

5



Desafios das políticas educacionais para pessoas com deficiência: uma análise comparativa entre Brasil e Colômbia

Análisis comparativo de las políticas educativas en Brasil y Colombia para personas con discapacidad

Jáima Pinheiro de Oliveira*;
Josiane Pereira Torres;**
Ketilin Mayra Pedro***

DOI: 10.5944/reec.49.2026.41776

Recibido: **1 de julio de 2024**
 Aceptado: **21 de octubre de 2025**

* JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA: Doutora em Educação. Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva (OIEEI). **Datos de contacto:** jaima.ufmg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>.

** JOSIANE PEREIRA TORRES: Doutora em Educação Especial. Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Datos de contacto:** josianetorres.ufmg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

*** KETILIN MAYRA PEDRO: Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Vice-coordenadora do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva (OIEEI). **Datos de contacto:** ketilin.pedro@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>

Resumen

El objetivo central de este artículo es analizar críticamente las políticas construidas e implementadas para personas con discapacidad, derivadas de las reformas educativas de la década de 90 en Brasil y Colombia. Mediante un análisis documental, se sistematizaron y describieron datos relacionados con el marco normativo sobre políticas de educación especial en estos países. Los resultados indican que ambas realidades enfrentan desafíos, tales como: a) la necesidad de una cobertura más amplia en relación con la concepción de educación inclusiva como un proceso vinculado a los principios de la Educación Inclusiva; b) avanzar en los desafíos relacionados con la implementación de políticas existentes, con un enfoque en la formación docente para trabajar con una perspectiva inclusiva; y c) aunque hay una participación significativa de la sociedad civil en el proceso de inclusión de personas con discapacidad, es necesario avanzar en la comprensión de la perspectiva inclusiva de las políticas existentes.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación comparada; Políticas educativas; Personas con discapacidad.

Abstract

The central objective of this article is to critically analyze the policies constructed and implemented for people with disabilities, stemming from the educational reforms of the 1990s in Brazil and Colombia. Through a documentary analysis, data related to the normative framework concerning special education policies in these countries were systematized and described. The results indicated both realities share challenges, such as: a) the need for broader coverage regarding the conception of inclusive education as a process linked to the principles of Inclusive Education; b) advancing challenges regarding the implementation of existing policies, with a focus on teacher training to work with an inclusive perspective; and c) although there is significant civil society participation in the inclusion process of people with disabilities, it is necessary to advance in understanding the inclusive perspective of existing policies.

Keywords: Inclusive education; Comparative education; Educational policies; People with disabilities.

1. Introducción

Um dos maiores desafios mundiais é a transformação de sistemas educacionais que garantam uma educação inclusiva, que respeite os direitos humanos e, principalmente, o direito a uma educação de qualidade (Ainscow, 2016).

Nesse contexto, abordaremos aqui aspectos sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência que, em todo o mundo, continua enfrentando barreiras significativas, das mais distintas naturezas, em relação ao acesso, à permanência e à participação em uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizado equitativas. A exclusão educacional de grupos marginalizados como este, perpetua ciclos de desigualdade e privação, minando os princípios fundamentais de justiça social e dos direitos humanos (Calderón-Almendros, 2019).

Quando nos referimos às pessoas com deficiência e admitimos que esse grupo foi historicamente segregado de todos os espaços institucionais, mas principalmente da educação regular, se esse acesso não for efetivado, essa participação nas mais diferentes esferas públicas, também não o será. Portanto, compreender como as políticas internacionais de inclusão de pessoas com deficiência se manifestam em diferentes sistemas educacionais é crucial para promover sociedades mais justas e inclusivas.

Atualmente, um dos elementos que ajudam nesse processo é o uso da Educação Comparada. Ela diz sobre uma dinâmica de raciocínio que exige a identificação de fatores que identificam e explicam as semelhanças e diferenças entre dois ou mais fenômenos, ou processos educativos (Bray *et al.*, 2015; Manzon, 2011; Nóvoa, 2009). A interpretação dessas semelhanças e diferenças deve levar em consideração elementos relacionados aos contextos social, político, econômico, cultural, dentre outros. Por isso, a Educação Comparada exige, também, outros dados e outras análises que podem estar relacionados a outras áreas. É necessário admitir, claro, o grande desafio posto, ao fazer essas aproximações, em razão de não ser possível dominar, de maneira ideal, todos estes contextos e, por isso, a necessidade de lançar mão de colaborações.

Não temos dúvidas de que a Educação Comparada tem sido um campo crucial para entender as nuances dos sistemas educacionais em diferentes contextos culturais, políticos e sociais. Para Yang (2015), esse olhar para fora dos governos é uma tentativa de buscar estratégias de cooperação. Cunha (2013) alerta para o fato de as mudanças educativas estarem, cada vez mais, relacionadas à globalização e, portanto, é necessário conhecer as políticas e práticas educacionais. De acordo com Ferreira (2006, p. 136):

A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc. Independentemente destas e de tantas outras possibilidades de marcar diferenças, a Educação Comparada tem tido por especial preocupação e referência a dimensão escolarização.

Nessa direção, o presente artigo enfoca as políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, nos contextos brasileiro e colombiano. Assim, pretendemos abordar aspectos gerais presentes na legislação, no Brasil e na Colômbia, notadamente, no que se refere à afirmação do direito à educação de pessoas com deficiência e as implicações para os avanços em relação aos principais desafios para a implementação dessas políticas.

A escolha por essas aproximações se deve ao fato de ser ainda muito tímida a discussão sobre as temáticas específicas de escolarização de pessoas com deficiência, principalmente, na Educação Básica, do ponto de vista da Educação Comparada. E este cenário se justifica pela própria concepção de educação inclusiva acolhida em cada lugar.

Em um dos relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2020, sobre educação e inclusão, por exemplo, um dos pontos destacados foi exatamente este, ou seja: as definições de educação inclusiva nacionais tendem a abranger um âmbito mais amplo, em 68% dos países, mostrando-a dessa forma, em legislações, diretrizes políticas e planejamentos ou estratégias; em 57% dos países há definições que abrangem todos os grupos marginalizados e em 17% dos países, a definição de educação inclusiva está relacionada exclusivamente às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Este é o caso do Brasil e da Colômbia.

Essa disparidade de conceitos pode se tornar um entrave para a compreensão de que há especificidades que precisam ser levadas em consideração nas políticas de educação inclusiva, ainda que sejam adotadas, conforme é recomendado também pela UNESCO, abordagens universalistas de ensino e aprendizagem. Estas abordagens não desconsideram as especificidades dos estudantes que precisam de ajustes razoáveis, por exemplo, para participar das atividades em sala de aula comum (Sebastián-Heredero, 2020; Meyer *et al.*, 2014).

No Brasil, quando se fala em educação inclusiva, a maioria das pessoas faz referência às estratégias e políticas públicas que têm por finalidade fornecer suporte para o atendimento de pessoas com deficiência em escolas de ensino regular. Aos poucos essa percepção tem se modificado, porque tem ocorrido uma difusão maior dos princípios da educação inclusiva, enquanto movimento mundial, filosófico e político que considera o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente, de possuírem marcadores étnico-raciais, de classe social, religião, gênero, condição de migrante, dentre outros (Unesco, 1994; 2010; 2017; Oliveira, 2022).

Essa compreensão equivocada pode ter acontecido, também, em razão da adoção de políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva da educação inclusiva, específicas para grupos marginalizados, historicamente, a exemplo das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, o chamado público da educação especial no Brasil. Vale lembrar que Cologon (2020) também aponta sobre a confusão geral do significado de educação inclusiva e as apropriações indevidas comuns dessa expressão, inclusive documentadas que ocorreram na Austrália e em outros lugares.

Nessa direção, adotaremos neste texto, os conceitos atualmente mais difundidos pelo campo acadêmico da educação especial consolidado no Brasil (Casagrande & Oliveira, 2024), quais sejam: a) Educação Inclusiva, expressão utilizada para se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, possuem; b) Inclusão Escolar: processo de escolarização de sujeitos que fazem parte do chamado público da educação especial, em escolas de ensino regular, nas salas comuns. Ao fazer referência a todas as etapas de educação, adotaremos Inclusão Educacional.

Em um estudo detalhado sobre Educação Comparada entre Brasil e outros países, Castro (2013) concluiu que havia três focos regionais das teses produzidas, comparando o Brasil com: Portugal, África e América Latina. Na visão da autora, mantendo uma tradição linguística lusófona ou de língua espanhola. Curiosamente, nessa revisão, aparecia apenas um texto sobre Brasil e Colômbia, em 70 trabalhos produzidos até então.

Especificamente sobre a inclusão escolar, podemos dizer, seguramente, que essa produção continua muito tímida, embora haja uma produção significativa no Brasil sobre Educação Comparada. Encontramos, porém, muitos estudos comparativos ou pesquisas comparadas, também, entre vários países com o Brasil e alguns sobre inclusão educacional, especialmente abordando a Educação Superior. Nesse sentido, esta pesquisa auxilia no preenchimento de uma lacuna importante da literatura científica.

As perguntas que orientaram este estudo foram: quais as principais políticas educacionais que foram construídas, no Brasil e na Colômbia, advindas das mudanças internacionais que abordaram a inclusão educacional de pessoas com deficiência, do contexto das reformas educativas da década de 90? Qual a principal implicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008) nessas políticas? Como a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva tem sido abordada nessas políticas e diretrizes?

O objetivo central deste artigo é, portanto, analisar criticamente as políticas educacionais construídas e implementadas para pessoas com deficiência, advindas das reformas educativas da década de 90, no Brasil e na Colômbia.

2. Trayectoria Metodológica

Reforçando a ideia de que a discussão sobre a inclusão educacional no contexto da Educação Comparada, especialmente na América Latina, precisa ser fomentada, temos a intenção de abordar as aproximações sobre as políticas educacionais voltadas para o processo de escolarização de pessoas com deficiência do Brasil e da Colômbia, mais especificamente descritos na legislação que garante os direitos dessas pessoas, nomeadamente no Brasil, Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e na Colômbia, Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (Ministerio de Fomento & Departamento Administrativo de Planeacion, 2013).

Para alcançar o objetivo proposto, lançamos mão de uma análise documental, tendo como base os documentos internacionais, sobre a Educação Inclusiva, e os documentos nacionais considerados como principais, construídos a partir do ano de 2006, até o ano de 2019. O ano de 2006 foi considerado como ponto de partida, tendo em vista que foi o ano de promulgação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008) e o ano de 2019 para marcar o período anterior à Pandemia de Covid-19, em razão de diversas normativas adotadas em decorrência das condições de isolamento social advindas desse período. Essa é uma orientação para critério geral, tendo em vista que será necessário se reportar a outros documentos fundamentais, tais como as Constituições dos dois países e a legislação que regulamentou a educação geral e que também teve origem nas reformas educacionais da década de 90.

Este foi o segundo critério, ou seja, analisar essas políticas de educação, após o grande impacto das reformas da década de 90, especialmente, por causa das declarações mais importantes de organismos mundiais que incentivaram as políticas de Educação Inclusiva. Compreendendo, também, que as políticas educativas e sociais advindas dessas reformas tiveram e ainda têm um sentido de proteção social.

A escolha pela comparação entre estes dois países se deu, principalmente, pela semelhança muito grande entre os aspectos históricos da educação especial, marcados muito claramente por três fases: a de reabilitação, a institucionalização e uma mais recente denominada de inclusão para atender às agendas e movimentos internacionais. Essa

simples classificação colocada aqui não tem o intuito de marcar uma cronologia, pois ainda convivemos com ações educacionais relacionadas às três fases, porém, as duas primeiras em menor medida, se levarmos em consideração os períodos que marcam o início de cada uma delas.

A partir das considerações sobre a legislação, as políticas e diretrizes gerais dos dois países, elegemos pontos para explorar nessas aproximações, ao longo do desenvolvimento do texto e nas discussões principais: a) O contexto internacional das agendas de organizações e organismos mundiais; b) A influência desse contexto internacional nas políticas de educação inclusiva e de inclusão escolar do Brasil e da Colômbia; c) Políticas principais construídas a partir desse contexto com ênfase para as pessoas com deficiência.

Com base na exploração desses temas, buscamos articulações, para estabelecer relações e comparações que pudessem favorecer a compreensão dos dois contextos, considerando a agenda internacional e as implicações nas agendas locais. Nessa análise, consideramos as políticas construídas como resultados de conflitos entre interesses, em contextos distintos. Portanto, essas políticas podem ser, tanto uma expressão de um processo, quanto um produto, sendo o Estado apenas um de seus atores, nessa construção. (Ball *et al.*, 2017; Ball, 1994). Consideramos fundamental a noção de que ao ser apenas um dos atores das políticas públicas, o Estado, enquanto nação tem modificado seu papel na construção e na implementação delas, o que não significa desconsiderar o seu papel principal nesse processo.

Na tentativa de avançar, propusemos dar início a uma discussão sobre como essas políticas têm interferido (ou poderia interferir) nos aspectos da formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva, tendo como base o papel de mediadores que a universidade e os pesquisadores devem desempenhar na transferência (mediação) de conhecimento (Ball, 2007).

3. Âmbito internacional

Desde a década de 90, uma série de medidas foram tomadas para viabilizar as políticas afirmativas e de ampliação dos direitos de populações historicamente marginalizadas. Nesse contexto, foram incluídas as pessoas com deficiência, convencionando-se o que passamos a chamar de processo de inclusão social (Mendes, 2010; Oliveira, 2022). Considerando esse contexto mais abrangente, ainda temos nele, a inclusão educacional, abarcando essas ações na esfera da educação, em todas as suas etapas formais.

No entanto, à medida que avançamos nessas políticas, a inclusão de pessoas com deficiência emergiu como um imperativo global nas agendas educacionais e sociais. Por isso, reforçamos que essa interseção entre Educação Comparada, Política Internacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência e as Reformas Educativas da década de 90 apresenta um terreno fértil para investigações profundas e perspicazes.

Importa destacar que as reformas educacionais que ocorreram na década de 90 representaram um marco no consenso de políticas neoliberais apresentadas em documentos internacionais, conferências e eventos mundiais, já que eles foram mediados por organismos e organizações internacionais, dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros.

Outro importante documento desse período foi o Relatório Delors, oficialmente conhecido como “Educação: um tesouro a descobrir”. Ele foi publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO em 1996 e embora não seja exclusivamente uma política, este relatório teve um impacto significativo nas discussões sobre educação durante a década de 90. Ele destacou quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Embora não faça menção específica sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, sua ênfase na educação como um direito humano fundamental e em uma abordagem holística e abrangente, contribuiu para o avanço de políticas mais inclusivas e equitativas em todo o mundo. Sua influência foi particularmente notável nos debates sobre currículo, metodologias de ensino e práticas educacionais que valorizam a diversidade e a inclusão.

Nesse contexto, o Brasil e a Colômbia, países selecionados para a presente análise, passaram a ser signatários de vários acordos, especialmente da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Também nessa época, surgiram novas agendas baseadas na justiça social, democracia e no liberalismo econômico. Essa agenda foi ampliada em razão do surgimento das novas tecnologias que permitiram inovações na forma de comunicação e na troca de informações. Esse contexto foi responsável pelo intenso processo de globalização que não só redefiniu a lógica produtiva global, como também impulsionou uma interação social maior, tornando as fronteiras mais permeáveis (Lombaerde *et al.*, 2008; Rosamond, 2003).

Isso culminou em discussões no âmbito das Nações Unidas em torno de uma agenda global, implicando a definição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como referência para a formulação de políticas públicas voltadas para a superação de problemas de diversas ordens, com destaque para: vulnerabilidades políticas, sociais, econômicas e culturais.

Os efeitos dessas decisões, no entanto, fizeram esse novo ordenamento internacional gerar um crescimento da radicalização política, da intolerância, do conservadorismo, da xenofobia e de políticas antidemocráticas ou reacionárias (Carnes, 2014; Brickner, 2013), ao invés de sociedades plurais, inclusivas, fundamentadas no respeito aos direitos políticos e sociais.

Para Frigotto (2018), esse discurso de inclusão propagado por essas agendas camufla os problemas universais do sistema capitalista, dentre eles, o desemprego estrutural e a precarização crescente das condições de trabalho. E nesse caminho, cada vez mais, a educação escolar é responsabilizada para corrigir as desigualdades sociais, advindas desse sistema.

Mesmo assim, não se pode negar que houve grandes conquistas de direitos jurídicos, por exemplo, em relação às pessoas com deficiência, de certa forma, reconhecendo a necessidade de participação dessa população na sociedade, em diferentes esferas dela. No entanto, muitas dessas políticas construídas não foram capazes de gerar estratégias que as validassem e, com isso, muitas intenções e negociações presentes nelas não foram concretizadas, tomando uma natureza meramente discursiva. Não podemos deixar de lembrar que os textos políticos representam a política, mas não são a política. Ela vai se materializando à medida que a ela são atribuídos sentidos pelos responsáveis em desempenhar papéis no cenário escolar (Ball *et al.*, 2016; Ball & Mainardes, 2024).

Os discursos mais marcantes nessas políticas são os de acesso, mas hoje, temos condições de analisar, que as maiores dificuldades ao longo da implementação dessas

políticas sem dúvida, são: a permanência e o direito à aprendizagem e à participação de maneira equitativa, propostas mais destacadas, por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização dos Estados Ibero-Americanos, 1990), que indicou a universalização do acesso à Educação para promover a equidade para todos, com serviços de qualidade.

A “Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), aprovada na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na Espanha, por sua vez, propôs que a escola se adaptasse às especificidades dos estudantes, e não o contrário, além de destacar que o ensino deveria ser diversificado e realizado num espaço comum a todos os estudantes.

Adiante, outro documento que fortaleceu essas duas declarações foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008), ao destacar que a educação inclusiva contribui para a eliminação de quaisquer tipos de barreiras que podem impedir a convivência com as pessoas com deficiência.

Essa Convenção, aprovada em 2006, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reforçou os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação. Embora seja posterior à década de 90, seus princípios e diretrizes têm influenciado significativamente as políticas de inclusão educacional em todo o mundo, desde então.

3.1. A influência desse contexto internacional nas políticas de educação inclusiva e de inclusão escolar do Brasil e da Colômbia

O Brasil e a Colômbia são países com populações de 212 milhões e 50 milhões de habitantes, respectivamente. Os dois países são caracterizados por um sistema presidencialista de governo e possuem a educação como um dos eixos prioritários das políticas públicas nacionais, oficializados por um Ministério da Educação.

Especificamente no começo dos anos 2000, ambos passaram por períodos de intenso crescimento econômico e enfrentaram desafios de segurança e desigualdade social. A Colômbia focou intensamente no combate a insurgências armadas e em medidas de segurança sob a administração de Álvaro Uribe (2002-2010), enquanto o Brasil, sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), concentrou-se em políticas de estabilização econômica e inclusão social, respectivamente. O governo FHC foi responsável por implantar uma política neoliberal no país, com a privatização de várias estatais. Nessa época, movimentos sociais desempenharam papéis fundamentais em ambos os países, mas com focos diferentes: na Colômbia, a paz e os direitos humanos em meio ao conflito armado; no Brasil, a luta pela reforma agrária, direitos trabalhistas e redução da pobreza.

Especificamente sobre a regulamentação e o funcionamento da Educação, no Brasil, o Ministério da Educação formula políticas e diretrizes gerais, mas os estados e municípios da federação possuem autonomia em relação à implementação de suas políticas, desde que elas não contrariem essas orientações gerais.

Na Colômbia, há secretarias de educação departamentais, distritais e municipais, que em coordenação com as autoridades nacionais, administram e organizam a prestação de serviços educacionais em sua jurisdição. Os requisitos mínimos de infraestrutura, pedagogia, administração, financiamento e direção que os estabelecimentos de ensino devem cumprir são definidos pelo Ministério da Educação.

Nos dois países, a educação pode ser oferecida pelo Estado ou pela iniciativa privada. Na Colômbia, isso é estabelecido pela Lei Geral de Educação nº 115, 8 de fevereiro de 1994, e pelos artigos 67 e 68 de sua Constituição da Colômbia (Ley 115, 1994). No Brasil, pela Constituição da República Federativa de 1988, na Seção I (Educação) do Capítulo III, dos artigos 205 a 214. Destaca-se aqui, desde já, a menção feita às pessoas com deficiência no inciso III do Art. 208, no qual é mencionado o “atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (p. 124).

Diferentemente do Brasil, na Colômbia a Educação Especial tornou-se uma obrigação do Estado, um pouco mais tarde, ainda que desde a Constituição a Educação fosse estabelecida como um direito de todos. A Colômbia tem avançado muito nas políticas de atenção às pessoas com deficiência. Segundo Hurtado-Lozano e Agudelo-Martínez (2014), houve um grande esforço em relação ao acesso de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, notadamente, da pré-escola e da escola primária, desde o final da década de 90. No entanto, esse enfoque tinha base no processo de integração educacional e não na inclusão educacional.

No caso do Brasil, as pessoas com deficiência integram o chamado público-alvo da educação especial há muitos anos, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Ministério da Educação, 2008). Alguns pesquisadores, mais recentemente, passaram a adotar a nomenclatura da Associação Americana de Psiquiatria (2014), substituindo o termo transtornos globais do desenvolvimento pelo transtorno do espectro autista (TEA).

No Brasil, a expressão público-alvo da educação especial é bastante polêmica e foi construída com base nos estudantes que são contemplados, desde os primeiros documentos relacionados às políticas educacionais voltadas especificamente para a educação especializada, antes mesmo da fase de integração dessas pessoas à escola regular ou às classes comuns. Portanto, desde as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicadas em 1961 e 1971, esse público era marcado, denominado à época de “excepcionais”.

A partir daí, ele também foi detalhado na primeira Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, na qual apareciam também estudantes “portadores de condutas típicas”. Há também um documento que contempla várias definições das categorias desse público, que é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Esse Decreto regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, que definiu deficiência no artigo 30, da seguinte forma: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Decreto nº 3.298, 1999, art. 3º).

Importa dizer que a década de 80, no Brasil, foi intensamente marcada por uma formação especializada de professores e de outros profissionais, voltados para a educação especial que atenderiam, majoritariamente, as pessoas com deficiência nas instituições especializadas e em classes especiais, presentes também dentro das escolas de ensino regular. Nessa época o período chamado de integração que ainda perduraria por mais tempo na década de 90, foi marcado pela reabilitação, numa perspectiva claramente médica para que assim, os que tivessem condições, pudessem se integrar ao sistema regular de ensino, em classes comuns.

Na Colômbia esse público é marcado pelas pessoas com deficiência (*discapacidad*) e também pessoas com necessidades educativas especiais, a partir da Resolução 2.565 de 2003, que delegou a oferta educativa aos entes territoriais.

¹ Terminologia utilizada à época.

Por outro lado, podemos inferir que na Colômbia, esse público-alvo é menos marcado, pois a inclusão foi concebida, desde o começo, como uma resposta aos movimentos sociais que lutavam pelo reconhecimento da diversidade. Nessa direção, as pessoas com deficiência integram parte desses movimentos pela inclusão, de um modo geral. Isso tem implicações diretas nas políticas públicas, já que estes desafios não destacam somente a educação. Isso foi enfatizado a partir da *Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital*, Decreto 470 de 2007, com destaque para todos os setores. Por outro lado, os entes territoriais apresentam planejamentos e políticas muito distintas e têm marcado, cada vez mais, as pessoas com deficiência nas normativas, mesmo fazendo referência à educação inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020), mesmo após a publicação da Lei de Estado n.º 1618 de fevereiro de 2013, referente à *Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social da Colômbia*.

3.2. Políticas construídas a partir desse contexto com ênfase para as pessoas com deficiência

a) Brasil

O arcabouço de políticas educacionais dos dois países possui uma grande dimensão, construída a partir das Constituições de cada um deles. No caso do Brasil, são dezenas de documentos e todas essas diretrizes e legislações tiveram e ainda têm como objetivo impulsionar o processo de inclusão educacional no país. Mas não podemos desatrelar essas ações da agenda internacional, conforme mencionamos anteriormente, que visa incluir grupos historicamente marginalizados. Claro que há críticas nos países em desenvolvimento sobre o fato de a “inclusão” ser vista como um conceito ocidental, mas, por outro lado, ela tem sido, cada vez mais, adotada com base na justiça social e nos direitos humanos, com ações distintas em vários lugares do mundo.

Considerando isso e a imensidão do arcabouço legal que o Brasil possui em relação a essas políticas públicas que incentivam o processo de inclusão educacional, destacaremos aqui seis documentos: A Portaria n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, após o trabalho de um grupo nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007; A Resolução n.º 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. E, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Ainda que seja de maneira breve, a ideia não é simplesmente citar tais documentos, mas sim explicar os motivos que os colocam em posição mais importante em relação às conquistas do processo de inclusão escolar no nosso país, no período destacado para essa análise. Estes documentos forneceram bases para a organização de uma escola com perspectiva inclusiva.

No caso da Portaria n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essa sem dúvida foi uma das ações principais do governo, à época, para favorecer o processo de inclusão escolar, já que foram criadas SRM em todo o país. A adesão de praticamente todos os estados foi muito rápida

e, junto dessa criação das salas, professores, de praticamente todo o país, também receberam formação continuada relacionada ao programa e ao serviço que deveria funcionar dentre dessas salas, qual seja: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Houve e ainda há muitas críticas em relação ao funcionamento do programa, já que ele dificulta ações colaborativas entre o AEE e a sala comum, especialmente em razão das indefinições e contradições presentes na Resolução n.º 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, após o trabalho de um grupo nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007 é a nossa política vigente e é um dos dispositivos mais importantes e que mais fortaleceu as ações de inclusão educacional no país.

Essa política foi lançada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2008, tornando-se um marco importante para a afirmação do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino (Ministério da Educação, 2008). Ela afirma a educação especial como modalidade de ensino transversal (da educação infantil até a educação superior) que fornece suporte ao processo de escolarização desse público-alvo na sala de aula comum.

As diretrizes principais dessa política são marcadas por cinco aspectos: a inclusão nas escolas de ensino regular; a oferta de serviços de apoio e de AEE, preferencialmente, na própria escola onde o estudante está matriculado, e sempre complementar ou suplementar à escolarização; o incentivo à formação de professores e profissionais da educação; garantia de condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal nas escolas, adequação de materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência; e a articulação intersetorial, com ênfase em parcerias entre educação, saúde, assistência social e outras áreas que garantam um atendimento integral aos estudantes com deficiência que necessitarem destes apoios.

Sobre essa articulação intersetorial, é importante mencionar que durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a agenda voltada para as pessoas com deficiência manteve-se como prioridade, buscando fortalecer a inclusão social e garantir direitos fundamentais a esse público historicamente marginalizado. Uma das principais iniciativas foi a continuidade do Programa Viver Sem Limite, lançado no governo anterior (Luiz Inácio Lula da Silva), que visava promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas. O programa abrangeu desde a infraestrutura urbana até o acesso à educação e ao mercado de trabalho (Nascimento & Omodei, 2019).

Sobre o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 2014, trata-se de um documento estratégico e normativo que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil ao longo de um período de dez anos.

O plano tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no Brasil e garantir o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica à superior, com equidade e inclusão social. O PNE está estruturado em 20 metas que abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação. As metas incluem, entre outras, a universalização do ensino fundamental, a ampliação do acesso ao ensino médio e superior, a valorização dos profissionais da educação e o aumento do investimento público em educação.

Dentre essas vinte metas, interessa-nos aqui, a Meta 4, qual seja: garantir o atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, reforçando, portanto, o compromisso com a inclusão escolar.

Em relação à LBI, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma das mais importantes observações é a de que ela trouxe inúmeras contribuições às pessoas com deficiência no Brasil, seja reunindo legislações já existentes, seja adequando-as à luz da Convenção e também inovando no ordenamento jurídico.

Elá apresenta a pessoa com deficiência com uma concepção que representa independência, autonomia e respeito às suas escolhas. Isso foi uma das maiores conquistas, especialmente, em relação à pessoa com diagnóstico de Deficiência Intelectual, pois indica a capacidade da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir a sua própria vida (Oliveira, 2022).

Outra observação que poucas pessoas têm notado é a de que essa legislação impulsionou as matrículas de crianças com deficiência em escolas da rede privada, já que essa obrigatoriedade de matrícula era interpretada, até então, apenas para a escola pública gratuita. Claro que algumas escolas privadas já acolhiam essas crianças, mas em um número menos expressivo, com certeza. O que ainda se faz necessário, porém, é dar mais atenção em relação à estrutura de funcionamento dos suportes especializados, quando necessários, já que esse funcionamento é bastante distinto da estrutura presente na escola pública, por demandar formação profissional e apoio material específico também.

É necessário, fazer um destaque aqui, em relação à completa ausência de políticas de incentivo à inclusão educacional, após o Golpe de 2016, que implicou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

A partir de 2016, houve uma intensa movimentação advinda do Ministério da Educação para promover uma atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Compreendemos que essa atualização é necessária, tendo em vista o quanto ainda precisamos avançar nas ações em relação ao processo de inclusão educacional e, principalmente, na própria perspectiva de educação inclusiva dessa política. Mas não podemos negar que muitos avanços foram originados dela, a exemplo de normativas mais claras sobre o AEE, principal suporte de colaboração para promover a inclusão escolar dentro da escola regular e indicadores muito próximos da universalização do acesso do público da educação especial ao ensino regular, na Educação Básica.

Um dos produtos dessa intensa movimentação aconteceria no governo de Jair Messias Bolsonaro, no dia 30 de setembro de 2020, data em que foi publicado o Decreto n.º 10.502 que pretendia instituir a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Pretendia, porque ele foi imediatamente suspenso, em razão de sua constitucionalidade e atualmente encontra-se revogado pelo Decreto n.º 11.370 de 1º de janeiro de 2023.

Somente após o retorno de um governo democrático é que algumas ações de incentivo da inclusão escolar foram retomadas. Os principais exemplos são a afirmação e fortalecimento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Ministério da Educação, 2023) e o lançamento do Plano Viver Sem Limite II (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), numa tentativa de retomar as ações intersetoriais de atenção à pessoa com deficiência. Outra ação importante ocorrida em 2023, foi a retomada de conselhos e secretarias extintos no governo anterior, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma das principais responsáveis por ações relacionadas às políticas afirmativas no país.

b) A Colômbia

Na Colômbia, de maneira semelhante ao Brasil, na década de 80 houve o predomínio de ações e políticas que favoreceram a chamada integração escolar. Mas tomando um caminho um pouco diferente do Brasil, isso continuou a ser reforçado na década de 90 e início dos anos 2000, pois houve uma institucionalização inicial da integração escolar por meio da Lei n.º 115, de 1994 (Ley 115, 1994), reforçada por meio da Resolução n.º 2565, de 24 outubro de 2003 (Resolución 2565, 2003).

Essa Resolução reforçou a descentralização da oferta educativa para os sujeitos com necessidades educacionais especiais², advindas de condições de deficiência, déficit de atenção, hiperatividade, e altas habilidades e superdotação, indicando também, de maneira textual que essa atenção por parte dos estabelecimentos educacionais deverá atender ao princípio da integração social e educacional, estabelecida no artigo terceiro do Decreto n.º 2082 de 1996.

Grosso modo, é como se as ações mais intensas de incentivo ao processo de inclusão escolar que ocorreram no Brasil, ao longo dos anos 2000 só fossem acontecer na Colômbia ao final dessa década e começo dos anos 2010. E este cenário só sofreu algumas mudanças mais significativas, a partir de 2006, com o marco da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, momento em que a Colômbia a ratifica por meio da Lei n.º 1346 de 31 de julho de 2009.

Além disso, também em 2006, a Colômbia promulgou a Lei 1098, conhecida como Código da Infância e Adolescência. Esta lei representou um avanço importante ao estabelecer que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, têm direito à educação. O código enfatizou a necessidade de garantir acesso, permanência e qualidade na educação para crianças com deficiência, promovendo sua integração nas escolas regulares, quando possível, expressão muito semelhante à palavra preferencialmente, presente inconsistentemente na legislação brasileira, indicando uma possível negociação do governo com outros setores, tais como as instituições especializadas filantrópicas.

O Decreto n.º 366, de 2009, regulamentou a organização do serviço de apoio pedagógico para a oferta de educação inclusiva voltada aos estudantes que encontram barreiras relacionadas às suas condições de deficiência ou estudantes com altas habilidades ou superdotação, que impedem sua participação e que estejam matriculados nas instituições escolares públicas.

Sobre o profissional responsável por este apoio, alguns autores, tais como Yarza de los Ríos (2011), consideraram que esse serviço é terceirizado, já que a formação do educador especial requerida para a atuação nas escolas como profissional de apoio, segundo o estabelecido nesse decreto, deve ocorrer, de maneira preferencial, em cursos de psicopedagogia ou educação especial. Com tal característica, esse decreto considera os educadores especiais como um perfil ou profissional de apoio integrante das entidades ou organizações privadas que prestam o serviço de apoio ao Estado. Isso pode ser identificado como uma terceirização do serviço de apoio e como uma provável vulnerabilidade do direito à educação das pessoas com deficiência (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020; Yarza de los Ríos, 2011).

Em seguida, outro marco da legislação deste país foi a Lei de Estado n.º 1618 de fevereiro de 2013, referente à *Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social* da Colômbia. Nessa política é orientada a plena inclusão das pessoas com deficiência, de modo a garantir o seu efetivo exercício de direitos.

² Expressão ainda utilizada em alguns documentos atuais do país.

Essa lei, de maneira semelhante ao Brasil, em relação à LBI, foi um produto de uma ampla construção participativa, com atores dos mais distintos níveis de representação, tais como: pessoas com deficiência, familiares, cuidadores, pesquisadores, empresas privadas, organizações da sociedade civil, dentre outros. Essa lei também estabeleceu diretrizes claras para a adaptação dos ambientes escolares e a implementação de recursos pedagógicos adequados, além de promover a sensibilização e formação continuada de professores sobre as práticas inclusivas.

Em 2017, foi promulgado o Decreto de n.º 1421, que estabeleceu critérios para a organização e a prestação de serviços educacionais para estudantes com deficiência. Este decreto reforçou a necessidade de planos individuais de educação, avaliados e ajustados regularmente, para atender às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, o decreto destacou a importância da participação ativa da família no processo educativo.

No relatório da UNESCO, de 2020, surge uma crítica em relação a esse documento, em razão dele reconhecer a educação inclusiva como “o processo permanente que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, habilidades e expectativas de meninas, meninos, adolescentes, jovens e adultos ... sem qualquer discriminação ou exclusão” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020, p.133), mas regulamentar explicitamente apenas a educação de pessoas com deficiência.

Este foi um dos documentos que incentivou a criação do serviço semelhante ao AEE no Brasil, lá conhecido como “Atenção Educativa Especializada” ou “Atención Educativa Especializada”. Este serviço é fornecido para estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais nas escolas colombianas.

A “Atención Educativa Especializada” inclui uma variedade de apoios e recursos pedagógicos adaptados às necessidades individuais dos alunos com deficiência, com o objetivo de promover sua inclusão e aprendizado efetivo. Isso pode incluir adaptações curriculares, uso de recursos de tecnologia assistiva, apoio de professores especializados e outras estratégias para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social (Jiménez, 2020; Hurtado-Lozano & Agudelo-Martínez, 2014).

Assim como o AEE no Brasil, a “Atención Educativa Especializada” na Colômbia é uma parte essencial do sistema educacional inclusivo e reflete o compromisso do país em garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso e oportunidades na escola.

Em 2020, o Plano Decenal de Educação (2020-2030) incorporou uma visão estratégica para a educação especial, com metas específicas para a inclusão de estudantes com deficiência. Este plano enfatizou a importância de recursos de tecnologia assistiva, a formação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a equidade no sistema educativo.

A partir de 2021, a Colômbia passa a rever e implementar um modelo de educação inclusiva mais abrangente, com base nas diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Este modelo tem promovido a colaboração entre escolas de ensino regular e escolas especiais, com a intenção de garantir que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Seguindo esse caminho, em 2023, a Colômbia revisou e atualizou várias leis e políticas relacionadas à educação especial para alinhar-se melhor aos padrões internacionais de direitos humanos e educação inclusiva. Estas atualizações focaram na melhoria da infraestrutura escolar, no uso de recursos de tecnologia assistiva e na formação contínua de professores.

Também de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, de 2020, vários países da América Latina têm tentando adotar uma “preparação de professores” para apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. O Decreto 1421 da Colômbia, emitido em 2017, também menciona e traz regulamentações sobre a formação em serviço, de professores para a educação inclusiva, voltada para estudantes com deficiência. (Colômbia, 2017).

Este relatório da UNESCO traz um dado preocupante: mais de 50% dos professores no Brasil, na Colômbia e no México relataram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de estudantes com deficiência e com necessidades especiais, nomenclatura ainda adotada em algumas legislações do continente.

3.3 Implicações para a formação de professores

Um dos pontos de discussão que talvez seja um dos mais polêmicos, tanto em relação aos relatórios produzidos por organismos mundiais, quanto na literatura especializada é a formação docente para atuar com perspectiva inclusiva. Nessa parte do texto, buscaremos discutir sobre possíveis aproximações e interferências dessas políticas apresentadas em relação a este aspecto. Sobre isso, encontramos de maneira recorrente na literatura uma discussão específica: como deve ou deveria ser essa formação (Bueno, 1999; Pletsch & Souza, 2021).

No Brasil, desde a década de 70 existem formações vinculadas à formação de professores, mais especificamente à Pedagogia, voltadas para a educação especial, que eram as chamadas habilitações. Havia uma formação básica (comum) do curso e pelo menos um ano de uma habilitação específica, voltadas, normalmente para as condições ou categorias de deficiência (Deimling, 2013; Rico, 2010).

A Universidade Federal de Santa Maria teve as primeiras formações no começo da década de 70 e essa mesma universidade, em 1981, teve a licenciatura em educação especial aprovada pelo Ministério da Educação. Essa formação permanece até os dias atuais, com licenciatura e bacharelado. O estado de São Paulo seguiria o modelo das habilitações, no curso de Pedagogia, tornando-se, do final da década de 90 até 2009, quando se formam as últimas turmas com esse currículo, uma das maiores referências dessas habilitações, na Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus da cidade de Marília, SP.

A partir das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas a partir de 2007. Mesmo assim, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP continuou, por muito tempo, sendo um dos únicos a manter em sua matriz curricular uma carga horária razoável de disciplinas da área de educação especial. Atualmente, no Brasil, há também outros cursos de licenciatura em educação especial, em universidade públicas, a exemplo do que funciona desde 2015 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), única universidade brasileira que possui um programa de Pós-Graduação acadêmico em Educação Especial e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que em 2023 lançou a licenciatura em Educação Especial com atividades síncronas, assíncronas e presenciais.

Destacamos que as três universidades federais que ofertam a licenciatura em Educação Especial (UFSM, UFSCar e UFRJ) estão envolvidas na elaboração de diretrizes específicas para a área, o que pode proporcionar maior coerência para a formação do educador especial e assegurar o desenvolvimento de competências profissionais que são consideradas imprescindíveis para a área. Oliveira (2009) apontou que o Brasil negligencia a formação de professores para a área da educação especial, ao não estabelecer diretrizes

específicas para os referidos cursos. No entanto, o país possui diretrizes nacionais para a formação de professores (Brasil, 2024) e as universidades públicas possuem autonomia em relação às propostas que passam por devidas avaliações e autorizações, em órgãos específicos do Ministério da Educação e que devem seguir as diretrizes nacionais.

Nesse contexto, destacamos o estudo de Oliveira e Mendes (2017) que analisou cursos de licenciatura em educação especial de universidades públicas e privadas. Os resultados apontaram que os currículos dos cursos apresentam características diversas, uma vez que ainda não existem diretrizes curriculares nacionais que orientem a criação de cursos superiores em educação especial.

Ressaltamos que no dia 24 de maio de 2024 foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024). Tal documento tem gerado diversas reações contrárias de pesquisadores e associações por apresentar incoerências epistemológicas entre os princípios, os meios e os fins anunciados para a formação inicial e continuada.

Destarte, a realidade é que essa formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* encontra-se praticamente toda na mão de universidades privadas, com muitos cursos na modalidade a distância e sem diretrizes curriculares específicas para esse funcionamento. Alguns cursos seguem as diretrizes de funcionamento para as licenciaturas, de um modo geral. Essa discussão tem sido pautada em órgãos e associações que representam as áreas de Educação e Educação Especial há algum tempo no país, seja de forma geral (Pletsch, 2020), seja de forma específica por causa de discussões sobre a constituição do público-alvo das políticas de inclusão escolar (Garcia & Barcelos, 2021).

Na Colômbia, desde 1994, também há formações em nível de graduação para professores de educação especial. Trata-se de cursos de licenciatura, sendo a sua maioria com dez semestres de formação. No Brasil, os cursos presenciais, normalmente possuem oito semestres de formação e os conteúdos das matrizes curriculares são bastante semelhantes aos das matrizes curriculares das universidades da Colômbia, quais sejam: Braille, Língua de Sinais, recursos de Tecnologia Assistiva, condições de deficiência, abordagens diferenciadas de ensino, dentre outros.

Bueno, desde 1999, alerta para a falsa dicotomia do perfil generalista ou especialista, na medida que o perfil especialista desconsidera os fundamentos da formação do professor, para dar lugar às características desse chamado público-alvo da educação especial e na medida que o perfil generalista desconsidera outras questões que tem marginalizado não só esse público, mas tantos outros do acesso ao direito à educação. Isso ocorre, especialmente, com argumentos específicos, tais como, os de que a escola não está preparada para receber, por exemplo, essa população. Além disso, à medida que eu argumento em favor de um perfil especialista, eu continuo centrando os problemas da escola e da Educação no sujeito e em suas especificidades e, portanto, a culpa em relação ao fracasso escolar permanece sendo dele. Isso reforça, também, o modelo médico de compreensão sobre a deficiência.

Por isso, tanto Bueno (1999), quanto Gallego e Calderón-Almendros (2015) defendem um posicionamento de uma concepção de professor crítico e reflexivo, tendo em vista que as discussões dessa formação devem ter ênfase nas questões de justiça social, dos problemas enfrentados pela Educação, dentre eles a descontinuidade de políticas de formação docente, que fazem parte de um contexto mais amplo que envolve concepções sobre e para a Educação, enquanto eixo político.

No Brasil, Michels (2011) faz uma crítica também nessa direção, considerando que todas as discussões dessa formação de professores ficam centradas no atendimento AEE e, portanto, enfatizando aspectos técnicos e recursos especializados. Isso desconsidera aspectos essenciais (e pedagógicos) da formação do professor, mesmo quando a discussão está voltada para ações colaborativas ou de articulação com a classe comum. Na visão da autora, isso reforça uma concepção médico-pedagógica da deficiência.

Concordamos e reforçamos que é necessário compreender que ao enfatizar as categorias ou condições de deficiência na formação de professores, nós nos aproximamos da compreensão da condição de deficiência como patologia centrada no sujeito, concepção médica ou biomédica que não deve interferir nos processos educacionais. Por outro lado, não podemos desconsiderar que ao longo da atuação de qualquer professor, seja regente ou especialista, ele irá se deparar com questões específicas que irão exigir um suporte especializado, dele ou de outro profissional, para que esse estudante participe das atividades em sala de aula comum (Oliveira, 2022). No entanto, essas situações são a minoria e essa expressão de necessidade de formação, tanto inicial, quanto continuada, deve ser compreendida como competências que forneçam base para atuar no cuidado e na compreensão da diversidade presente na escola (Serrato Almendarez & Cedillo, 2014).

Por isso, pensamos que ao discutir sobre a formação de professores, é necessário também, compreender a deficiência de um ponto de vista biopsicossocial, que parte de um modelo integral de assistência a essas pessoas, sem desconsiderar, assim, as necessidades advindas de condições físicas, cognitivas, de comunicação, e que valoriza, fundamentalmente, as necessárias mudanças sociais e estruturais que garantam a participação dessa pessoa na sociedade (Oliveira, 2022). E nesse sentido, concordamos também com as autoras Pletsch (2009), Mendes e Almeida (2019), quando comentam que há muito tempo as pesquisas denunciam a precariedade da formação docente para atuar na perspectiva da inclusão escolar.

Yarza de los Ríos (2008), destaca três aspectos fundamentais para essa discussão: a) a manutenção do questionamento do sujeito normal e anormal, dentro dessa visão médica ou biomédica da deficiência; b) a compreensão do professor da educação especial com uma formação de produção de saberes pedagógicos, experienciais e de alteridade; e c) a assunção de uma concepção de ser professor como agente público e político e que, portanto, faz parte da comunidade educacional. Comunidade educacional aqui compreendida como a comunidade preocupada com a sua participação nas decisões políticas, com um maior protagonismo, tanto na construção quanto na execução de políticas públicas (Cuenca, 2022).

Este terceiro ponto tem a ver com a compreensão de que a Educação é um eixo político e, portanto, ao reconhecer essa relação entre política e educação, os professores e pesquisadores precisam se reconhecer como sujeitos que devem fazer parte da agenda política, com suas percepções e demandas (Arroyo, 1995). Isso, com certeza, implicará na validação de políticas públicas para que elas não sejam concebidas apenas como texto, já que se reconhecendo como sujeitos dessa agenda, eles também farão parte da construção dessas políticas.

4. Consideraciones Finales

Em termos de marcos cronológicos, a Colômbia manifesta um atraso em relação à construção de políticas públicas que mencionam ou afirmam o ingresso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Podemos dizer que até o final dos anos 2000, por

exemplo, houve um predomínio de uma tendência que favorecia a integração escolar, muito provavelmente em razão da Lei n.º 115, de 1994 (Ley 115, 1994) e da Resolução 2565, de 24 outubro de 2003 (Resolución 2565, 2003).

Além disso, podemos também considerar que até 2006, a educação especial neste país era associada predominantemente aos setores privados e instituições com perfis médicos e terapêuticos e isso perdura até os dias atuais em relação às formações também. No âmbito das escolas especiais, o atendimento era estritamente dirigido a algumas condições de deficiência. Assim, os estudantes surdos, com cegueira e autistas permaneciam em centros de reabilitação, recebendo terapias e diversos tratamentos médicos. Isso avança um pouco a partir da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Lei 1.618 de 2013.

Esse cenário bastante diferente do Brasil, pode ser explicado pelas diferenças em relação ao avanço das políticas de governo nos dois países, que passaram por processos de descentralização política semelhantes, mas com processos distintos, já que não é possível analisar essa descentralização apenas do ponto de vista de uma sequência cronológica (Falleti, 2006). Essa é uma importante análise a ser ponderada em futuros estudos.

Por outro lado, quando surge o Decreto 1.421 de agosto de 2017, na Colômbia, para atender à Lei de 2013, com uma redação que menciona a inclusão educacional de pessoas com deficiência, o Estado continua a delegar às secretarias de educação a contratação de apoio necessário ao processo pedagógico, bem como o processo de formação dos professores. Assim, por mais que neste Decreto haja uma evolução em relação à menção de vários termos como, acessibilidade, ações afirmativas, adaptações razoáveis, e desenho universal para a aprendizagem, dentre outros, podemos dizer que não houve tanto progresso.

No Brasil, embora com um governo de característica marcantemente neoliberal, ao final da década 90 e começo dos anos 2000, algumas ações e legislações em direção aos processos de inclusão escolar e social continuaram a avançar, se comparadas ao começo da década de 80, em que o Brasil lutava pela democracia. E isso foi fortalecido pela eleição, a partir do ano de 2003, de um governo que valorizou mais as políticas sociais, em detrimento das políticas econômicas, muito embora tenha dado continuidade ao modelo anterior nessa esfera.

A ausência de um sistema educacional que tenha ao menos diretrizes mínimas de funcionamento comum, também perpetua a pluralidade de propostas num contexto tão diverso que temos no Brasil. Isso acaba dificultando as orientações para planejamentos ou diretrizes nacionais que contemplem a diversidade presente nos estados, sob o falso argumento da autonomia dos entes federativos.

Em alguns momentos, as políticas estaduais parecem até mesmo contrariar as orientações nacionais, como é o caso do estado do Paraná, ao instituir pela Resolução 3.600 de 2011, a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de todas as etapas, incluindo Educação Profissional/Formação inicial. Em 2021, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná celebra um convênio com essas escolas para que ofertem o atendimento educacional especializado para pessoas surdas e pessoas cegas. No estado de Minas Gerais essa ação tem sido incentivada e implementada, também. E não podemos esquecer que essa era uma das ações principais previstas na Política de Educação Especial, lançada em 2020, pelo governo Bolsonaro, cujo decreto foi revogado em 2023, pela sua constitucionalidade.

Outro ponto que merece destaque e aqui tentaremos avançar nas proposições é a formação de professores para a inclusão educacional. Neste caso, os dois países se assemelham bastante. Nos dois contextos temos visto uma tendência marcante para um profissional especializado, em razão da existência de um serviço de apoio especializado nas escolas, além de serviços de reabilitação. No entanto, algumas experiências de formação continuada para gestores, professores das classes comuns, professores desse serviço (atendimento educacional especializado) e professores de apoio (nomenclatura utilizada em alguns estados do Brasil) tem implicado em mudanças nas percepções apontadas por Yarza de los Ríos (2008).

Para Meléndez-Rodríguez (2020) o fato de não contarem com um perfil profissional oficial para essa atuação em educação especial que permita contrapor os perfis de egressos propostos nas formações universitárias, é um complicador, pois isso reforça a inexistência de orientações sobre abordagens e competências fundamentais que devem ter este profissional. No caso do Brasil, mesmo com a existência da Resolução 4 de 2009, que indica as funções e atribuições desse profissional, elas são muito insuficientes para discutir sobre estes aspectos, quando vislumbramos as dificuldades existentes no dia a dia das escolas.

Nesse sentido, não se pode afirmar que o tempo de formação ou os conteúdos curriculares são fatores que explicam essas semelhanças e diferenças dos dois países, neste aspecto.

Alguns estudos (Oliveira *et al.*, 2025) apontam que ao abordar nessa formação, eixos fundamentais com um posicionamento crítico, é possível mobilizar conhecimentos que indicam tanto nas práticas pedagógicas, quanto na compreensão sobre deficiência.

Concordamos com Barbosa e Moreira (2009, p. 347) ao reforçarem que a escola só se caracteriza como inclusiva se “for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes”. Por isso, a escola precisa assegurar condições distintas para atender às necessidades específicas, o que por sua vez, também deve incluir técnicas, estratégias, práticas pedagógicas, ensino diferenciado, dentre outros aspectos (Zucoloto & Capellini, 2019), ainda que sejam para uma minoria dos estudantes. Não esqueçamos de exemplos clássicos sobre a produção acadêmica em educação especial: na área de surdocegueira, por exemplo, a ausência dessas produções, deve-se exatamente ao fato de ser uma condição mais rara e muito complexa.

Omote (2003) apontou que um dos pilares para a constituição do processo inclusivo nas escolas é a formação de professores, uma vez que o professor é quem promove (ou não) a inclusão em sala de aula. Assim, evidencia-se a necessidade de formar professores para atuarem com propostas de perspectiva inclusiva, diferente das abordagens tradicionalmente adotadas no Brasil, cujo enfoque recai sobre as categorias de deficiências e que fortalece o sentimento de despreparo dos professores frente à inclusão escolar (Torres & Mendes, 2019).

Concordamos, também, com Nóvoa (2017), quando o autor destaca sobre a importância dos professores realizarem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, já que os estudos feitos somente “fora” da profissão não são suficientes. Além disso, na visão deste autor, o que mais enriquece a atuação docente é a maneira como a própria profissão incorpora na sua rotina uma dinâmica de pesquisa.

Reiteramos, portanto, que a formação docente, com perspectiva inclusiva, continua sendo um desafio e, portanto, deve seguir presente nos diálogos relacionados à escola e aos outros espaços educacionais. Um dos pontos fundamentais desse diálogo também permanece sendo a desvalorização das formações inicial e continuada para atuar na

educação básica. A ausência de alguns conhecimentos, além de indicar isso, continua cobrando por uma perspectiva que valoriza um saber mais técnico em detrimento de um pedagógico (Amaral & Monteiro, 2019).

Mesmo assim, alguns estudos como o de Oliveira (2024, p. 12), continuam apontando que a grande maioria dos professores mencionaram “mais formação e maior conhecimento e respeito ao direito à educação”, o que indica uma preocupação com essa perspectiva inclusiva e, principalmente, uma vontade de mobilizar conhecimentos sobre o tema.

Importa mencionar também, que a busca por indicadores que ajudem nessa formação permanente é de longa data indicada por organismos nacionais e internacionais, tendo como pano de fundo a valorização de políticas educacionais. No caso do Brasil, já vimos que a descontinuidade das políticas de formação docente é um agravante, mas temos que admitir também que a própria diversidade do país indica, por si só, a necessidade de cada ente federativo estabelecer seus níveis de responsabilidade para administrar seus recursos e decisões, com base nas necessidades educacionais. Isso também é apontado em outros lugares que também possuem políticas avançadas em relação à educação inclusiva (Serrato-Almendarez & Cedillo, 2014). Essas autoras destacam, ainda, que os fundamentos teóricos da educação inclusiva devem ser adaptados às condições institucionais e das comunidades, implicando na necessidade de construção de políticas locais robustas.

Por fim, destacamos que essa análise permite considerar três aspectos que precisam avançar nos dois contextos analisados: a) a necessidade de uma abrangência maior em relação à concepção de inclusão educacional, enquanto processo ligado aos princípios da Educação Inclusiva; b) avançar nos desafios em relação à implementação das políticas existentes, com foco para a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva; e c) embora haja uma participação significativa da sociedade civil no processo de inclusão de pessoas com deficiência, é necessário avançar em relação à compreensão da perspectiva inclusiva das políticas educacionais existentes.

Esse terceiro ponto merece atenção, porque alguns movimentos existentes no Brasil, por exemplo, por vezes, reforçam e individualizam, por categorias ou condições de deficiência, as lutas existentes em relação às políticas de inclusão escolar, que consideram os princípios de uma Educação Inclusiva. Algumas dessas situações ganharam muita força no contexto de um governo de extrema direita vivenciado recentemente, no Brasil.

Diante disso, podemos concluir que o desafio que se coloca para essa formação é continuar fornecendo apoio para a atuação desses professores, no dia a dia, em seus locais de trabalho, com e para eles, de modo que todos os atores possam construir ali, formas diferentes de abordar a diversidade de estudantes presentes na sala de aula comum. Esse estar com os professores nas escolas, sem dúvida, é uma das principais formas de analisar as políticas existentes e, portanto, um dos caminhos mais promissores para a construção de práticas e de políticas de formação com perspectiva inclusiva.

5. Referências

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Amaral, M. H. do, & Monteiro, M. I. B. (2019). A formação de professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011–2017): entre diálogos e (novas) pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 301–318. <https://doi.org/10.1590/S1413-653825219000200009>
- Arroyo, M. G. (1995). Educação e exclusão da cidadania. In E. Buffa, M. Arroyo, & P. Nosella (Orgs.), *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?* (5^a ed., pp. 31–80). Cortez.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. J., Junemann, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732269>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2024). *Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. Cortez.
- Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. de S. (2009). Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 337–352. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200011>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015). *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.
- Brickner, R. K. (2013). *Migration, globalization, and the state*. Palgrave Macmillan.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7–25. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002
- Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and inequality in schools: The languages of oppressed people as hope. *Ars Vivendi Journal*, 11(1), 2–11.
- Carnes, M. (2014). *Continuity despite change: The politics of labor regulation in Latin America*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804789318>

- Casagrande, R. de C., & Oliveira, J. P. de. (2024). Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. *Práxis Educativa*, 19, 1-25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22614.006>
- Castro, M. L. S. de. (2013). Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. *Educação Unisinos*, 17(3), 223-231. <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.05>
- Cologon, K. (2019). Inclusive education in the 21st century: Theory, policy and practice. Oxford University Press.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html
- Cuenca, R. (2022). *Procesos políticos y cambios educativos en América Latina: una cuestión estructural* (Documento de Trabajo, 288. Estudios sobre Desarrollo, 25). Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1225/Cuenca_Procesos-politicos-cambios-educativos-america-latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cunha, L. A. (2013). Educação e desenvolvimento social no Brasil. Editora UFRJ.
- Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional, Colômbia.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Decreto nº 186, de 2008. (2008). Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.* <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.html
- Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023. (2023). Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm
- Deimling, N. N. (2020). Formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre as políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 95-110. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0140>
- Falleti, T. (2006). Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. *Sociologias*, 16, 46-85. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200004>
- Ferreira, J. R. (2006). Políticas públicas de educação especial no Brasil: a trajetória histórica. MEC/SEESP.

- Frigotto, G. (2018). Educação e a crise do capitalismo real. Cortez.
- Gallego, L. M., & Calderón-Almendros, I. (2015). Inclusión y educación para todos: Un estudio comparado entre Colombia y España. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 105–125. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce105.125>
- Garcia, R. M. C., & Barcelos, L. G. (2021). A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1–16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>
- Hurtado-Lozano, D., & Ramírez, C. A. (2018). La educación inclusiva en Colombia: Entre la política y la práctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 30(77), 125–140.
- Jiménez-Narváez, M. M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23). 53–66. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v%vi%1.287>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994). Ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer Dordrecht.
- Mendes, E. G. (2010). A educação inclusiva e o papel da escola: avanços e desafios. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 15–28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100002>
- Mendes, E. G., & Almeida, M. A. (2019). Formação docente e práticas inclusivas: reflexões contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3), 423–439. <https://doi.org/10.1590/s1413-653825192503002>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. <http://udltheorypractice.cast.org>
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, 24(40), 219–232.
- Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

- Ministério da Educação. (2023). Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: cartilha de orientação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>
- Ministerio de Fomento, & Departamento Administrativo de Planeacion. (2013). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (Documento Conpes 166)*. República de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/166.pdf>
- Nascimento, A., & Omodei, J. (2019). Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. *Colloquium Humanarum*, 16(1), 62–75.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. *Educa*.
- Nóvoa, A. (2017). Os professores e a sua formação. *Educa*.
- Oliveira, A. A. S. (2009). A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In S. Z. Pinho (Org.), *Formação de Professores: o papel do educador e sua formação* (1^a ed., pp. 257–271). Editora Unesp.
- Oliveira, J. P. (2022). *Educação Especial – formação de professores para a inclusão escolar*. Contexto.
- Oliveira, J. P. (2024). Perfil e concepções de professores de sala comum participantes de uma ação formativa sobre inclusão escolar no Vale do Mucuri. *Revista Saber Incluir*, 2, 1–17.
- Oliveira, J. P., Pedro, K. M., & Martins, A. P. L. (2025). *Indicadores de ações formativas de profissionais da educação para contextos escolares inclusivos* [Apresentação de artigo]. 18º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Omote, S. (2003). A formação do professor em educação na perspectiva da inclusão. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (1^a ed., pp. 153–169). UNESP.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000248254>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000373718>

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143–156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento – Diálogos em Educação*, 29(1), 57–70.
- Pletsch, M. D., & Souza, F. F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 1286–1306.
- Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. (2024). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192
- Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina – Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125–142.
- Rosamond, B. (2003). Babylon and on? Globalization and international political economy. *Review of International Political Economy*, 10(4), 661–671. <https://doi.org/10.1080/09692290310001601917>
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- Serrato-Almendarez, L. T., & Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355–381.
- Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Zucoloto, M. P., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Formação de professores e práticas inclusivas: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 567–584. <https://doi.org/10.1590/S1413-653825194025004>
- Yang, R. (2015). Comparações entre políticas. In M. Bray, B., Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (1ª ed., pp. 319–343). Liber Livro.

Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74–93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248005>

Yarza de los Ríos, A. (2011). Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, personal o productor de saber?. *Curriculum sem fronteiras* 11(1), 34–41. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.htm>