ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)



EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se72 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-979656-4-9

1 - Brasil. 2 - Educação Especial e Inclusiva. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 2

Diversidade, Inclusão e Interculturalidade na Educação: Uma Análise Comparativa entre Brasil e Portugal

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Isabella Teixeira Pinheiro[1]

Evelise Maria Labatut Portilho[2]

A construção de uma sociedade mais equitativa exige um olhar atento ao contexto educacional, reconhecendo-se, cada vez mais, o papel das instituições de ensino como agentes de transformação social. Nesse sentido, cabe a essas instituições o compromisso de se constituírem como espaços seguros, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade de identidades, culturas e trajetórias. A convivência com a diversidade, por sua vez, potencializa tanto a aprendizagem individual quanto a coletiva, ao ampliar perspectivas e promover o diálogo entre diferentes experiências. Assim, a inclusão se apresenta como um caminho fundamental para garantir que todos os sujeitos tenham acesso a oportunidades equânimes, participando de forma plena dos processos educativos.

Nesse contexto, este artigo tem origem em uma pesquisa de mestrado que investigou a temática da diversidade e inclusão no contexto de uma proposta de metaformação, envolvendo estudantes universitários do Brasil e de Portugal. O objetivo é analisar as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade nos

[1] Graduada em Psicologia. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail para contato: psi.isabellapinheiro@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação. *Postdoc* em Educação pela Universidade do Porto (UP). E-mail para contato: eveliseportilho@gmail.com

contextos educacionais brasileiro e português, identificando convergências, divergências e suas implicações para as práticas educacionais. Ao considerar as especificidades históricas, sociais e educacionais dos dois países, torna-se relevante analisar de que maneira tais conceitos são compreendidos e incorporados em orientações para a prática pedagógica.

A partir desse recorte, apresenta-se como problema de pesquisa: como as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade se configuram nos contextos educacionais brasileiro e português, e em que medida essas concepções convergem ou divergem na orientação das práticas educacionais?

Com a análise, busca-se contribuir para o aprofundamento teórico no campo da formação docente, destacando a interculturalidade como uma perspectiva fundamental de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

FUNDAMENTOS DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

O cotidiano da escola, é um reflexo da sociedade contemporânea, marcado por desafios, avanços e indeterminações. Possivelmente, uma das demandas mais complexas do cenário educacional hoje, seja perceber a diversidade como epistemológica. Isto é, não existe apenas uma única forma válida de produzir conhecimento, mas sim uma pluralidade de saberes, sabedorias e métodos de compreensão do mundo. Desse modo, a relevância de estudar a diversidade e a inclusão no ambiente educacional não se configura como um elemento adicional, mas como parte integrante do conjunto de conhecimentos que o educador deve possuir.

Diante disso, a diversidade constitui um traço fundamental da condição humana, sendo que as particularidades de cada indivíduo se transformam de acordo com o tempo e o contexto em que se inserem. Nesse sentido, as diferenças são frequentemente interpretadas a partir de comparações externas, desconsiderando a complexidade subjetiva de cada pessoa e privilegiando apenas aspectos mais aparentes. Segundo Fernandes (2017), a diversidade corresponde à condição real da existência humana, portanto, o modo de ser de cada indivíduo, logo, a diversidade é a característica universal de cada ser humano.

Em consonância, para Amato (2022), a diversidade relaciona-se à ideia de pluralidade, evidenciada pelas múltiplas especificidades que constituem os seres humanos, atravessadas por marcadores como raça, gênero, condição socioeconômica, religiosidade, etnia e cultura. Ainda nessa direção, Arroyo (2010) amplia essa compreensão ao defender que a diversidade deve ser reconhecida como riqueza, e não como deficiência, implicando a necessidade de que as identidades plurais sejam efetivamente incorporadas aos currículos e às práticas educativas.

Assim, ao articular ambas as perspectivas, compreende-se que reconhecer a pluralidade humana, como propõe Amato, exige um movimento ativo no campo educacional, tal como enfatiza Arroyo, no sentido de valorizar culturas, histórias e vivências, especialmente dos grupos historicamente subalternizados, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Nesse caminho, a educação constitui um campo de conhecimento comprometido com a transformação da realidade, na medida em que se fundamenta no reconhecimento da condição humana em sua integridade. Ao considerar as dimensões históricas, sociais, culturais e subjetivas dos sujeitos, a educação enriquece as reflexões e práticas de contextos equitativos. Dessa forma, a

compreensão acerca da diversidade e inclusão na educação, insere-se como ferramenta estruturante no saber docente.

Primeiramente, é fundamental reconhecer a diversidade como uma realidade social e educacional, pois é a partir desse entendimento que se torna possível investigar e interpretar os elementos centrais que sustentam a inclusão escolar. Considerando esse aspecto, a educação inclusiva pode ser compreendida como uma perspectiva educacional orientada pelos direitos humanos, que dialoga, de forma indissociável, os princípios de igualdade e diferença (BRASIL, 2008). Portanto, a educação inclusiva supera a noção de equidade meramente formal ao considerar as condições históricas e sociais que produzem processos de exclusão, tanto no contexto escolar quanto para além dele.

A educação a partir de um panorama inclusivo, considera o atendimento democrático aos estudantes, sem estabelecer um foco direcionado somente aos estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Sendo assim, é uma educação que garante qualidade de ensino, aprendizagem e pertencimento para todas as crianças e jovens no contexto escolar. Isso significa que o reconhecimento da pluralidade fundamenta o campo da educação inclusiva.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que a educação e a educação inclusiva não constituem campos dissociados, mas dimensões indissociáveis de um mesmo projeto educativo. Compreende-se que a inclusão não deve ser tratada como um complemento ou uma ação paralela, e sim como um princípio estruturante das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Isso se justifica pelo fato de que as instituições escolares não operam de forma isolada, mas estão inseridas em contextos sociais, históricos e culturais mais amplos, sendo constantemente atravessadas por demandas contemporâneas relacionadas à diversidade, à equidade e aos direitos humanos. Nesse sentido,

pensar a educação implica, necessariamente, pensar uma educação comprometida com a inclusão, capaz de responder às distintas realidades dos sujeitos que a constituem.

A partir dessa análise, torna-se fundamental considerar o papel da formação de educadores na consolidação de uma educação pautada em fundamentos inclusivos. Se a inclusão é compreendida como alicerce das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, é na formação inicial que se constituem, em grande medida, as bases teóricas, éticas e metodológicas que orientam a atuação docente.

Assim, pensar uma educação inclusiva implica, necessariamente, refletir sobre os processos formativos que preparam os futuros professores para lidar com a diversidade em suas variadas expressões. Diante disso, torna-se pertinente avançar para enfoques teóricos que, para além do reconhecimento das diferenças, proponham caminhos para o diálogo entre elas, como será discutido a seguir a partir do conceito de interculturalidade.

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

Segundo a UNESCO (2005), a noção de *educação para todos* implica assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Para que isso se concretize, é fundamental a existência de um ambiente favorável à aprendizagem — portanto, inclusivo — aliado a condições que promovam o desenvolvimento de cada estudante. Nesse contexto, a atuação do educador torna-se imprescindível, uma vez que é ele quem, no cotidiano da sala de aula, precisa estar preparado para lidar com as demandas que ali se constituem.

A formação configura-se como um processo contínuo de desenvolvimento, que possibilita a revisão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, das estratégias avaliativas, das relações com os estudantes, das metodologias de ensino e do planejamento das aulas. Dessa forma, a formação de educadores envolve um conjunto de processos que favorecem a construção de saberes essenciais, capacitando o profissional para atuar de maneira qualificada em diferentes contextos educacionais, seja no exercício da docência ou em outras funções no campo da educação.

Ao problematizar as práticas docentes, Fleuri (2018) apresenta a interculturalidade como uma perspectiva educacional capaz de provocar transformações relevantes no fazer pedagógico. Tal abordagem emerge da necessidade de repensar os sistemas educativos, orientando-os para uma base centrada nas relações humanas, que considere as diferenças interpessoais e os contextos culturais dos sujeitos envolvidos.

A educação intercultural implica uma profunda troca de experiências, rica na pluralidade cultural, na medida em que promove o encontro entre diferentes modos de pensar, sentir e agir no contexto educativo. Mais do que reconhecer a diversidade existente, esse olhar propõe a construção de relações dialógicas, nas quais os sujeitos são convidados a compartilhar suas referências culturais, questionar visões enraizadas e ampliar suas formas de compreender o mundo.

De acordo com, Candau (2000), a intencionalidade está presente nessa interação, seja no convívio cotidiano ou em atividades específicas, nas quais o encontro entre as diferenças não ocorre de forma casual, mas é mediado por propósitos e significados compartilhados.

Nesse processo, a pluralidade cultural deixa de ser vista como obstáculo e passa a constituir-se como elemento formativo, capaz de

enriquecer as aprendizagens e favorecer o desenvolvimento de posturas mais críticas, empáticas e reflexivas. A interação entre diferentes culturas possibilita não apenas a circulação de saberes, mas também a ressignificação de práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais equitativos e sensíveis às especificidades dos sujeitos.

A formação inicial de professores deve favorecer a vivência de experiências intersubjetivas, nas quais o encontro com o outro e a circulação de diferentes saberes se constituam como elementos centrais do processo formativo. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita finalidades para a educação superior que dialogam diretamente com a constituição de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade social. Conforme Brasil (1996, art. 43):

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
>
> I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
>
> II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII. atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

O Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que a educação superior deve ultrapassar somente a transmissão de conteúdos, assumindo um compromisso com a formação integral dos sujeitos. Ao enfatizar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a produção e difusão do conhecimento, o diálogo com os problemas sociais contemporâneos e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o dispositivo legal aponta para a necessidade de uma formação que integre dimensões científicas, culturais e éticas.

Diante disso, ao prever a formação de profissionais aptos a atuar na sociedade e a contribuir com seu desenvolvimento, a LDB reforça a importância de processos formativos que considerem a complexidade do mundo social, marcado por múltiplas identidades,

culturas e desigualdades. Logo, evidencia-se que a formação inicial deve preparar educadores não apenas tecnicamente, mas também para uma atuação que se articule com às dinâmicas sociais e culturais que atravessam os contextos educativos, o que contribui com perspectivas que valorizam o diálogo, a pluralidade e o reconhecimento das diferenças.

A educação intercultural não se limita à coexistência de culturas em um mesmo espaço, mas envolve um movimento contínuo de diálogo, negociação e transformação, no qual as diferenças são reconhecidas e logo a diversidade. A partir dessa interpretação, a interculturalidade articula-se aos princípios da educação inclusiva ao enfatizar a valorização da diversidade presente no contexto escolar. Considerando o enfoque da educação superior no Brasil, há uma relação com os princípios da interculturalidade, tal relação evidencia a urgência de uma formação profissional consistente, que prepare os educadores para atuar de maneira crítica, atenta e sensível diante das demandas que envolvem a diversidade, a inclusão e a interculturalidade.

BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

No Brasil, o contexto educacional encontra-se em um movimento contínuo de valorização da pluralidade cultural, sendo este marcado por políticas públicas e pelo incentivo de uma prática pedagógica crítica e intercultural. A busca pela qualidade de ensino é diária e apesar de avanços, ainda há desafios a serem superados. A LDB se destaca ao reconhecer as necessidades educacionais de estudantes de inclusão. Segundo Brasil (2021, art. 78-A):

> Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas [...].

O art. 78-A da LDB evidencia um avanço importante ao reconhecer as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e público da educação especial, ao prever a oferta de uma educação bilíngue e intercultural. Ao mencionar a necessidade de programas integrados de ensino e pesquisa, desenvolvidos em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, a lei amplia a compreensão da inclusão para além do acesso físico à escola, incorporando a dimensão do direito à aprendizagem em condições que respeitem as singularidades desses sujeitos.

Nesse sentido, a proposta de uma educação bilíngue e intercultural indica o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e das práticas culturais da comunidade surda como constitutivas do processo educativo, deslocando a lógica de adaptação do aluno para a responsabilidade institucional de organização de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a LDB sinaliza que a inclusão implica a construção de contextos educacionais costurados com diferenças linguísticas, culturais e cognitivas, reforçando a necessidade de uma formação inicial que prepare os futuros educadores para esses contextos.

A Base Nacional Comum Curricular constitui-se como um documento normativo que orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil e estabelece um conjunto estruturado e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC

busca assegurar uma formação que contemple não apenas conteúdos, mas também competências e habilidades indispensáveis à vida em sociedade.

Embora as instituições de ensino possuam autonomia para a elaboração de seus currículos, estes devem estar alinhados às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, as competências previstas no currículo orientam a trajetória escolar dos estudantes, abrangendo tanto as habilidades a serem desenvolvidas quanto os valores a serem construídos ao longo do processo educativo. Segundo Brasil (2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, para além do que é previsto nos documentos normativos, faz-se necessário compreender como essas diretrizes se expressam na realidade educacional brasileira, portanto, é imprescindível considerar os dados produzidos no âmbito das políticas públicas educacionais, que permitem compreender a materialização dessas diretrizes na realidade escolar.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela produção de dados, avaliações e indicadores educacionais no país. Para além dos referenciais teóricos e dos marcos legais, destaca-se a realização anual do Censo Escolar, uma pesquisa de caráter censitário conduzida com a participação das secretarias de educação e de todas as instituições de ensino públicas e privadas.

Essa investigação tem como finalidade reunir informações abrangentes sobre a educação básica, incluindo dados referentes aos

estudantes, turmas, docentes, gestores e à infraestrutura escolar. Os resultados obtidos constituem subsídios fundamentais para a formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas, bem como para o desenvolvimento de ações educacionais em âmbito federal, estadual e municipal.

Segundo os dados ofertados pelo Inep (2026), observa-se um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nos últimos anos. Em 2025, esse número alcançou 2,5 milhões de estudantes, representando um aumento de 82% em relação a 2021. A maior concentração dessas matrículas encontra-se no ensino fundamental, que reúne 63,4% do total. Ao analisar a expansão por etapas da educação básica, verifica-se que a educação infantil apresentou os maiores índices de crescimento no período: as matrículas em creche aumentaram 275,8%, enquanto na pré-escola o crescimento foi de 300,6%. Já no ensino fundamental, os anos iniciais registraram um aumento de 88,7%, ao passo que os anos finais apresentaram crescimento de 43,4%.

Além disso, evidencia-se o avanço do processo de inclusão escolar, considerando o aumento no percentual de estudantes da educação especial matriculados em classes comuns. Em 2021, esse índice era de 93,5%, passando para 96% em 2025. No que se refere ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), também se observa crescimento, com o percentual de estudantes incluídos que frequentam esse serviço passando de 39,7% em 2021 para 45,8% em 2025.

Os dados demonstram um avanço significativo no acesso e na permanência de estudantes da educação especial na educação básica, indicando não apenas a ampliação das matrículas, mas também o fortalecimento de políticas de inclusão escolar. Esse movimento dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito à educação a todos os estudantes, bem como com as diretrizes

da Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar o desenvolvimento integral e a equidade no processo educativo.

O crescimento expressivo das matrículas, especialmente na educação infantil, sinaliza uma ampliação do acesso precoce, aspecto fundamental para o desenvolvimento e a inclusão efetiva. O aumento do percentual de estudantes incluídos em classes comuns e com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) indica avanços na consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. No entanto, tais dados também evidenciam a complexidade desse processo, uma vez que a ampliação do acesso exige, de forma concomitante, o fortalecimento de condições pedagógicas que garantam a aprendizagem e a participação de todos. Nesse contexto, torna-se fundamental uma formação inicial de educadores que ultrapasse aspectos técnicos, mas que possibilite a vivência na diversidade, articulando-se com perspectivas interculturais que reconheçam as diferenças como constitutivas do processo educativo.

Assim como no contexto brasileiro, em Portugal também há o compromisso consistente com os princípios da diversidade e da inclusão, os quais se materializam nas políticas públicas educacionais e no arcabouço legal vigente. Nesse sentido, observa-se a adoção de diretrizes que visam não apenas assegurar o acesso universal à educação, mas também garantir a permanência e a participação efetiva de todos os estudantes no sistema de ensino, independentemente de suas condições sociais, culturais, linguísticas ou físicas.

Dessa forma, em Portugal, a educação também é compreendida como um direito fundamental. Conforme aponta a Constituição da República Portuguesa de 1976, *todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar* (PORTUGAL, 1976, art. 74). Outro destaque

relevante encontra-se no artigo 73 da Constituição da República Portuguesa. Portugal (1976, art. 73), dispõe:

> 1 Todos têm direito à educação e à cultura;
>
> 2 O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva;
>
> 3 O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais [...].

Ao enfatizar valores como a tolerância, a compreensão mútua, a solidariedade e a participação democrática, o texto constitucional aproxima-se de uma perspectiva intercultural, na medida em que reconhece a importância do diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e contextos culturais. Considerando o enfoque, a educação é compreendida como um processo formativo que deve garantir a participação efetiva de todos, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse viés, a diversidade se constitui como um elemento central.

Em Portugal, para uma análise mais precisa do cenário educacional, assim como no Brasil, torna-se necessária a consulta a dados estatísticos relacionados às políticas públicas. A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) é um organismo governamental português, subordinado ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, responsável pela produção, tratamento e divulgação de dados estatísticos oficiais no campo da educação e da ciência. Suas atribuições abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação pré-escolar, básica e secundária, o ensino superior, bem como áreas relacionadas à ciência, tecnologia, formação de adultos e ensino profissional, contribuindo para o monitoramento e a formulação de políticas públicas nesses domínios.

A partir de dados obtidos pelo DGEEC de fevereiro de 2026, no contexto português, os dados evidenciam avanços na estrutura de suporte à aprendizagem e à inclusão no sistema educacional. Entre os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, verificou-se um aumento de 6,5% no número de docentes que desempenham funções específicas nessa área, passando de 7.511 para 7.997 profissionais.

No que se refere aos técnicos especializados, também houve crescimento, ainda que mais discreto, de 2,4%, passando de 1.572,4 para 1.610,02 equivalentes a tempo inteiro (ETI). Entre esses profissionais, sobressaem os psicólogos, que correspondem a 44,9% do total, seguidos pelos terapeutas da fala (20,5%) e terapeutas ocupacionais (7,5%). Esses dados, são provenientes do relatório Síntese de Resultados – Suporte à Aprendizagem e à Inclusão 2024/2025, indicam um fortalecimento progressivo das políticas de inclusão nas escolas da rede pública portuguesa, principalmente na ampliação dos recursos humanos especializados.

A análise dos contextos brasileiro e português aponta tanto aproximações quanto distanciamentos no que se refere à

incorporação dos princípios da diversidade, inclusão e interculturalidade nas políticas educacionais e na formação de educadores. Em ambos os países, observa-se um alinhamento normativo sólido, expresso em marcos legais e orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, e a Constituição da República Portuguesa, em Portugal, que afirmam o direito à educação, à equidade e à valorização das diferenças.

No entanto, os países distinguem-se quanto à forma de operacionalização dessas diretrizes: enquanto o Brasil evidencia avanços expressivos na ampliação do acesso e na inclusão em classes comuns, ainda enfrenta desafios relacionados à garantia de condições pedagógicas e formativas que sustentem práticas efetivamente interculturais.

Por sua vez, Portugal demonstra maior consolidação na estrutura de apoio à inclusão, especialmente no que se refere à organização de recursos humanos especializados, embora também se depare com o desafio de aprofundar abordagens interculturais que transcendam o âmbito da integração. A partir dessa abordagem, em ambos os contextos, reafirma-se a necessidade da formação de educadores como elemento estratégico para a efetivação de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e interculturais, capazes amenizar os desafios contemporâneos e promover uma educação transformadora.

METODOLOGIA

Este estudo está vinculado a uma pesquisa mais ampla de metaformação, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento da Prática Docente (GAE), criado em 2004 e composto por pesquisadores da área da Educação, com foco na

produção coletiva de conhecimentos sobre aprendizagem e formação docente. No âmbito dessa pesquisa, foi implementado, em 2023, o programa de metaformação intitulado *Experiência intercultural na formação de estudantes universitários*, cujo objetivo central consistiu em proporcionar aos participantes vivências pautadas em estratégias metacognitivas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, a compreensão da diversidade no processo educativo e o enriquecimento intercultural por meio da troca de saberes entre estudantes.

A noção de metaformação adotada refere-se a um processo formativo que incentiva a reflexão sobre o próprio aprender, possibilitando ao sujeito identificar, regular e aprimorar suas estratégias de aprendizagem. Tal proposta fundamenta-se na perspectiva metacognitiva, entendida como o movimento de tomada de consciência, regulação e transformação das atividades cognitivas (PORTILHO *et al*., 2014).

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa voltada à compreensão das experiências vividas pelos participantes no contexto da metaformação. Nessa perspectiva, adota-se como referencial teórico-metodológico a fenomenologia hermenêutica, que possibilita interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando seus contextos históricos, culturais e formativos.

Conforme Sodré (2004), a fenomenologia hermenêutica pode contribuir para a interpretação da pluralidade de linguagens e identidades na atual sociedade globalizada. Portanto, é uma abordagem que entende que o conhecimento não é fixo, mas construído por meio da interpretação, considerando o contexto e as experiências. Por isso, a partir dela, é possível compreender a diversidade de identidades e significados na sociedade atual.

Dessa forma, a fenomenologia hermenêutica contribui para uma leitura aprofundada das experiências formativas, ao considerar a singularidade dos sujeitos e a complexidade dos processos educativos, permitindo uma interpretação contextualizada e reflexiva das práticas e significados emergentes. Ao privilegiar a compreensão das experiências e dos significados atribuídos pelos sujeitos, esse percurso metodológico possibilita analisar como as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade se configuram nos contextos educacionais brasileiro e português, evidenciando suas convergências e divergências, bem como suas implicações para as práticas educacionais.

A experiência metaformativa foi composta por sete encontros semanais on-line síncronos pela plataforma Zoom, com duração de 1h30min e cada encontro apresentou uma temática, sendo elas: Tomada de consciência do processo de aprendizagem (encontro 1); O perfil da Educação: Brasil e Portugal (encontro 2); Trabalho em grupo na formação do estudante universitário (encontro 3); Educação na era digital (encontro 4); As dimensões da Aprendizagem e do Ensino (encontro 5); Diversidade e Inclusão: Desafios e potencialidades (encontro 6); A metacognição e o processo de aprendizagem (encontro 7).

Os encontros seguiram uma sequência metodológica: síntese da tarefa do encontro anterior (resumo geral baseado na produção dos estudantes); disparador (dinâmica de grupo acompanhada da apresentação do referencial teórico relacionado ao tema do dia); rede de conversa (espaço de diálogo em grupo, iniciado com uma consigna de abertura previamente elaborada pelo GAE, ancorada em uma questão reflexiva); avaliação metacognitiva (questionário aplicado ao final de cada encontro); e tarefa (atividade proposta para ser realizada entre os encontros, com foco no tema do próximo encontro).

Este estudo utiliza como referencial o Encontro 6 (Diversidade e Inclusão: Desafios e potencialidades). Inicialmente, a metaformação contou com a presença de 18 participantes, sendo 11 estudantes da Instituição A (Brasil) e sete da Instituição B (Portugal). Havia somente um estudante do sexo masculino, de Portugal. Após o quinto encontro, ocorreram duas desistências, ambos estudantes do Brasil. A metaformação foi concluída com a presença de nove estudantes do Brasil e sete estudantes de Portugal.

No contexto da pesquisa, a faixa etária dos estudantes brasileiros estava entre 18 e 26 anos. Já os estudantes portugueses, apresentaram idades diversas, sendo o participante mais velho com 50 anos e o estudante mais jovem com 24 anos de idade. Evidencia-se a presença de um grupo intergeracional, especialmente no contexto português, o que possibilitou o enriquecimento de trocas e reflexões no processo formativo, assim como o diálogo entre as vivências, experiências profissionais e perspectivas sobre a educação.

Considerando o problema de pesquisa, para a análise dos dados foi selecionada a transcrição da rede de conversa realizada no Encontro 6. Como atividade inicial desse encontro, utilizou-se o livro *A Descoberta*, de Jonas Ribeiro (2017), como elemento disparador para discussões acerca do respeito às diferenças e das aprendizagens construídas nas interações. Durante o encontro, uma das pesquisadoras responsáveis pela condução da atividade apresentou um vídeo produzido com a participação de estudantes de uma sala de recursos multifuncionais. O material audiovisual retratava uma encenação teatral inspirada na história do livro *A Descoberta*, na qual os estudantes confeccionaram o cenário e utilizaram palitoches (fantoches produzidos a partir de desenhos fixados em palitos) para a apresentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da transcrição da rede de conversa desenvolvida no Encontro 6, buscou-se analisar as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade manifestadas pelos estudantes participantes do programa de metaformação. Considerando o problema de pesquisa deste estudo, a análise voltou-se para a identificação de convergências e divergências entre os contextos educacionais brasileiro e português, bem como para as implicações dessas concepções nas práticas educacionais. Nesse sentido, os resultados apresentados emergem das interações, reflexões e posicionamentos compartilhados ao longo do encontro, especialmente diante das discussões suscitadas pela obra *A Descoberta* e pela apresentação teatral realizada pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais:

> **P1**: [...] tenho notado muito que as crianças que são diagnosticadas pelos médicos, que têm TDAH e autismo etc., são tratadas de forma completamente diferente. Quando, em relação a outras crianças que vemos que também têm algum transtorno obsessivo ou comportamental, só por não terem lá está o laudo, como dizem, já não são tratadas da mesma forma. E, portanto, em relação a inclusão, a igualdade e a equidade, tem que ser muito trabalhado, na minha opinião, nas escolas, pelos professores, pelos auxiliares, pelas pessoas que estão no dia a dia com as crianças. Para que não sejam postas de parte, porque eu noto, realmente, que as crianças estão há muita desigualdade, na forma como tratamos um grupo. E, portanto, a meu ver, nesse sentido, ainda é um longo trabalho, pelo menos em Portugal.

> **P2**: Vou dar outro ponto de vista, até porque estamos a falar de Portugal [...]. Estou a falar na instituição onde trabalho e funciona bem. Estão. Fazem formação. Pessoal docente [...] É uma IPSS, não é escola pública, portanto temos poucos recursos. Mas, em relação ao ponto de onde eu estou a trabalhar, e inclusive tem-se muita atenção a esse detalhe. Eu adoro ver a forma como as educadoras trabalham com eles. Mas é um facto, precisam sempre de muita formação e isso realmente falha sempre.

> **P6**: Então acho que às vezes a gente acaba se apegando nessa particularidade que a criança tem, e até muitas vezes subestimando a potencialidade dela, sabe? Então, às vezes, por ter esse rótulo e por ter isso, você acabar achando: *Ah não, essa atividade eu não vou conseguir aplicar*. E muitas vezes eu acho até que os alunos acabam surpreendendo muito a gente. [...] aqui no Brasil a gente passa por isso, é que a gente vai falar então que essa inclusão educacional a gente precisa tirar barreiras. Mas, nos lugares assim, os poucos lugares que eu fiz estágio, eu vi que às vezes até as professoras elas queriam fazer isso, só que também é algo que não tem como uma professora dar conta de tudo isso. Então, acho que é algo além dessa formação de professores, mas também de políticas públicas.

As falas de P1, P2 e P6 evidenciam diferentes compreensões acerca da inclusão educacional, ao mesmo tempo em que revelam aproximações entre os contextos brasileiro e português no que se refere aos desafios enfrentados nas práticas escolares. Em comum, as participantes destacam que a inclusão não depende apenas da presença do estudante na escola, mas exige formação, sensibilidade dos profissionais e condições institucionais que favoreçam práticas mais equitativas.

Na fala de P1, observa-se uma crítica à forma desigual como as crianças são tratadas nos contextos escolares portugueses, especialmente quando a legitimidade do atendimento está condicionada à existência de um laudo médico. A participante evidencia que crianças sem diagnóstico formal acabam sendo menos acolhidas ou menos compreendidas em suas necessidades, o que demonstra uma concepção de inclusão ainda vinculada à medicalização e à categorização dos sujeitos. Ao mencionar a necessidade de trabalho contínuo com professores, auxiliares e demais profissionais da escola, P1 reforça que a inclusão demanda mudanças nas relações cotidianas e nas práticas pedagógicas. Sua fala revela, ainda, a percepção de que Portugal possui avanços, mas enfrenta desafios significativos relacionados à equidade e ao reconhecimento das diferenças.

Já P2 apresenta um posicionamento que, embora reconheça as limitações existentes, destaca experiências positivas no contexto português. Ao relatar a realidade da instituição em que atua, a participante evidencia práticas pedagógicas comprometidas com a atenção às necessidades das crianças e com o trabalho colaborativo dos profissionais. Entretanto, mesmo apontando aspectos favoráveis, P2 reafirma a necessidade constante de formação docente, indicando que a preparação dos profissionais ainda constitui uma fragilidade nos processos inclusivos. Nesse sentido, sua fala distancia-se parcialmente da percepção mais crítica de P1, pois demonstra que existem contextos institucionais nos quais a inclusão é vivenciada de maneira mais efetiva, ainda que permeada por limitações estruturais e de recursos.

A fala de P6, por sua vez, aproxima-se das discussões apresentadas pelas participantes portuguesas ao problematizar a tendência de reduzir a criança ao diagnóstico ou ao *rótulo* atribuído a ela. A participante brasileira destaca que, muitas vezes, as potencialidades dos estudantes são subestimadas, o que pode limitar

suas experiências de aprendizagem e participação escolar. Além disso, P6 amplia a discussão ao enfatizar que a inclusão não pode ser compreendida apenas como responsabilidade individual do professor, mas também como uma questão relacionada às políticas públicas e às condições de trabalho oferecidas às escolas. Sua fala evidencia uma compreensão mais ampla da inclusão, articulando formação docente, eliminação de barreiras e suporte institucional.

As aproximações entre as falas revelam que tanto no Brasil quanto em Portugal persistem desafios relacionados à efetivação de práticas inclusivas que valorizem as singularidades dos estudantes sem reduzi-los a diagnósticos ou classificações. Em ambos os contextos, a formação dos profissionais aparece como elemento central para o desenvolvimento de práticas mais equitativas e interculturais. Como distanciamento, observa-se que as participantes portuguesas enfatizam mais diretamente as questões relacionadas ao reconhecimento institucional e ao tratamento desigual decorrente da ausência de laudos, enquanto a participante brasileira amplia a discussão para aspectos estruturais e políticos que atravessam a inclusão educacional.

Desse modo, as falas analisadas dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa, ao evidenciarem convergências e divergências nas concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade presentes nos contextos educacionais brasileiro e português. Além disso, demonstram que, apesar das especificidades de cada realidade, a construção de práticas educacionais inclusivas ainda depende da articulação entre formação docente, políticas públicas e mudanças nas concepções sobre diferença e potencialidade humana.

Em consonância com os aspectos anteriormente discutidos, as falas de P3, P4 e P7 ampliam a reflexão acerca da diversidade, inclusão e interculturalidade, especialmente no que se refere à necessidade de transformação das práticas pedagógicas e das

concepções de ensino presentes nos contextos educacionais brasileiro e português:

> **P3**: [...] em relação à formação dos professores, dos cuidadores, que é importantíssimo estarem sempre em formação, em atualização. Porque as coisas, as ferramentas que possam ter também evoluem. Os casos evoluem, os casos são diferentes, as crianças são diferentes, os alunos são diferentes e tudo tem que ser adaptado. Se não tiverem formação, se não tiverem conhecimento também não conseguem transmitir esse conhecimento para quem é diferente. [...] Eu dou o exemplo, eu quando era mais jovem, quando estava na escola, eu tinha dificuldade em perceber ou o meu ritmo de aprendizagem era diferente do meu colega ao lado. E, portanto, o professor nunca veio ter comigo a perguntar: *Percebeste ou não percebeste? Queres que repita? Queres que explique de outra forma?* Nunca tive isso. [...] é muito importante os formadores, os professores, estarem em constante atualização. Estarem em constante formação para que possam realmente transmitir o conhecimento diversificado a quem tenha necessidade, tenha necessidades diferentes, que tenham formas de aprender diferentes.

> **P4**: Acho que acima de tudo, independentemente, seja na área de educação ou não, nós temos que pensar como sociedade na equidade, não é? [...] Às vezes, a própria criança pode não estar a acompanhar o ritmo de aprendizagem. Não porque seja neurodivergente, ou porque tenha algum tipo de situação atípica, mas porque a forma como nós estamos a dizer. [...], mas acontece ainda muito crianças que não têm problema absolutamente nenhum a nível de saúde e de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, e que não conseguem aprender da mesma forma nem no mesmo ritmo nomeadamente porque provavelmente nem

> sequer estão interessados naquele tema, estão interessados noutros. E a educação ainda se foca muito nisso. Sabemos ensinar de uma forma e é a mesma forma estandarte para todos.
>
> **P7**: [...] hoje em dia, a gente tem um mundo muito globalizado, então nós precisamos perceber e ver as coisas do outro ponto de vista. E eu acho que isso é importante quando estamos falando da diversidade. Nós precisamos mostrar para as crianças, ou até mesmo aprender nós mesmos, o ponto de vista dos outros e como que é a vida deles [...].

A fala de P3 reforça a centralidade da formação continuada dos professores e cuidadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. Ao afirmar que *os casos evoluem, os casos são diferentes, as crianças são diferentes*, a participante evidencia uma compreensão da diversidade como elemento constitutivo da escola, exigindo adaptações constantes nas metodologias e estratégias pedagógicas. Além disso, ao compartilhar sua própria experiência escolar, P3 revela marcas de um modelo educacional pautado na homogeneização do ensino, em que diferentes ritmos e formas de aprendizagem não eram considerados. Sua fala dialoga diretamente com as contribuições anteriores de P1, P2 e P6, sobretudo ao destacar que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve o reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem e a capacidade dos profissionais em construir práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas.

A fala de P4 amplia essa discussão ao deslocar a reflexão da inclusão restrita aos diagnósticos ou às neurodivergências para uma perspectiva mais ampla de equidade social e educacional. A participante problematiza a ideia de que apenas estudantes com laudos ou condições específicas necessitam de adaptações

pedagógicas, argumentando que diferentes ritmos e interesses fazem parte da experiência humana e educacional. Ao afirmar que *sabemos ensinar de uma forma e é a mesma forma estandarte para todos*, P4 evidencia uma crítica ao modelo tradicional de ensino padronizado, que desconsidera as singularidades dos estudantes. Sua fala aproxima-se das reflexões de P6, especialmente quando ambas questionam práticas que reduzem os sujeitos a categorias ou expectativas limitadas.

Além disso, P4 complementa a discussão de P1 ao sugerir que a desigualdade escolar não ocorre apenas em relação aos estudantes diagnosticados, mas também em relação àquelas cujas formas de aprender escapam ao modelo normativo de ensino.

Já a fala de P7 introduz de maneira mais explícita a dimensão intercultural presente no debate. Ao mencionar a necessidade de *ver as coisas do outro ponto de vista*, a participante brasileira destaca a importância da empatia, do diálogo e da compreensão das diferentes realidades em um mundo globalizado. Sua reflexão evidencia que a diversidade não se restringe às questões de aprendizagem ou deficiência, mas envolve também a compreensão das múltiplas formas de existência, cultura e experiência humana. Nesse sentido, a fala de P7 amplia as discussões anteriores ao inserir a interculturalidade como possibilidade de abertura ao outro e de construção de práticas educativas mais dialógicas e humanizadas.

As três falas apresentam importantes aproximações com as discussões anteriores ao evidenciarem que a inclusão e a diversidade exigem mudanças nas concepções pedagógicas, nas práticas escolares e nos modos de compreender os sujeitos. Tanto participantes brasileiras quanto portuguesas convergem na crítica aos modelos padronizados de ensino e na defesa de uma educação mais equitativa, capaz de reconhecer diferentes ritmos, potencialidades e formas de participação. Como elemento de distanciamento, observa-se que as participantes portuguesas

enfatizam mais diretamente as limitações pedagógicas e institucionais relacionadas à formação docente e aos processos de ensino, enquanto a participante brasileira amplia o debate para a dimensão intercultural e para a necessidade de compreensão do outro em uma sociedade globalizada.

À luz das discussões apresentadas, as falas analisadas contribuem para responder ao problema de pesquisa ao demonstrarem que as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade, embora apresentem especificidades nos contextos brasileiro e português, convergem na defesa de práticas educacionais mais flexíveis, humanas e sensíveis às diferenças. Ao mesmo tempo, revelam que ainda persistem desafios relacionados à superação de modelos homogêneos de ensino e à construção de processos formativos que preparem os educadores para lidar com a complexidade da diversidade presente nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste artigo possibilitaram compreender que as concepções de diversidade, inclusão e interculturalidade presentes nos contextos educacionais brasileiro e português apresentam aproximações significativas, sobretudo no reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas mais equitativas, flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se desafios ainda persistentes, relacionados à formação docente, às limitações institucionais e à permanência de modelos educacionais homogêneos que dificultam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas e interculturais.

As falas analisadas revelaram que, tanto no Brasil quanto em Portugal, a inclusão ainda é atravessada por resistências relacionadas

aos diagnósticos, aos rótulos e às formas padronizadas de ensino, demonstrando que a construção de uma educação comprometida com a diversidade exige mudanças que ultrapassam o âmbito individual do professor e envolvem dimensões sociais, políticas e institucionais. Nesse sentido, os participantes apontaram a importância da formação continuada, do reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem e da valorização do diálogo e da compreensão do outro como elementos fundamentais para a constituição de práticas educacionais mais humanizadas.

Além disso, este estudo evidencia a riqueza do material produzido no programa de metaformação, especialmente das redes de conversa, enquanto instrumento potente para a compreensão das experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos participantes às temáticas da diversidade, inclusão e interculturalidade. Embora este artigo tenha se debruçado sobre um recorte específico do Encontro 6, as discussões produzidas ao longo da pesquisa demonstram a amplitude e a profundidade dos dados construídos na dissertação, possibilitando diferentes caminhos de análise e interpretação acerca da formação de educadores em contextos interculturais.

Desse modo, compreende-se que a dissertação da qual este artigo emerge amplia as possibilidades de reflexão sobre a formação inicial de educadores, ao reunir narrativas, experiências e problematizações para além das realidades educacionais distintas, mas marcadas por desafios comuns. A pluralidade de vozes presentes nos encontros demonstra não apenas a complexidade das discussões sobre diversidade e inclusão, mas também o potencial formativo das trocas interculturais entre estudantes brasileiros e portugueses. Assim, espera-se que este estudo desperte novas reflexões e incentive o aprofundamento das discussões desenvolvidas na pesquisa completa, considerando a relevância das temáticas abordadas para os contextos educacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

AMATO, L. **Diversidade e inclusão**: E suas dimensões. Indianópolis: Literare Books, 2022.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

CANDAU, V. M. "Interculturalidade e educação escolar". *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, I. "Dialética dos grupos na perspectiva da diversidade humana e da sociedade de classes". **Textos e Contextos**, vol. 16, n. 1, 2017.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: CCTA Editora, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2025**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

PORTILHO, E. M. L. *et al*. "A formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva da metacognição". *In*: PORTILHO, E. M. L. *et al*. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa: Diário da República, 1976. Disponível em: <www.parlamento.pt>. Acesso em: 12/04/2025.

SODRÉ, O. "Contribuição da fenomenologia hermenêutica para a psicologia social". **Psicologia USP**, vol. 15, 2004.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**: Garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 12/05/2026.