

**Educação inclusiva e internacionalização:  
desafios no contexto brasileiro**

***Inclusive education and internationalization:  
challenges in the brazilian context***

Thaiane Firmino da SILVA<sup>1</sup>

**Resumo**

Voltada para o atendimento de sujeitos que apresentam especificidades sensoriais, físicas e mentais, a educação inclusiva está integrada às discussões sobre práticas educacionais ao redor do mundo. A internacionalização da educação é fator impulsionador desse fenômeno, permeado por desafios e oportunidades. Com a finalidade de trazer para o centro as nuances do contexto brasileiro, este artigo tem o objetivo de situar o leitor quanto à legislação brasileira para a área e correlacioná-la com a perspectiva da indispensabilidade da troca de experiências e do compartilhamento das práticas para a melhoria das políticas pedagógicas relacionadas à inclusão. Para tanto, leva em conta a importância da colaboração internacional e dos programas de mobilidade acadêmica. Desenvolvido sob a ótica da pesquisa bibliográfica, o estudo com viés qualitativo apontou que, apesar dos avanços, a política educacional no Brasil ainda mescla atributos de interação com aspectos de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Práticas pedagógicas.

**Abstract**

Inclusive education, which is geared toward serving individuals with specific sensory, physical, and mental disabilities, is part of discussions about educational practices around the world. The internationalization of education is a driving factor behind this phenomenon, which is permeated by challenges and opportunities. In order to bring the nuances of the Brazilian context into focus, this article aims to inform the reader about Brazilian legislation in this area and correlate it with the perspective of the indispensability of exchanging experiences and sharing practices to improve pedagogical policies related to inclusion. To this end, it takes into account the importance of international collaboration and academic mobility programs. Developed from the perspective of bibliographic research, the qualitative study indicated that, despite advances, educational policy in Brazil still mixes attributes of interaction with aspects of inclusion.

**Keywords:** Inclusive education. Internationalization. Academic mobility. Pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: thaianefirmino@gmail.com

## Introdução

Campo de saberes e práticas destinadas a sujeitos que apresentam especificidades do ponto de vista sensorial, físico e mental, a educação inclusiva passou a receber destaque a partir dos anos de 1990, quando o termo inclusão se tornou central em publicações nos Estados Unidos e na Suécia através de declarações internacionais (GÖRANSSON; NILHOLM, 2009). Mais tarde, a perspectiva alcançou os sistemas de ensino com o objetivo de garantir escolarização e despertar a ideia de pertencimento nos estudantes, independentemente de suas características individuais.

Contudo, foi mediante o movimento de internacionalização de direitos que a educação inclusiva alargou suas fronteiras (RAHME, 2013). Histórica e socialmente, o campo pode ser compreendido como um ambiente de promoção da inclusão e despertar de práticas pedagógicas que correspondem às especificidades dos estudantes com necessidades especiais. Associado à internacionalização, porém, assume uma postura ainda mais efetiva e se destaca por priorizar impactos significativos em diversos aspectos do ensino e da aprendizagem de maneira global (ALMEIDA, 2021).

Isso porque o compartilhamento de vivências entre países tende a melhorar o atendimento e ampliar as oportunidades de correspondência. No cenário atual, aliás, as dinâmicas de internacionalização da educação são uma tendência crescente e contribuem, substancialmente, com a melhoria das práticas pedagógicas (ALMEIDA, 202). Quando considerado sob a perspectiva da educação inclusiva, é possível perceber que esse movimento gera impactos expressivos no que tange ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, uma vez que suplanta o entendimento baseado na abordagem isolada da inclusão nas discussões sobre internacionalização.

Em outras palavras, a partir da associação entre internacionalização e educação inclusiva é fortalecida a dimensão intercultural no processo educacional, sobretudo em razão de instrumentos como a colaboração entre instituições de diferentes países e, também, dos programas de mobilidade acadêmica. Ambos fortalecem a percepção da necessidade de adaptação dos currículos e metodologias com vistas a melhorar a qualidade do ensino por meio de uma abordagem global (SILVA, 2022).

Apesar disso, embora a internacionalização ofereça diversas oportunidades para o avanço da educação inclusiva, existem 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 abordagens voltadas à escolarização de sujeitos com necessidades especiais (SILVA, 2022).

Dito de outro modo, um dos fatores limitantes para a implementação de iniciativas globais voltadas para o público em questão é a variação existente na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas entre os países. Isso porque a adaptação das execuções educacionais em diferentes contextos exige uma compreensão profunda das realidades locais e uma abordagem flexível que respeite as diversidades.

Tendo isso em vista, é possível considerar a seguinte indagação: “Qual a importância da colaboração internacional e dos programas de mobilidade acadêmica para promoção da troca de experiências e do compartilhamento das práticas para a melhoria das políticas pedagógicas relacionadas à inclusão no Brasil?”. Para respondê-la, sob a égide do desenvolvimento deste estudo, foram consideradas as prerrogativas da pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2005).

### **Ferramentas para a internacionalização**

Além das diferenças culturais, as barreiras linguísticas e a disfunção comunicacional são aspectos que podem interferir na qualidade dos processos de internacionalização, uma vez que a efetividade do compartilhamento de experiências e a colaboração dependem do entendimento mútuo. Desse modo, para superar essas limitações, a formação de professores e estudantes precisa ser considerada como uma estratégia basilar para promover a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências globais.

De acordo com Rahme (2013, p. 95), a educação inclusiva como campo encontra-se articulada a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos. Segundo ela, “o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar” e, portanto, a percepção precisa ser alargada. Isto é, não cabe mais o entendimento de uma educação limitada à integração progressiva dos estudantes que apresentam especificidades do ponto de vista sensorial, físico e mental nas estruturas regulares.

É imperativo, para a autora, que esses alunos sejam inseridos de forma muito mais radical, a partir do entendimento da educação inclusiva como algo indissociável das estruturas educativas, ou seja, nas turmas precisamente destinadas a todos. Tal entendimento, é importante mencionar, coaduna com o preconizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Declaração de Salamanca (1994); 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).

Nesse escopo, é salutar a oferta de capacitação para os professores com foco na adaptação de conteúdos, respeito às diferenças culturais e incentivo ao uso de metodologias que correspondam ao contexto de colaboração internacional. Isso porque a inserção da internacionalização no currículo, a partir da capacitação sobre como integrar 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 professor transite de forma segura nesse cenário (SILVA, 2022).

Outrossim, o desenvolvimento de programas de formação sobre como orientar e apoiar alunos que participam de intercâmbios acadêmicos ou programas de mobilidade internacional e o incentivo às parcerias acadêmicas internacionais — de maneira a proporcionar ao corpo docente oportunidades de ensinar ou pesquisar em universidades estrangeiras — são pontos que precisam ser considerados com o objetivo de subsidiar conexões entre os Estados-nações. Acerca disso, inclusive, é importante considerar 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)<sup>2</sup>.

Nesse âmbito, torna-se central a necessidade de articulações que contribuam para a difusão do entendimento de que o ensino colaborativo — realizado através de *webinars*, cursos *on-line* internacionais e reuniões virtuais de grupos de pesquisa, por exemplo — precisa estar alicerçado em pilares globais de acessibilidade e disponibilidade. Por esse

---

<sup>2</sup> Fazem parte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e referendam, essencialmente, as situadas no escopo das tecnologias digitais.

motivo, é mister o incentivo do uso de ambientes virtuais que possibilitem a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem e que conectem estudantes e professores de diferentes países (WATSON; MILLER, 2020).

A partir daí, o estímulo à criação de redes acadêmicas internacionais poderá ser materializado com mais intensidade, o que, possivelmente, provocará maior contato para concretização da troca de experiências entre professores de outras instituições e países (WATSON; MILLER, 2020). Por conseguinte, a experimentação dos benefícios da internacionalização permitirá a realização de iniciativas como *workshops*, seminários e conferências que abordem o desenvolvimento de estratégias voltadas à educação inclusiva de maneira a fomentar a sensibilização.

Para os estudantes, por outro lado, a exposição a diferentes culturas e a mobilidade internacional contribuem para o crescimento de uma visão global e ampliam as perspectivas. Com esse intuito, é indispensável 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 (CURY, 2005; PLAISANCE, 2011). A oferta de cursos e atividades que apresentem questões globais e tratem sobre a importância da colaboração internacional em áreas como inovação tecnológica e sustentabilidade, por exemplo, também contribui para a criação de oportunidades de participação em estágios e programas internacionais.

Todavia, para êxito do aporte mencionado é necessária a concepção de mecanismos de apoio financeiro e logístico para facilitar a participação em programas de intercâmbio e preparo psicológico para viver em um novo ambiente — cujas normativas socioculturais, na maioria das vezes, são distintas quando comparadas com a realidade de origem do estudante. Por conta disso, inclusive, o incentivo por parte dos professores à participação discente em feiras de intercâmbio e estágios no exterior é importante estratégia.

Assim como para os professores, a oferta de treinamento em TDICs é essencial para os estudantes, pois através desse tipo de iniciativa é possível compreender o quão fundamental é o exercício da colaboração *on-line* para o desenvolvimento de parcerias duradouras e, ainda, para a composição e amadurecimento de projetos entre países. Em outras palavras, o preparo dos alunos para trabalhar em equipes globais é imperioso, haja

vista a necessidade de adaptação à culturas e compartilhamento de vivências advindas de contextos díspares.

Ainda no que concerne aos estudantes, outras estratégias também podem contribuir para que a internacionalização se desenvolva de maneira saudável e congruente. O estímulo à participação em competições acadêmicas globais, conferências internacionais e projetos colaborativos que envolvam universidades de diferentes países são opções destacáveis. Isso porque tais experiências tendem a fortalecer o indivíduo frente aos desafios de um mundo cada vez mais globalizado.

Nesse cenário, o investimento do professor em relação à adaptação de metodologias de ensino e, também, na impetração de esforços no sentido de estimular a troca intercultural nas aulas, prepara os estudantes para contribuírem de maneira mais eficaz em contextos multinacionais — desde que esses últimos estejam dispostos a oferecer uma contrapartida baseada no empenho e na dedicação (PEREIRA, 2021).

### **Internacionalização e educação inclusiva no Brasil**

A despeito dos avanços já obtidos em relação à educação inclusiva em países como Portugal, Chile, Itália, Luxemburgo e Paraguai, em outras nações a infraestrutura necessária para atender adequadamente alunos com especificidades do ponto de vista sensorial, físico e mental ainda é limitada — o que inclui a falta de adaptações físicas nas escolas e a escassez de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos especializados e coadunados com o tempo presente (RAHME, 2013).

Por conta disso, a internacionalização precisa considerar as diferenças existentes entre os cenários e viabilizar ações que contribuam para a redução das disparidades. Para isso, o aprendizado intercultural precisa ser mantido no radar das práticas de internacionalização de forma a possibilitar a troca de experiências entre professores e pesquisadores de diferentes países (PEREIRA, 2021). E, para além disso, permitir que as soluções inovadoras para os problemas enfrentados na educação inclusiva sejam discutidas e adaptadas.

Através de estratégias nesse sentido, os atuantes têm à disposição diferentes modelos de inclusão e estudos de caso de sucesso e, a partir de uma observação atenta e contextualizada, podem protagonizar mudanças significativas nas práticas locais. Dessa

maneira, as redes de colaboração entre instituições educacionais internacionais têm o potencial de fortalecer a capacidade de implementação de programas de educação inclusiva, uma vez que possuem a possibilidade de promover o desenvolvimento de projetos, eventos de formação e disseminação de boas práticas em conjunto.

Esse mecanismo facilita o acesso a recursos educativos especializados e, também, contribui com a formação de profissionais qualificados — principalmente se essas iniciativas estiverem ancoradas em programas de mobilidade acadêmica. E isso é possível em razão da permuta de experiências entre diferentes contextos educacionais, o que amplia, significativamente, a visão dos atuantes e os capacita para lidar com uma diversidade maior de situações e necessidades.

Por conta disso, os avanços tecnológicos e as inovações pedagógicas precisam caminhar lado a lado com o processo de internacionalização, principalmente porque para a educação inclusiva as tecnologias assistivas e, também, as plataformas digitais logram a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, promovem maior abrangência na sala de aula.

Assim sendo, sob a ótica da educação inclusiva, a internacionalização representa uma expressiva oportunidade para a evolução das estratégias a serem desenvolvidas tanto para professores quanto para alunos. Embora existam diferenças culturais, barreiras linguísticas e limitações de infraestrutura, conforme já mencionado, as oportunidades de aprendizagem intercultural, o fortalecimento das redes de colaboração e o avanço de inovações pedagógicas são aspectos que tendem a contribuir para a globalização do campo.

Porém, para que a internacionalização tenha impacto positivo na educação inclusiva é fundamental que as práticas pedagógicas estejam adaptadas às realidades locais, o que corresponde ao respeito às diversidades culturais e aos diferentes níveis de desenvolvimento. A colaboração internacional, portanto, deve ser vista como uma ferramenta para melhorar as condições de ensino, promover a integração e garantir que os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No âmago do Brasil, os primeiros sinais desse entendimento surgiram em 1961, por ocasião da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB)<sup>3</sup>. O documento foi pioneiro 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). Quase 30 anos mais tarde, a Constituição Federal trouxe como um direito público subjetivo a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos e apontou o atendimento educacional especializado como dever do Estado.

Segundo Kassar (2011), em documento destinado à capacitação de educadores, publicado em 1994, o Brasil fez referência ao processo de inclusão de “alunos com deficiência” em ambiente educacional e, em seguida, lançou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Todavia, o autor enfatiza que o foco do documento estava na integração do estudante ao ambiente de ensino regular, e não aos princípios relativos à inclusão.

Em 1996, a atualização da LDB (Lei nº 9.394) trouxe para a superfície 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 e, como forma de manter correspondência com os princípios da inclusão, determinou a adequação de serviços de apoio na escola para atendimento às peculiaridades dos respectivos estudantes. A Lei fixou ainda que, nos casos em que não fosse possível a integração no ensino comum, o atendimento educacional especializado deveria ser aplicado.

Em 2001, a legislação voltou a tratar sobre a temática através da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir daquele momento, as escolas passaram a ter que se estruturar para receberem alunos com necessidades educacionais especiais e, com a finalidade de promover a inclusão escolar, os professores especializados receberam a missão de dar suporte aos professores das escolas regulares.

Ainda em 2001, o CNE publicou o Parecer nº 17, por meio do qual estabeleceu a educação especial como transversal a todos os níveis e categorias de ensino. A partir de então, a modalidade passou a ser exigida de forma complementar, suplementar ou

---

<sup>3</sup> Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

substitutiva aos serviços educacionais comuns, a depender da condição do estudante. O documento, apesar de colocar em evidência a indispensabilidade de prioridade para atendimento preferencial na rede regular de ensino, ainda deixou chancela para a existência de classes e escolas especiais. Para Kassir (2011), isso se justifica em decorrência do jogo de forças na construção de políticas públicas.

Baseado nos princípios gerais do movimento internacional pela inclusão<sup>4</sup>, em 2008 o Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento se constituiu como um paradigma, uma vez que está fundamentado na concepção de direitos humanos e equidade — e considera as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora do ambiente escolar. Cabe destacar, ainda, que a Política “restringe a expressão necessidades educacionais especiais a particularidades que possam configurar-se no percurso escolar do aluno, indicando a introdução de atendimentos específicos na própria escola ou em serviços especializados” (RAHME, 2013).

A despeito disso, todavia, Garcia e Michels (2011) consideram que, apesar da passagem de uma perspectiva mais orientada pela integração para uma vertente inclusiva, com a determinação de considerável articulação com a educação básica e o início de um trabalho focado no ensino superior, o espaço educacional não se tornou mais democrático a partir da referida Política.

Somente em 2015, o país passou a contar com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)<sup>5</sup>. O documento visa garantir a inclusão social e a cidadania — inclusive no escopo educacional — com previsão de penalidades para atos de violência ou discriminação, o que inclui aqueles que impeçam o acesso à educação. A supracitada garante, também, que está assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida.

---

<sup>4</sup> “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).

<sup>5</sup> Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

A Lei aponta, ainda, que o alcance do máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais — segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem — precisam ser assegurados aos estudantes com deficiência. Entre outras coisas, a LBI prevê a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

### Considerações finais

A partir desse breve panorama é possível identificar que a colaboração internacional e os programas de mobilidade acadêmica possuem significativa importância para a promoção da troca de experiências e do compartilhamento das práticas para a melhoria das políticas pedagógicas relacionadas à inclusão. Contudo, o cenário nacional ainda não explora de forma veemente essas prerrogativas, uma vez que ainda mescla — em sua legislação — quesitos de integração e inclusão.

Por outro lado, é necessário reconhecer que existem forças distintas de atuação no âmbito das políticas educacionais, as quais não são neutras. Por esse motivo, as conquistas observadas precisam ser reconhecidas e, ao mesmo tempo, é necessário que o trabalho seja intensificado com vistas a aperfeiçoá-las. Isso porque na educação enquanto área a neutralidade dos atores é praticamente nula, já que a luta por definições precisas é constante.

Portanto, é indispensável pinçar que o cenário que permeia a entrecruzamento entre educação inclusiva e internacionalização precisa extrapolar a ideia da integração — que visa adaptar o aluno à escola — e lançar bases cada vez mais sólidas quanto ao conceito de inclusão, processo que objetiva criar condições para que todos os alunos aprendam juntos.

### 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. Congresso Nacional. Lei no 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 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.

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.