Submissão: 09/04/2024
Publicação: 02/09/2025
DOI:

INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERSPECTIVA

INTERNATIONALIZATION AND SPECIAL EDUCATION: THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN PERSPECTIVE

Thaiane Firmino da Silva[1]

Resumo: Com foco na inclusão de pessoas com deficiência, este artigo tem o objetivo de traçar um breve panorama acerca da legislação nacional e abordar a importância da colaboração internacional e dos programas de mobilidade acadêmica com vistas ao aperfeiçoamento das políticas educacionais. Para tanto, toca na associação entre internacionalização e educação especial — modalidade destinada ao atendimento de pessoas que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental. Com viés qualitativo e desenvolvido sob a ótica da pesquisa bibliográfica, o estudo apontou que a conexão entre esses campos tende a fomentar o surgimento de estratégias com potencial agregador. Mostrou, também, que a troca de experiências e o compartilhamento das práticas pedagógicas entre países têm o potencial de fomentar a melhoria das políticas educacionais no tocante aos princípios da inclusão.

Palavras-chave: Internacionalização, Educação especial, Inclusão, Práticas pedagógicas.

Abstract: Focusing on the inclusion of people with disabilities, this article aims to provide a brief overview of national legislation and address the importance of international collaboration and academic mobility programs with a view to improving educational policies. To this end, it addresses the association between internationalization and special education — a modality designed to serve people with functional specificities in the areas of sensory perception, mobility, and mental processing. With a qualitative bias and developed from the perspective of bibliographic research, the study indicated that the connection between these fields tends to foster the emergence of strategies with aggregating potential. It also showed that the exchange of experiences and the sharing of pedagogical practices between countries have the potential to foster the improvement of educational policies regarding the principles of inclusion.

Keywords: Internationalization, Special education, Inclusion, Pedagogical practices.

[1] Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Vinculado a UFMS.

1 INTRODUÇÃO

Mais do que um compromisso legal, a inclusão de pessoas com deficiência é uma responsabilidade ética e social que pressupõe a remoção de barreiras comunicacionais, físicas e atitudinais. Assim sendo, quando pensado a partir do contexto educacional, esse processo precisa ocorrer de maneira que sejam possibilitados o acesso e a permanência desses indivíduos nos espaços educacionais regulares. Para tanto, além da adaptação das estruturas, precisam ser consideradas as atualizações metodológicas e técnicas com vistas à promoção da participação ativa deste público.

Nesse sentido, é salutar que as políticas educacionais sejam constantemente atualizadas e agreguem normativas que atendam as especificidades das pessoas com deficiência com a finalidade de manter o ordenamento compatível com a hodiernidade. Isso porque a educação, que é um direito fundamental, deve ser garantida com equidade para que seja possibilitado o desenvolvimento pleno das potencialidades de estudantes com e sem deficiência (Almeida, 2021). Ignorar essa dimensão é retroceder e comprometer a construção de um sistema educacional inclusivo e pautado nas demandas do tempo presente.

Dito isto, cabe trazer à tona que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se encarrega de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares e, por esse motivo, estimula a transversalidade do saber. Para tanto, recorre a ações articuladas e complementares por meio de apoio pedagógico, recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e formação docente continuada com o intuito de viabilizar a construção de uma escola que respeite as diferenças (Almeida, 2021).

Ademais, por se tratar de uma modalidade destinada ao atendimento de pessoas que apresentam diferenças funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental, passou a receber destaque no início dos anos 1990, quando o termo inclusão se tornou central em publicações nos Estados Unidos e na Suécia através de declarações internacionais (Göransson; Nilholm, 2009). Posteriormente, a concepção alcançou os sistemas de ensino com o objetivo de garantir escolarização, independentemente das características individuais dos estudantes.

Hoje, associada à internacionalização — definida por Knight (2003) como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções ou oferta da educação superior — assume uma postura ainda mais efetiva e se destaca por priorizar impactos significativos em diversos aspectos do ensino e da aprendizagem. Para tanto, recorre às práticas pedagógicas que correspondem às especificidades dos estudantes com deficiência e, também, que estejam coadunadas com o tempo presente (Rahme, 2013).

Mediante o movimento de internacionalização de direitos, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ampliou as possibilidades de compartilhamento de vivências, o que gerou a oportunidade de aperfeiçoar o atendimento e ampliar as oportunidades de correspondência com o universo das pessoas com deficiência. Isso favoreceu o alargamento das viabilidades de contribuição entre agentes de distintos países no que concerne a melhoria das políticas educacionais ao redor do mundo (Knight, 2003).

Quando considerado sob a ótica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é possível perceber que esse movimento gera impactos

importantes no que tange ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, uma vez que suplanta o entendimento baseado na abordagem isolada da inclusão (Almeida, 2021). Ou seja, o desenrolar dos processos de internacionalização tende a romper com estudos que concentram esforços exclusivamente, em aspectos específicos — tais como: acessibilidade física ou inserção da pessoa com deficiência na educação formal — e reforça a compreensão holística do fenômeno.

Assim, discussões que trabalham o conceito de forma periférica e limitada cedem lugar às abordagens que contemplam as dimensões voltadas ao acesso, sim, mas associadas à conjuntura do mundo contemporâneo. Logo, a partir da associação entre internacionalização e educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fortalece-se o aspecto intercultural no processo educacional — sobretudo em razão de instrumentos como a colaboração entre instituições de diferentes países e, também, dos programas de mobilidade acadêmica.

Isso porque ambos consolidam a percepção da necessidade de adaptação dos currículos e metodologias com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino por meio de uma abordagem global que leva em conta as peculiaridades das conexões estabelecidas (Silva, 2022). Por conta disso, foi de suma importância a abertura das dinâmicas no ensino superior do Brasil para esses instrumentos, principalmente em razão do favorecimento à troca de experiências entre professores e pesquisadores da área.

Todavia, o cenário da internacionalização também é permeado por desafios que precisam ser considerados — o que inclui a diversidade cultural, social, política e estrutural das nações de um modo geral. Isso é perceptível quando observado o foco dado por cada uma delas às perspectivas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência e, também, aos quesitos considerados para as tomadas de decisão que correspondem às necessidades apresentadas pelo público em questão (Silva, 2022). Decorre disso, por exemplo, a variação na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais entre os países.

Nesse escopo, é indispensável que a adaptação da práxis educacional em diferentes contextos exprima uma abordagem flexível que, além de respeitar as singularidades dos sujeitos com necessidades específicas, coadune com a realidade local. Tendo isso em vista, é possível considerar as seguintes indagações: Qual a importância da associação entre internacionalização e educação especial com foco na inclusão? E, para além disso, como a troca de experiências e o compartilhamento das práticas pedagógicas entre países pode favorecer as políticas educacionais?

Para respondê-las, sob a égide do desenvolvimento deste estudo, foram consideradas as prerrogativas da pesquisa bibliográfica — utilizada para o estabelecimento de bases a partir do levantamento de referenciais teóricos que tratam sobre o assunto (Stumpf, 2005). Segundo Lima e Mioto (2007), essa metodologia consiste em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentos ao objeto de estudo — e que, por isso, não pode ser aleatório. Nesse sentido, foi utilizada neste estudo para sistematizar as etapas de investigação da seguinte forma: 1) exploração do tema; 2) recorte da temática; 3) análise; 4) resultado.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO

Inicialmente, é necessário trazer à tona a legislação educacional brasileira no tocante à inclusão. Nela, os primeiros sinais de reconhecimento desse aspecto

surgiram em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[2]. A normativa foi pioneira no país na sinalização de “uma proposta de educação especializada mais articulada ao sistema geral da educação, como forma de integrar os alunos com necessidades especiais à escola comum” (Rahme, 2013). Cerca de três décadas depois, a Constituição Federal apontou o atendimento educacional especializado como dever do Estado.

Em 1994, o Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Todavia, de acordo com Kassar (2011), o foco do documento estava na integração do estudante com deficiência ao ambiente de ensino regular e não aos princípios relativos à inclusão — os quais convergem para uma vivência plena desse público no escopo da educação formal. Dois anos mais tarde, contudo, houve a atualização da LDB (Lei nº 9.394), que passou a contar com a compreensão da educação especial como uma modalidade de educação escolar que deveria ser ofertada para “portadores de necessidades especiais” no âmbito da rede regular de ensino.

A partir daí, a inclusão esteve respaldada no documento por meio da determinação da adequação de serviços de apoio especializado na escola para atendimento às peculiaridades dos respectivos estudantes. A LDB fixou ainda que, nos casos em que não fosse possível a integração no ensino comum, o atendimento educacional especializado deveria ser aplicado. Na sequência, a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir desta, as escolas tiveram que se estruturar para receberem alunos com deficiência.

No mesmo ano, o CNE publicou o Parecer nº 17, por meio do qual estabeleceu que a educação especial deveria estar disponível de maneira complementar, suplementar ou substitutiva aos serviços educacionais comuns, a depender da condição do estudante. A modalidade, portanto, passou a ser considerada transversal a todos os níveis de ensino. Entretanto, o texto ainda abriu margem para a continuidade de classes e escolas especiais, o que se justifica em decorrência do jogo de forças na construção das políticas educacionais (Kassar, 2011).

Posteriormente, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Baseada nos princípios gerais do movimento internacional pela inclusão[3], que se fundamenta na concepção de direitos humanos e equidade, a referida restringiu o uso da expressão “necessidades educacionais especiais” à peculiaridades que, porventura, surjam ao longo do percurso escolar do aluno. A partir do documento, portanto, o termo passou a ser sinônimo de indicação para introdução de atendimentos específicos na escola ou em serviços especializados (Rahme, 2013).

Sem embargo, apesar da PNEEPEI ter marcado a passagem de uma perspectiva mais orientada pela integração para uma vertente inclusiva, segundo Garcia e Michels (2011), o espaço educacional não se tornou mais democrático a partir da referida Política. Isso porque a normativa dispõe de abordagem idealizada, que desconsidera as condições concretas das escolas públicas brasileiras e foca na presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular — sem destacar,

[2] Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

[3] “Movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

portanto, a indispensabilidade de transformações pedagógicas e institucionais para que a inclusão não ocorra de maneira meramente formal.

Ainda no que diz respeito à legislação, cabe sinalizar que somente em 2015 o país passou a contar com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)[4]. Voltada à garantia do exercício da cidadania, esta visa assegurar às pessoas com deficiência a inclusão social e educacional em todos os níveis de aprendizagem e, para tanto, prevê penalidades para atos de violência ou discriminação — o que inclui aqueles que impeçam o acesso à educação.

Conforme a LBI, precisa ser assegurado aos estudantes com deficiência o alcance do máximo desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Porém, para tal a Lei determina que ao longo do processo sejam consideradas as características, interesses e necessidades de aprendizagem de forma singular. A normativa estipula, também, a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dito isto, cabe mencionar que, a despeito dos avanços já obtidos em países como Portugal, Chile, Itália, Luxemburgo e Paraguai, em nações como o Brasil a infraestrutura necessária para atender adequadamente alunos que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental ainda é limitada em diversos cenários — o que inclui a falta de adaptações físicas nas escolas, a escassez de tecnologias assistivas e a restrição na oferta de recursos pedagógicos especializados e coadunados com a hodiernidade (Rahme, 2013).

Em vista disso, os contrastes existentes precisam ser levados em consideração no âmago dos processos de internacionalização com vistas a viabilizar ações que contribuam para a redução das disparidades. Assim, é possível permitir que soluções e abordagens inovadoras para os problemas enfrentados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva sejam compartilhadas e adaptadas para distintas conjunturas. Para isso, contudo, o aprendizado intercultural precisa ser mantido no radar do ensino superior de forma a estimular a troca de experiências entre professores e pesquisadores de diferentes países com vistas à promoção da contextualização das práticas pedagógicas (Pereira, 2021).

Por meio de táticas nesse sentido, esses agentes têm à disposição diferentes modelos de inclusão e estudos de caso de sucesso. Então, a partir de uma observação atenta e situada, podem protagonizar mudanças significativas nas práticas locais mediante a implementação de metodologias, técnicas e ações que façam correspondência com o cenário em que atuam — e, propositivamente, realizem intervenções positivas.

Ademais, as redes de colaboração entre instituições educacionais internacionais têm o potencial de fortalecer a capacidade de implantação de programas de educação inclusiva, uma vez que possuem viço para fomentar o desenvolvimento de projetos, eventos de formação e disseminação de boas práticas (Pereira, 2021). Esse mecanismo, é basilar ressaltar, facilita o acesso a recursos educativos especializados e, também, coopera com a formação de profissionais

[4] Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

qualificados — principalmente se essas iniciativas estiverem ancoradas em programas de mobilidade acadêmica.

E isso é possível em razão do intercâmbio de conhecimentos e partilha de vivências entre agentes atuantes em diferentes contextos educacionais. Essa troca amplia, substancialmente, a visão e a capacidade de professores e estudantes para lidar com a variedade de situações apresentadas no transcurso dos processos inerentes à inclusão. Afinal, no escopo das deficiências há uma expressiva diversidade de necessidades a serem consideradas e, na medida do possível, sanadas, para que as pessoas pertencentes a esse grupo tenham o direito à educação amplamente respeitado.

Por conta disso, quando considerado o processo de internacionalização, as inovações pedagógicas necessariamente precisam caminhar lado a lado com os avanços tecnológicos — principalmente porque para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva as tecnologias assistidas são ferramentas indispensáveis. Em vista disso, professores e estudantes atuantes no ensino superior têm o dever de permanecerem atentos às demandas do tempo presente, inclusive por meio do uso de plataformas educativas digitais, com o objetivo de lograr êxito na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, alargar a abrangência da sala de aula.

Sob a ótica da inclusão, portanto, a internacionalização representa uma expressiva oportunidade para a evolução das estratégias a serem desenvolvidas por professores e alunos atuantes no ensino superior. Isso porque, embora existam diferenças culturais, barreiras linguísticas e limitações de infraestrutura, conforme já mencionado, o fortalecimento das redes de colaboração, as oportunidades de aprendizagem intercultural e o avanço de inovações pedagógicas são aspectos que tendem a contribuir com o campo.

Porém, para que a internacionalização tenha impacto positivo no âmago da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que haja respeito às diversidades culturais e aos diferentes níveis de desenvolvimento. Desse modo, é fundamental que as práticas educacionais estejam adaptadas às realidades locais. Portanto, a colaboração internacional precisa ser vista como uma ferramenta para subsidiar a elaboração de mecanismos que auxiliem nas condições de ensino, na promoção da integração e na garantia de que os estudantes — independentemente de suas necessidades — tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse escopo, levando em conta que a efetividade do compartilhamento de experiências e a colaboração dependem do entendimento mútuo, podem interferir na qualidade dos processos de internacionalização fatores como diferenças culturais, barreiras linguísticas e disfunção comunicacional. Para superar isso, é essencial que a formação de professores e estudantes seja considerada como uma estratégia para promover o desenvolvimento de competências globais — isto é, de conhecimentos e atitudes que preparam esses agentes para atuarem em um mundo cada vez mais interconectado e complexo (Perrenoud, 2018).

Desse modo, o despertamento de habilidades que transcendam o conteúdo acadêmico e contribuam com a adaptação e interação diante da complexidade inerente à internacionalização — a qual ocorre em um mundo composto por humanos, mas, também, mediado por tecnologias — se mostra indispensável. De acordo com Perrenoud (2018), a complexidade da hodiernidade exige que o indivíduo seja capaz de mobilizar um conjunto de recursos estratégicos para desenvolver suas atividades

em uma sociedade cujas fronteiras sociais, culturais e econômicas estão cada vez mais fluidas.

Logo, para vivência em processos inerentes à internacionalização tornam-se imprescindíveis características como flexibilidade, disposição para aprendizagem contínua, adaptabilidade e trabalho colaborativo, por exemplo. Isso porque é intrínseco ao cenário a essencialidade de capacidade para analisar problemas de forma crítica e eficaz, considerando as nuances das diversas culturas; colaborar em contextos multiculturais que são, ao mesmo tempo, interdependentes; e, ainda, estabelecer comunicação intercultural respeitosa e eficaz (Perrenoud, 2018).

Isso porque, conforme Rahme (2013, p. 95), a inclusão de pessoas com deficiência encontra-se articulada a um movimento mais amplo. Segundo ela, “o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar” e, por esse motivo, não cabe mais a percepção de uma educação limitada à integração progressiva, nas estruturas regulares, dos estudantes que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental.

Tendo como base o preconizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), para a autora, é categórico que esses alunos sejam inseridos de forma integral nas turmas precisamente destinadas a todos das redes regulares de ensino — uma vez que a inclusão corresponde a aspecto indissociável das estruturas educativas.

Nesse âmbito, a integração da internacionalização ao currículo, a partir da capacitação sobre como inserir temas globais, internacionais ou comparativos nos programas de curso e, ainda, o incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com colaboradores de outros países e instituições, são quesitos indispensáveis para que o docente transite de forma segura nesse cenário (Silva, 2022). Para isso, é vital a oferta de capacitação para professores com foco na adaptação dos conteúdos, respeito às diferenças culturais e incentivo ao uso de metodologias que correspondam ao universo da colaboração internacional.

Além disso, o estímulo às parcerias acadêmicas internacionais — de maneira a proporcionar aos professores oportunidades de ensinar ou pesquisar em universidades estrangeiras — e o desenvolvimento de programas de formação sobre como orientar e apoiar alunos que participam de intercâmbios acadêmicos ou programas de mobilidade internacional, também são pontos que precisam ser considerados com o objetivo de subsidiar conexões entre os países.

Nesse âmago, é importante considerar ainda as questões tecnológicas para o ensino, sobretudo por meio da capacitação de professores para o uso de plataformas e ferramentas pertencentes ao escopo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)[5]. Isso porque, sob a égide da internacionalização, torna-se central a necessidade de articulações que contribuam para a difusão do entendimento de que o ensino colaborativo precisa estar alicerçado em pilares como acessibilidade e disponibilidade.

[5] Fazem parte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e referendam, essencialmente, as situadas no escopo das tecnologias digitais.

Por esse motivo, é mister o incentivo ao uso de ambientes virtuais que possibilitem a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem e que, por conseguinte, conectem estudantes e professores de diferentes países. Através de *webinars*, cursos *on-line* internacionais e reuniões virtuais de grupos de pesquisa, por exemplo, o estímulo à criação de redes acadêmicas internacionais tende a ser materializado com mais intensidade (Watson; Miller, 2020).

A partir daí, com o estabelecimento de maior contato, a troca de experiências entre professores de outras instituições e países pode ser estabelecida. Isso permite a realização de iniciativas como workshops, seminários e conferências com foco no desenvolvimento de estratégias voltadas à inclusão — o que perpassa pelo fomento à sensibilização, por meio de ações voltadas à comunidade acadêmica e à sociedade civil; e alcança os processos de ensino e aprendizagem, através da adaptação de estratégias e metodologias aos diversos cenários.

Para os estudantes, por outro lado, a mobilidade internacional contribui para o amadurecimento da visão global e amplia as perspectivas relacionadas à exposição a diferentes culturas. Então, a disponibilização de programas de imersão cultural e promoção do aprendizado de idiomas com vistas à fluência para desenvolvimento da capacidade efetiva de comunicação em nível internacional são fatores que merecem atenção (Cury, 2005; Plaisance, 2011). Ademais, a criação de oportunidades de participação em estágios e programas no exterior tendem a se desenrolar através da oferta de cursos e atividades no âmbito da colaboração internacional, sobretudo em áreas como inovação tecnológica e sustentabilidade.

Para êxito do aporte mencionado, porém, é necessário a concepção de mecanismos de apoio financeiro e logístico para facilitar a participação em programas de intercâmbio e, também, preparo psicológico para viver em um novo ambiente — cujas normativas socioculturais são distintas daquelas que fazem parte da realidade de origem do estudante. Em razão disso, se mostra como importante estratégia o incentivo, por parte dos professores, à participação discente em feiras de intercâmbio e estágios fora do país.

A oferta de treinamento em TDICs também é essencial para que os estudantes atuem em equipes globais — assim como o é para os professores. Isso porque o exercício da colaboração *on-line* para o desenvolvimento de parcerias duradouras e, também, para composição e amadurecimento de projetos entre países permeia todo o processo de internacionalização (Watson; Miller, 2020). À vista disso, o estímulo à participação em competições acadêmicas globais, conferências internacionais e projetos colaborativos que envolvam universidades de diferentes países são opções que cooperam com a adaptação à culturas e contextos díspares — além de se configurarem como experiências que tendem ao desenvolvimento de expertises para atuação em um mundo cada vez mais conectado e fluido (Plaisance, 2011).

Nesse cenário, o estímulo à troca intercultural nas aulas e a adaptação de metodologias de ensino por parte dos professores são fatores que colaboram com a preparação dos alunos. Todavia, para contribuírem de maneira eficaz em contextos multinacionais é indispensável que esses últimos estejam dispostos a oferecer uma contrapartida baseada no empenho e na dedicação, tanto em relação ao seu país de origem como no que concerne às nações parceiras (Pereira, 2021).

Nesse ponto, vale destacar iniciativas desenvolvidas por universidades públicas brasileiras — com vistas ao fomento da inclusão de pessoas com deficiência — que foram desenvolvidas a partir da troca de experiências e do compartilhamento de práticas com docentes e instituições de outros países. Entre as organizações

envolvidas, além da colaboração internacional, ocorre a prática de mobilidade acadêmica com oportunidades destinadas à professores e estudantes.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, estabeleceu colaboração com a Universidade de Northampton[6], situada no Reino Unido, para fortalecer o campo por meio da realização de workshop focado em comparar políticas e práticas de educação especial e inclusiva entre os dois países. No aspecto da mobilidade acadêmica, a UFSCar mantém acordo com a Università Degli Studi Di Roma Foro Itálico[7], da Itália, com a finalidade de promover pesquisa em educação especial e inclusiva, além de intercâmbio acadêmico.

Ainda no âmago das práticas exitosas que apresentam a internacionalização e o desenvolvimento de encaminhamentos no âmbito da inclusão, é possível mencionar a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[8], que mantém parcerias internacionais focadas no desenvolvimento de tecnologias assistivas com o intuito de viabilizar a inclusão digital e social de pessoas com deficiência. As colaborações com a Universidade de Turku e a Universidade de Aalto, da Finlândia; a Universidade de Oslo, na Noruega; e o Mumbai Institute of Technology, da Índia, tem garantido o avanço de projetos com robôs que detectam emoções e carros elétricos adaptados, por exemplo.

Já a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui a centralidade das projeções em parcerias internacionais cujo foco está na promoção da inclusão educacional. Para tanto, estabelece convênio de mobilidade acadêmica com a Università degli Studi di Torino[9], localizada na Itália, onde prima pela inserção de estudantes com deficiência no circuito e fornece oportunidades de capacitação para servidores com concentração em práticas inclusivas na educação superior.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, é possível identificar que no Brasil — apesar dos avanços conquistados até o momento — sob as lentes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva as políticas educacionais ainda mesclam atributos de interação com aspectos de inclusão. É perceptível, também, que as abordagens consideradas possuem a tendência de idealizar o cenário e, consequentemente, desconsiderar as reais condições das escolas públicas do país.

Outrossim, é notório, ainda, que a legislação educacional brasileira estabelece centralidade na presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular, enquanto põe em segundo plano a indispensabilidade de efetivação de transformações pedagógicas e institucionais para que a inclusão não ocorra de maneira meramente formal.

Por outro lado, a associação entre internacionalização e educação especial com foco na inclusão se apresenta nesse cenário como importante instrumento para o estabelecimento da troca de experiências e do compartilhamento das práticas

[6] Disponível em https://agencia.fapesp.br/ufscar-e-university-of-northampton-selecionam-recem-doutores-para-workshop/20229

[7] Disponível em https://www.srinter.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/acordos-digitalizados/italia/universita-degli-studi-di-roma-foro-italico/acordo_especifico_cooperacao-int_dtpp-defmh-ppge_universita-degli-studi-di-roma-foro-italico-italia.pdf

[8] Disponível em https://portal.nce.ufrj.br/index.php/parcerias

[9] Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/crinter/files/2019/02/acordo-torino-pt.pdf

pedagógicas entre países. Isso porque o mecanismo apresenta potencial para fomentar a melhoria das políticas educacionais — no tocante aos princípios da inclusão — a partir da reconfiguração da práxis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. (2021). **Educação e inclusão**: Reflexões sobre a educação especial no contexto global. Editora Acadêmica.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C. L'éducation inclusive en Suède: idées, politiques et pratiques. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes, hors série n. 5, p. 67-80, juil. 2009.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International higher education**, n. 33, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** Artmed Editora, 2018.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. Atualizações sobre internacionalização da Educação de Surdos. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 729-747, 2021.

PLAISANCE, É. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267- 272.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 95-110, 2013.

SILVA, R. A. (2022). Desafios e oportunidades da internacionalização da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, 18(2), 45-61.

STUMPF, I. R. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, v. 2, p. 51-61.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

WATSON, A., & MILLER, L. (2020). Internationalizing education: Impacts on special education. **Journal of Global Education and Development**, 7(3), 120-133.