paradigma de inclusão plena | <ul style="list-style-type: none"><li>• Decreto-Lei n.º 54/2018</li><li>• Criação de equipas multidisciplinares (EMAEI)</li><li>• Flexibilização curricular</li><li>• Diferenciação pedagógica</li><li>• Coadjuvação docente</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formação docente insuficiente</li><li>• Resistência à mudança</li><li>• Ausência de sistemas robustos de monitorização</li><li>• Disparidades regionais e socioeconómicas persistentes</li></ul>                                                                                                                                                                            | Alves (2020);<br>Ferreira e José-Reis (2022);<br>Ministério da Educação (2018).                                        |
| Austrália | EI como filosofia orientadora do sistema educativo                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• National Disability Act (1992)</li><li>• National Collection of Data on School Students with Disability (2015)</li><li>• Encerramento de instituições segregadoras em alguns Estados</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Implementação fragmentada da EI entre Estados</li><li>• Ambiguidades nas políticas educativas que comprometem a coerência nacional</li><li>• Necessidade de formação contínua de docentes</li><li>• Persistência de práticas excludentes (resistência à matrícula de alunos com dificuldades)</li><li>• Influência de políticas de financiamento na categorização</li></ul> | Anderson e Boyle (2019);<br>Anderson e Boyle (2020);<br>Australian Government (2015);<br>Grahman e Jahnukainen (2011). |

|         |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                              |
|---------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Espanha | Equidade e inclusão como princípios do sistema educativo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei orgânica 3/2020</li> <li>• Criação de unidades de aconselhamento e centros de formação contínua</li> <li>• Criação de equipas multidisciplinares</li> <li>• Adaptações curriculares</li> <li>• Redução do número de alunos</li> <li>• Diversificação curricular</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de uma cultura de intervenção colaborativa nas escolas</li> <li>• Necessidade de formação contínua de docentes</li> </ul>                                                                                                                                                                                    | Boletín Oficial del Estado (2020);<br><br>Moliner, Lozano e Sanahuja (2022). |
| Índia   | El oficialmente reconhecida                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rights of Persons with Disabilities Act</i> (2016)</li> <li>• Existência de escolas inclusivas em áreas urbanas</li> <li>• Programas de formação docente</li> </ul>                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estigma social (predominância de atitudes deterministas)</li> <li>• Necessidade de formação de docentes</li> <li>• Ausência de uma cultura de intervenção colaborativa nas escolas</li> <li>• Ausência de políticas contextualizadas</li> <li>• Exclusão das zonas rurais e forte desigualdade territorial</li> </ul> | Bindal e Sharma (2010); Singal (2005); Tiwari, Das e Sharma (2015).          |

Parece haver um compromisso destes países com o modelo educativo inclusivo, implementando legislação e estruturas de suporte específicas. Contudo, todos se defrontam com desafios semelhantes, como a necessidade de formação contínua dos docentes em PI e a fragilidade da colaboração docente. Ao passo que Portugal e Espanha destacam avanços na criação de equipas multidisciplinares e na flexibilização curricular, a Austrália depara-se com a implementação fragmentada entre Estados e políticas ambíguas. Por sua vez, a Índia enfrenta barreiras adicionais associadas ao estigma social e desigualdades territoriais.

### Considerações finais

A discussão teórica destaca um consenso quanto aos benefícios socioeducativos da EI, reconhecendo-a como uma meta a atingir (Ainscow e Messiou, 2017; ONU, 2016). Tais conclusões convergem com estudos

anteriores, os quais revelam que escolas inclusivas têm a capacidade de reconhecer o potencial de aprendizagem de cada aluno, valorizando a diversidade como um desafio que enriquece a comunidade educativa como um todo (Ainscow, 2020; Bešić, 2020; Blanco, 2008).

A análise identifica a polissemia do conceito de inclusão como um fator que dificulta a implementação efetiva da EI (Florian e Black-Hawkins, 2011; Nilholm e Göransson, 2017). Neste âmbito, recomenda-se a revisão e o fortalecimento dos fundamentos teóricos da EI com o intuito de aprofundar as práticas inerentes à sua implementação.

A persistência de uma associação equivocada entre EI e EE tende a reduzir as expectativas e oportunidades de aprendizagem de alunos com características específicas, reforçando estereótipos (Breitenbach, Honnef e Costas, 2016). Aqueles que, não estando plenamente integrados, nem no ER, nem na EE, acabam por ser segmentados, experienciando uma situação de indefinição, que designamos por “limbo”, comprometendo o seu desenvolvimento pleno. Associada a essa rigidez, destaca-se a presença de crenças determinísticas, especialmente entre os docentes, que podem reduzir a percepção do potencial de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, o alcance da EI. Na nossa perspectiva, essa realidade reforça o sentimento de não pertença desses alunos e, por inerência, a desvinculação do processo socioeducativo. Torna-se imperativo articular equilibradamente o ER e a EE para garantir respostas educativas ajustadas a todos os alunos, sem privilegiar uns em detrimento de outros.

Os países analisados, fortemente influenciados pela Declaração de Salamanca, reconhecem a EI como princípio orientador. Contudo, observa-se, de forma transversal, a persistência de um hiato entre a teoria e a prática escolar, atribuído sobretudo à formação insuficiente do corpo docente em PI e à limitada colaboração entre docentes do ER e EE, resultando em práticas excludentes que despromovem os ideais de justiça social.

Igualmente transversal é a disparidade regional na implementação da EI, manifestando-se entre Estados, zonas urbanas e rurais ou contextos socioeconômicos. Tal disparidade traduz-se na implementação fragmentada da EI, particularmente evidente na Austrália e na Índia, sem uma estratégia consensual e sistêmica clara. Essa fragmentação

resulta em inconsistências nas práticas pedagógicas, nos recursos e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos.

A análise indica que a capacitação do corpo docente em PI revela-se essencial. Contudo, defendemos que a formação em PI não deve limitar-se ao corpo docente, mas incluir outros atores no contexto escolar. Esta abordagem abrangente visa prevenir a manifestação de atitudes preconceituosas e discriminatórias, promovendo, por sua vez, uma filosofia institucional pautada pela equidade e pelo respeito pela diversidade.

Embora documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, tenham promovido mudanças relevantes nas políticas educativas, o artigo mostra que a integração plena desses princípios ainda não foi alcançada, variando consideravelmente entre países (Ainscow, 2005; Nilholm e Göransson, 2017; ONU, 2016).

Reconhecendo a importância da formação em PI para outros profissionais no contexto escolar, propomos que estudos futuros investiguem o impacto, as estratégias e as necessidades de capacitação em PI junto de técnicos superiores e assistentes operacionais – agentes que igualmente interagem de forma direta com os alunos –, com o objetivo de aprofundar a compreensão do seu papel na construção de ambientes educativos inclusivos e colaborativos.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel – Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 6:2 (2005) 109–124. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- AINSCOW, Mel – Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6:1 (2020) 7–16. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- AINSCOW, Mel – Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*. 49:3–4 (2020) 123–134. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
- AINSCOW, Mel; MESSIOU, Kyriaki – Engage with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*. (2017). doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.
- ALNAHDI, Ghaleb; SCHWAB, Susanne – Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*. 12 (2021). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>.

- ALVES, Inês – International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*. ISSN 1360-3116. 23: 7–8 (2019) 862–875. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>.
- ALVES, Inês; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa – Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*. 49 (2020) 281–296. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>.
- ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher – Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. 23:7–8 (2019) 796–810. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622802>.
- ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher – The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*. ISSN 1573-9090. 49:3 (2020) 203–217. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>.
- BANDURA, Albert – *Self-efficacy – The exercise of control*. [S.l.]: W.H. Freeman & Co. (1997).
- BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark – Writing narrative literature review. *Review of General Psychology*. 1:3 (1997) 311–320.
- BEŠIĆ, Edvina – Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*. 49:3–4 (2020) 111–122. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>.
- BINDAL, Shivani; SHARMA, Sushma – Inclusive education in Indian context. *Journal of Indian Education*. XXXV:4 (2010) 34–45.
- BLANCO, Rosa – Hacia una educación para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación*. 48 (1999) 55–72.
- BLANCO, Rosa – La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4:3 (2006) 1–15.
- BLANCO, Rosa – Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*. 54 (2008) 14–35.
- BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel – *The index for inclusion: a guide to school development by inclusive values*. [Em linha]. 4th ed. [S.l.]: Index for Inclusion Network (2016). Disponível em [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Migration/Index\\_curriculum\\_pages.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf). ISBN 978-0-9935122-0-9.
- BRANTLINGER, Ellen – Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children. *Lawrence Erlbaum Associates*. 44:4 (2006) 304–305.
- BRASLAVSKY, Cecilia – Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE – Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4:2 (2006) 84–101.
- BREITENBACH, Fabiane; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Tonetto – As traduções da declaração de Salamanca no Brasil. *Journal of Research in Special Education Needs*. 16:s1 (2016) 187–191. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12280>.

- Decreto-Lei 54/2018. [Em linha]. [Cons. 3 jan. 2025]. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- DELORS, Jacques, et al. – *A educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasília (2016).
- Disability Standards for Education 2005. [Em linha]. (2005). [Cons. 14 abr. 2025]. Disponível em <https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>.
- FERREIRA, Marco; JOSÉ-REIS, Jorge – Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*. 13:2 (2022) 55–76. doi: <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>.
- FLORIAN, Lani – Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. Em *The Sage Handbook of Special Education*. Sage (2013).
- FLORIAN, Lani; BEATON, Mhairi – Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*. ISSN 1360-3116. (2017) 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>.
- FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine – Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5) (2011) 813–828. doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- GIFFARD-LINDSAY, Katharine – Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues. *Consortium for Research on Educational Access, Transitions, and Equity*. 15 (2007) 2–28.
- GLAT, Rosana – Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 24 (2018) 9–20.
- GRAHAM, Linda; JAHNUKAINEN, Markku – Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*. 26:2 (2011) 283–288. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>.
- HART, Susan; DRUMMOND, Mary Jane; MCINTYRE, Donald – Learning without limits: constructing a pedagogy free from deterministic beliefs about ability. Em *The Sage Handbook of Special Education*. [S.L.]: Open University Press (2007). p. 499–514.
- HAUG, Peder – «It is impossible to avoid policy» comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6:1 (2020) 17–20. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>.
- KAUFFMAN, James – Why We Should Have Special Education. Em Bateman, Barbara; Lloyd, John W.; Tankersley, Melody (Eds.) – *Enduring Issues in Special Education: Personal Perspectives*. 1st Edition ed. New York: Routledge (2015). p. 398–410.
- KAUFFMAN, James; HORNBY, Garry – Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*. Department of Special Education, University of Virginia, Charlottesville, VA 22904, United States. 10:9 (2020) 1–13. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>.

- KNIGHT, Cathryn *et al.* – Aspiring to include versus implicit ‘othering’: teachers’ perceptions of inclusive education in Wales. *British Journal of Special Education*. 49:1 (2022) 6–23. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>.
- KORSGAARD, Morten; LARSEN, Vibe; WIBERG, Merete – Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 24:5 (2020) 496–512. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>.
- KRISCHLER, Mireille; POWELL, Justin J. W.; PIT-TEN CATE, Ineke M. – What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. ISSN 1469591X. 34:5 (2019) 632–648. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>.
- LADSON-BILLINGS, Gloria – Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*. 32:3 (1995) 465–491. doi: <https://doi.org/10.2307/1163320>.
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre. [Em linha]. (2020). [Cons. 9 jun. 2025]. Disponível em <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- LINDSAY, Geoff – Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology*. 77 (2007) 1–24. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér – *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* 1.ª ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda. (2003). ISBN 851603903X.
- MESSIOU, Kyriaki – The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 23:7–8 (2019) 768–781. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>.
- The Rights of Persons with Disabilities Act (RPwD). [Em linha]. [Cons. 11 jun. 2025]. Disponível em <https://niepvd.nic.in/the-rights-of-persons-with-disabilities-rpzd-act-2016/>.
- MITTLER, Peter – *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publishers (2000).
- MOLINER, Odet; LOZANO, María; SANAHUJA, Aida – Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*. 12:708 (2022). doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>.
- MONTEIRO, Maria Inês; CAMARGO, Evani Andreatta; FREITAS, Ana Paula de – Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16:s1 (2016) 940–944. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12236>.
- Nationally Consistent Collection of Data on Schools Students with Disability. [Em linha]. [Cons. 10 jun. 2025]. Disponível em <https://www.nccd.edu.au/>.
- NEVILL, Thom; SAVAGE, Glenn – The changing rationalities of Australian federal and national inclusive education policies. *The Australian Educational Researcher*. 50 (2022) 1343–1361.
- NHAPUALA, Gildo; ALMEIDA, Leandro S. – Formação de professores e inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16:s1 (2016) 520–523. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12314>.

- NILHOLM, Claes; GÖRANSSON, Kerstin – What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*. (2017) 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- OCDE – *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools* (2012).
- OCDE – «Força pela diversidade» *Análise da educação inclusiva em Portugal: Estudo da OCDE*. [Em linha]. (2022). [Cons. 21 jan. 2024]. Disponível em <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=998>.
- OCDE – *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. (2022). doi: <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ONU – DUDH [Declaração Universal dos Direitos Humanos].
- ONU – *Agenda 2030 – Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)*. [Em linha]. (2015). [Cons. 25 out. 2024]. Disponível em <https://ods.pt/>.
- ONU – *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. Nova Iorque (2016).
- SELIGMAN, Martin – *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. [S.l.]: Free Press (2011).
- SINGAL, Nidhi – Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*. 9:4 (2005) 331–350. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110500138277>.
- SKRTIC, Thomas – The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. 61:2 (1991) 148–206.
- TIWARI, Ashwini; DAS, Ajay; SHARMA, Manisha – Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*. 52 (2015) 128–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>.
- UNESCO – *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990).
- UNESCO – *Declaración de Salamanca: de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*. [Em linha]. [Cons. 22 abr. 2024]. Salamanca (1994). Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa).
- UNESCO – *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. (2006).
- UNESCO – *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação- Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. [Em linha]. (2016). [Cons. 23 mai. 2025] Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>.
- UNESCO – *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: Edições Unesco (2016). ISBN 9788576522089.

UNESCO – *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação* [Em linha]. (2015). [Cons. 12 dez. 2024]. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por).

UNESCO – *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. [Em linha]. (2017). [Cons. 5 jan. 2024]. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>.

UNESCO – Manual para garantir a inclusão e equidade. (2019).

UNESCO – *Global education monitoring report 2020 – Inclusion and education: All means All*. (2020). ISBN 9788132108320.

VYGOTSKY, L. S. – *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. New York: Springer (1987).

WOODCOCK, Stuart *et al.* – Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. ISSN 0742051X. 117 (2022). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.

YILMAZ, Ruban K.; YEGANEH, Emir – Who and how do I include? A case study on teacher's inclusive education practices. *International Journal of Progressive Education*. 17 (2021) 406–429. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.332.25>.