

**PAOLA GIANOTTO BRAGA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO CHILE: UMA  
ANÁLISE DOCUMENTAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE – MS**

**2025**

**PAOLA GIANOTTO BRAGA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO CHILE: UMA  
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutorado em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Bigarella

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE – MS  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmisse de Moura Viana - CRB-1 3360

B813e Braga, Paola Gianotto

Educação especial inclusiva para pessoas com deficiência  
no brasil e no chile: uma análise documental/ Paola  
Gianotto Braga sob orientação da Profa. Dra. Nadia  
Bigarella.-- Campo Grande, MS : 2025.  
135 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025  
Bibliografia: p. 124-135

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas  
educacionais inclusivas chilenas. 4. Políticas educacionais  
inclusivas brasileiras. 5. Pessoas com deficiência  
I.Bigarella, Nádia. II. Título.

CDD: 371.9

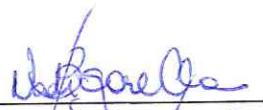
**“EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E  
NO CHILE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL”**

**PAOLA GIANOTTO BRAGA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca



Prof. Dr. Jorge Alarcón-Leiva (Universidad de Talca / Chile) Examinador Externo



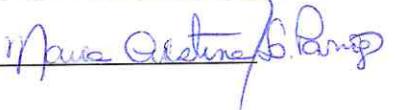
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação (PPGE/UEMS/UNIMAIS), Examinador Externo



Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 24 de fevereiro de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Aparecida Gianotto, que sempre lutou para que eu tivesse o melhor na vida e estar ao meu lado sempre incentivando os meus estudos, além do meu crescimento pessoal e profissional. Ao meu marido Laurino Pacífico Gonsalves Júnior que me apoiou incondicionalmente. E Nina e a Mocinha, minhas filhas.

## **AGRADECIMENTOS**

A construção deste trabalho não seria possível sem todo o suporte e apoio que tive por meio de um conjunto de pessoas especiais, além do financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sou profundamente grata à Profª. Dra. Nadia Bigarella, que foi uma presença constante e inspiradora em minha jornada acadêmica desde 2018, quando tive a privilégio de ser aluna especial em sua disciplina. Sua decisão de me escolher como orientanda no Mestrado e, novamente, agora no Doutorado alterou significativamente o curso de minha carreira acadêmica, e por isso sou eternamente grata. Sua humanidade, paciência e incentivo incansável foram essenciais para minha trajetória. Sua capacidade de ouvir e respeitar minhas ideias e colocações, combinada com a sua humanidade única, proporcionou um ambiente de apoio que foi crucial para minha evolução, tanto pessoal quanto profissional. Sem sua orientação e suporte, o caminho teria sido muito mais árduo.

A Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago e a Profª. Drª. Adir Casaro do Nascimento, pelas suas aulas encantadoras e de suma importância para o meu desenvolvimento intelectual. Meus agradecimentos pelas contribuições frente a minha pesquisa durante as disciplinas cursadas com as senhoras e pelo aceite em participarem nas minhas bancas de qualificação e defesa de tese.

Ao Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva por retornar a minha banca de qualificação e defesa de tese após sua participação nas do Mestrado, sendo inclusive a sua presença nessa que me motivou a pesquisa aqui presente.

E aos amigos que conquistei durante todo esse processo.

**BRAGA, Paola Gianotto. Educação Especial Inclusiva para Pessoas com Deficiência no Brasil e no Chile: uma análise documental. Campo Grande, 2025. 134. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.**

## RESUMO

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada à Linha de Pesquisa de Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Bigarella, teve como objeto as legislações com perspectivas inclusivas do Brasil e do Chile, no entretanto 2005 a 2022. De cunho qualitativo, a pesquisa bibliográfica, com base nas categorias de conteúdo: políticas educacionais, sistemas educacionais, educação especial, inclusão, acesso e permanência, contou com aportes teóricos como Saviani (1999; 2008; 2013), Cury (2002; 2014), Mazzotta (1989; 2011), Blanco (2006), Mendes (206; 2020) e Mantoan (2003; 2006; 2010). A pesquisa exploratória, descritiva e analítica das legislações, normas e orientações sobre a temática, envolvendo a interpretação e contribuições da pesquisadora, foi fundamentada em teóricos que interpretam a realidade do processo social e educacional dos dois países. Buscou-se a relação sujeito-objeto como a questão central das análises das políticas educacionais, que acontecem em realidades diferentes, que estão em permanente transformação. Na análise documental identificou-se informações nos documentos alusivos a ambos os países, sendo os principais: a *Política Nacional de Educación Especial* (2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015), para mapear, contextualizar e analisá-las. A pesquisa documental aqui realizada, foi entendida como um processo de investigação contínuo e prolongado, que requereu métodos e técnicas para compressão do objeto expresso nos documentos. Teve como objetivo geral investigar as políticas educacionais prescritas na legislação do Brasil e do Chile frente a oferta de um sistema educacional inclusivo, no âmbito da educação especial, para as pessoas com deficiência (física, sensorial ou intelectual). Como objetivos específicos se delimitou: a) mapear as produções acadêmicas e documentos normativos sobre políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e no Chile, com ênfase nos desafios metodológicos e epistemológicos da pesquisa documental e bibliográfica, a fim de identificar como as diferentes fontes e abordagens influenciam a construção do conhecimento sobre educação especial; b) contextualizar as legislações brasileira e chilena e sua influência na formulação e desenvolvimento das políticas educacionais, com foco na garantia de direitos, inovação e reforma educacional; e c) analisar o desenvolvimento das políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e no Chile, identificando como as abordagens de inclusão e integração se concretizam no ambiente educacional de cada país, com foco especial nas disposições e desafios para pessoas com deficiência. Os resultados desta pesquisa demonstraram que, embora as legislações educacionais inclusivas do Brasil e do Chile representem avanços recentes na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, o seu desenvolvimento enfrenta desafios estruturais e culturais limitantes. No Chile, o sistema educacional mantém práticas segmentadas, diferenciando alunos com necessidades educacionais "transitórias" e "permanentes", o que resulta em segregação para muitos alunos com deficiência. Já no Brasil, a inclusão está consolidada como princípio norteador, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas regulares, embora dificuldades relacionadas à formação docente e à infraestrutura ainda comuns. Com este estudo, reafirma-se a necessidade de alinhamento das

políticas públicas às realidades locais, destacando a importância de investimentos contínuos, articulações intersetoriais e fortalecimento das condições estruturais para alcançar sistemas educacionais mais justos e inclusivos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Educacionais Inclusivas Chilenas. Políticas Educacionais Inclusivas Brasileiras. Pessoas com Deficiência.

**BRAGA, Paola Gianotto. Educación Especial Inclusiva para Personas con Discapacidad en Brasil y Chile: un análisis documental. Campo Grande, 2025. 134. Tesis (Doctorado) Universidad Católica Dom Bosco.**

## **RESUMEN**

Esta investigación fue financiada por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior, vinculada a la Línea de Investigación en Política, Gestión e Historia de la Educación del Programa de Postgrado en Educación, Maestría y Doctorado de la Universidad Católica Dom Bosco y al Grupo de Investigación en Políticas Educativas y Órganos de Gestión de los Sistemas Educativos, coordinado por la Prof. Dra. Nadia Bigarella, tuvo como objeto la legislación con perspectivas inclusivas en Brasil y Chile, entre 2005 y 2022. De carácter cualitativo, la investigación bibliográfica, basada en las categorías de contenido: políticas educativas, sistemas educativos, educación especial, inclusión, acceso y permanencia, contó con aportes teóricos como Saviani (1999; 2008; 2013), Cury (2002; 2014), Mazzotta (1989; 2011), Blanco (2006), Mendes (206; 2020) y Mantoan (2003; 2006; 2010). La investigación exploratoria, descriptiva y analítica de la legislación, normas y directrices sobre el tema, involucrando la interpretación y aportes del investigador, se basó en teóricos que interpretan la realidad del proceso social y educativo en ambos países. La relación sujeto-objeto se buscó como cuestión central en el análisis de las políticas educativas, que se desarrollan en realidades diferentes, en permanente transformación. En el análisis documental se identificó información en los documentos referentes a ambos países, siendo los principales: la Política Nacional de Educación Especial (2005), la Política Nacional de Educación Especial en una Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), la Ley de Inclusión Brasileña (LBI/2015) y la Ley de Inclusión Escolar (2015), para mapearlas, contextualizarlas y analizarlas. La investigación documental aquí realizada se entendió como un proceso de investigación continuo y prolongado, que requirió de métodos y técnicas para comprimir el objeto expresado en los documentos. El objetivo general fue investigar las políticas educativas prescritas en la legislación de Brasil y Chile respecto a la provisión de un sistema educativo inclusivo, en el ámbito de la educación especial, para personas con discapacidad (física, sensorial o intelectual). Los objetivos específicos fueron: a) mapear las producciones académicas y los documentos normativos sobre políticas de educación especial e inclusiva en Brasil y Chile, con énfasis en los desafíos metodológicos y epistemológicos de la investigación documental y bibliográfica, con el fin de identificar cómo diferentes fuentes y enfoques influyen en la construcción de conocimiento sobre educación especial; b) contextualizar la legislación brasileña y chilena y su influencia en la formulación y desarrollo de políticas educativas, con foco en la garantía de derechos, la innovación y la reforma educativa; y c) analizar el desarrollo de políticas de educación especial e inclusiva en Brasil y Chile, identificando cómo se implementan los enfoques de inclusión e integración en el entorno educativo de cada país, con especial foco en las prestaciones y desafíos para las personas con discapacidad. Los resultados de esta investigación demostraron que, si bien la legislación educativa inclusiva en Brasil y Chile representa avances recientes en la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, su desarrollo enfrenta desafíos estructurales y culturales limitantes. En Chile, el sistema educativo mantiene prácticas segmentadas, diferenciando estudiantes con necesidades educativas “transitorias” y “permanentes”, lo que se traduce en segregación para muchos estudiantes con discapacidad. En Brasil, la inclusión se consolida como un principio rector, con la prestación de Atención Educativa Especializada (AEE) en escuelas regulares, aunque todavía son comunes las dificultades relacionadas con la formación docente y la infraestructura. Este estudio reafirma la necesidad de alinear las políticas públicas a las realidades locales, destacando la importancia de las inversiones continuas, las articulaciones intersectoriales y el fortalecimiento de las condiciones estructurales para lograr sistemas educativos más justos e inclusivos.

**Palabras clave:** Educación Especial. Educación Inclusiva. Políticas Educativas Inclusivas Chilenas. Políticas Educativas Inclusivas Brasileñas. Personas con discapacidad.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Organograma da estrutura do sistema educacional brasileiro com foco na educação básica .....	66
<b>Figura 2</b> – Organograma do sistema nacional de educação chilena.....	67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações e Tese no âmbito da educação especial do GEPESE/UCDB .....	29
<b>Quadro 2</b> – Produções selecionadas no âmbito da educação especial – Brasil e Chile .....	35
<b>Quadro 3</b> – Documentos brasileiros e chilenos eleitos como base para a pesquisa .....	46
<b>Quadro 4</b> – Instrumentos jurídicos em âmbitos nacionais .....	58
<b>Quadro 5</b> – Estratégias nacionais voltadas à garantia do direito à educação .....	64
<b>Quadro 6</b> – Políticas com foco no currículo e modelos de gestão .....	66
<b>Quadro 7</b> – Políticas com foco na infraestrutura, equipamentos e fornecimento de tecnologia .....	67
<b>Quadro 8</b> – Políticas com foco nos docentes .....	69
<b>Quadro 9</b> – Políticas com foco nas políticas de fortalecimento .....	71
<b>Quadro 10</b> – Quantitativo de matrículas em 2022 .....	79

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AH/S** - Altas Habilidades/Superdotação

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CF** - Constituição Federal

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONADE** - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

**CORDE** - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

**DSM-5** - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5<sup>a</sup> edição

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**GEPESE** - Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

**LBI** - Lei Brasileira de Inclusão

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educacionais Especiais

**OASISBR** - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEI** - Plano Educacional Individualizado

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNEEPEI** - Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**SciELO** - Scientific Electronic Library Online

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**TA** - Tecnologia Assistiva

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**UCDB** - Universidade Católica Dom Bosco

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I - METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
<b>1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ÓRGÃOS DE GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO (GEPESE).....	29
1.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: BRASIL E CHILE.....	34
1.3 PESQUISA DOCUMENTAL: BRASIL E CHILE.....	43
<b>CAPÍTULO 2 - LEGISLAÇÃO BASE DE UM SISTEMA EDUCACIONAL: BRASIL E CHILE .....</b>	<b>50</b>
2.1 COMPROMISSOS E OBRIGAÇÕES DOS PAÍSES FRENTE A EDUCAÇÃO.....	55
2.2 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	62
2.2.1 Políticas por Foco de Intervenção.....	65
2.3 CONFIGURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO CHILE.....	74
<b>CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: BRASIL E CHILE .....</b>	<b>82</b>
3.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BRASIL E CHILE.....	85
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL HOJE: BRASIL E CHILE.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPSE), e também, ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Profª. Drª. Nadia Bigarella.

Com o propósito de dar continuidade à pesquisa a respeito da educação especial, no curso de Mestrado em Educação da UCDB, no período de 2019 a 2020, esta tese investigou a legislação com perspectiva inclusiva do Brasil e do Chile, no âmbito da educação especial, para as pessoas com deficiência (física, sensorial ou intelectual), nos anos de 2005 a 2022. Tendo como base os seguintes documentos: a *Política Nacional de Educación Especial* (2005)<sup>1</sup>, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), a *Ley de Inclusión Escolar* (2015)<sup>2</sup>, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015).

A educação especial tradicionalmente teve como foco o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências. Conforme descreve Mantoan (2006, p. 34), "a educação especial deve transcender a mera oferta de serviços especiais, para

---

<sup>1</sup> Política Nacional de Educação Especial (2005) – documento que estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema educacional chileno.

<sup>2</sup> Lei de Inclusão Escolar (2015) – lei que regulamenta a inclusão de estudantes no sistema educacional chileno, eliminando a seleção de alunos com base em critérios socioeconômicos, culturais ou acadêmicos.

promover a real inclusão de todos os alunos no contexto escolar". Este campo tem evoluído para incluir uma gama mais ampla de serviços que não apenas educacionais, mas também sociais e emocionais.

Por outro lado, a educação inclusiva desafia essas práticas ao promover um sistema onde todos os alunos deveriam aprender juntos. De acordo com Sasaki (2010, p. 58), "a inclusão se constrói a partir de um conjunto de simbioses entre a comunidade, a escola e o indivíduo, e é um processo em que todos se transformam continuamente". Este modelo busca transformar as instituições educativas para serem capazes de responder às necessidades específicas de todos os alunos, em um ambiente que valoriza a diversidade como uma riqueza para o processo educativo.

O desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas requer uma abordagem integral que vá além da sala de aula. Booth e Ainscow (2011, p. 92) argumentam que "a inclusão é um processo que contribui para aumentar a capacidade das escolas de atender a todos os alunos, independentemente de suas condições". Isso implica uma reestruturação política e diretrizes que abrange desde a formação de professores até o desenho arquitetônico dos espaços escolares.

Finalmente, a transição para uma prática mais inclusiva é um desafio que requer compromisso de todos os envolvidos no sistema educacional. Stainback e Stainback (1999, p. 105) salientam que "educar em um ambiente inclusivo implica reconhecer que todos os alunos têm o direito de pertencer e participar plenamente na vida escolar". Essa mudança não apenas responde às necessidades individuais, mas também promove uma sociedade mais equânime.

A tese defendida neste trabalho é que, embora as legislações educacionais inclusivas do Brasil e do Chile apresentem avanços significativos em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, elas ainda enfrentam desafios estruturais, sociais e culturais que comprometem a inclusão educacional. Isso revela a necessidade de alinhamento entre marcos normativos, orientações institucionais e contextos locais para garantir o acesso e a permanência desses estudantes em ambientes educacionais inclusivos.

A *Política Nacional de Educación Especial* do Chile, publicada em 2005, foi criada para promover uma educação inclusiva que atendesse às necessidades de estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e condições associadas. O foco principal é garantir que esses alunos tenham igualdade de oportunidades no sistema educacional, por meio da adaptação curricular, acessibilidade física e o uso de tecnologias assistivas.

Essa visa integrar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em escolas regulares, promovendo a colaboração entre educadores e a criação de ambientes de

aprendizagem flexíveis e inclusivos; e incentiva a formação contínua de professores para desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade estudantil. Ainda, reforça o compromisso do Chile com uma educação de qualidade e equitativa, alinhada com princípios de justiça social e inclusão (Chile, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008) no Brasil marca um avanço significativo no compromisso com a educação inclusiva. Ela estabelece que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito de estudar em escolas regulares, com os apoios necessários para sua plena participação. A política visa assegurar que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, promovendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

A proposta central dessa política é a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), que ocorre no contraturno escolar, complementando o ensino regular e disponibilizando recursos pedagógicos específicos. Além disso, há um foco na formação continuada de professores e na colaboração entre profissionais de diferentes áreas para garantir que os estudantes tenham o suporte adequado (Brasil, 2008).

Essa política representa um marco no Brasil ao reforçar a ideia de que a educação deve ser acessível e acolhedora para todos, sem segregação, promovendo uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

A *Ley de Inclusión Escolar* do Chile, promulgada em 2015, é uma legislação que reforça o compromisso do país com a equidade e a inclusão no sistema educacional. O principal objetivo dessa lei é eliminar a discriminação e as barreiras socioeconômicas no acesso à educação, garantindo que todas as crianças e jovens possam estudar em instituições financiadas pelo Estado sem discriminação por razões econômicas, sociais ou de desempenho acadêmico.

A lei proíbe a seleção de alunos com base em critérios econômicos e limita a cobrança de mensalidades nas escolas subvencionadas, promovendo uma maior diversidade social nas instituições de ensino. Além disso, busca erradicar a segregação escolar e garantir um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos, independentemente da condição econômica ou habilidades dos estudantes. A *Ley de Inclusión Escolar* também estabelece mecanismos para fortalecer o papel do Estado na supervisão e financiamento da educação, promovendo a qualidade e o acesso universal (Chile, 2015).

Essa legislação representa um avanço significativo no movimento em direção a uma educação inclusiva, alinhando-se a políticas globais de inclusão e justiça social.

E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015,

também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), tem como principal objetivo garantir os direitos das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais, incluindo a educação. Ela estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade, inclusão social e participação plena e equitativa dessas pessoas.

No campo educacional, a lei reforça a obrigação de que as escolas, públicas e privadas, promovam a inclusão de estudantes com deficiência, assegurando acesso e permanência nas classes regulares. Estipula a oferta de educação bilíngue para alunos surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda. A legislação também exige a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas, bem como o oferecimento de atendimento educacional especializado (AEE) e outros apoios necessários para garantir o aprendizado de todos os estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Essa lei representa um marco importante ao garantir que a inclusão não seja apenas uma política, mas um direito assegurado, colocando o Brasil em conformidade com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

O estudo das legislações no âmbito da educação, em uma pesquisa documental, é fundamental, pois as normas e políticas educacionais refletem os princípios, diretrizes e objetivos que orientam o sistema educacional de um país ou região. As políticas educacionais expressas nas legislações moldam os rumos das ações pedagógicas e organizacionais dentro do sistema educacional, sendo imprescindível analisá-las em uma pesquisa que busque compreender os aspectos normativos de um contexto educativo (Lima; Santana, 2020; Oliveira, 2015).

As legislações educacionais surgem em resposta a contextos sociais, econômicos e políticos específicos. Estudá-las possibilita entender os fatores que influenciam a criação dessas normas e como elas se adaptam às mudanças na sociedade. Segundo Souza (2018), o entendimento do processo histórico de criação de uma legislação educacional ajuda a desvendar os interesses sociais que impulsionaram sua formulação e implementação, além de evidenciar as tensões políticas e sociais de cada período.

Essas estabelecem os fundamentos sobre os quais o sistema educacional é construído, como igualdade, inclusão e qualidade. Em uma pesquisa documental, analisar essas diretrizes é essencial para verificar se e como os princípios legais estão sendo aplicados na prática (Freitas, 2019). Como destaca Faria (2017), as diretrizes das políticas públicas educacionais são determinantes para garantir que a educação seja estruturada de acordo com os princípios democráticos e equitativos previstos na Constituição e nas leis específicas.

Ao comparar legislações ao longo do tempo, é possível observar as transformações

nas políticas educacionais e seus impactos no acesso e na qualidade da educação. Esse tipo de análise permite identificar avanços ou retrocessos e como as leis acompanham as demandas sociais (Silva; Mendes, 2019). Conforme argumenta Gatti (2016), a evolução das políticas educacionais reflete as dinâmicas sociais e políticas de cada momento histórico, e a análise dessas mudanças é crucial para entender o impacto das legislações na prática escolar.

A pesquisa documental pode revelar como as leis são interpretadas e implementadas nas escolas e se cumprem seus objetivos. Isso é particularmente importante em questões relacionadas à inclusão, diversidade e igualdade de oportunidades. Para Castro (2018), a análise da implementação das políticas educacionais é fundamental para avaliar se o aparato legal está promovendo a equidade ou se há discrepâncias entre o que é previsto pela legislação e o que ocorre na prática escolar.

Para justificar análises e argumentos, a pesquisa documental com base em legislações educacionais fornece um suporte legal, que reforça a validade e a relevância das conclusões obtidas. Segundo Lima e Ferreira (2020), a legislação educacional oferece um arcabouço jurídico que legitima as políticas educacionais e serve como referência para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

A pesquisa documental é uma modalidade de pesquisa que se caracteriza pela utilização de fontes documentais, como leis, regulamentos, relatórios, ofícios, e outros registros formais, com o objetivo de analisar, interpretar e compreender fenômenos a partir das informações contidas nesses documentos.

A pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica pelo fato de utilizar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que se vale de fontes primárias, permitindo uma análise direta das informações (Gil, 2010, p. 55).

Esse tipo de pesquisa permite uma aproximação profunda com o objeto de estudo, visto que oferece acesso a documentos oficiais e históricos que refletem o contexto social, político e cultural de um dado momento, sendo uma metodologia amplamente utilizada em estudos que envolvem políticas públicas e análises legais.

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são metodologias que se complementam no desenvolvimento de um estudo acadêmico. Enquanto a pesquisa documental concentra-se na análise de fontes primárias, como legislações, políticas públicas, relatórios e outros documentos oficiais, permitindo um contato direto com as normativas que regulam o objeto de estudo (Gil, 2010), a pesquisa bibliográfica visa identificar, reunir e analisar a

produção científica já existente sobre o tema. Esta última possibilita ao pesquisador situar seu estudo dentro de um campo teórico, compreendendo as contribuições de autores e pesquisadores para a construção do conhecimento naquela área (Lakatos; Marconi, 2017).

Dessa forma, a pesquisa documental oferece uma base sólida para analisar as políticas educacionais no Brasil e no Chile, enquanto a pesquisa bibliográfica permite dialogar com diferentes abordagens teóricas e metodológicas sobre educação inclusiva, ampliando a compreensão do tema e embasando a análise dos documentos normativos. Ambas as metodologias são essenciais para o aprofundamento da discussão e a fundamentação teórica desta pesquisa.

Justifica-se a escolha do objeto inicialmente pela minha trajetória profissional e acadêmica, marcada por um compromisso contínuo com a educação especial. A formação inicial em Psicologia, concluída em 2005, foi o ponto de partida para minha atuação em instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, onde adquiri uma compreensão inicial das necessidades e desafios enfrentados por esse público.

Com o passar dos anos, a prática profissional revelou-se um terreno fértil para o aprimoramento de meus conhecimentos, especialmente a partir de 2016, quando ampliei minha atuação para além da área da saúde, ingressando no campo da educação no ensino regular como técnica de educação especial. Nessa posição, tive a oportunidade de orientar educadores sobre as especificidades comportamentais dos alunos com transtorno do espectro autista, o que evidenciou a necessidade de aprofundar meus estudos em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Assim, em 2017, concluí a graduação em Pedagogia, complementando minha formação com especializações e formações continuadas nas áreas da saúde e da educação.

A oportunidade de coordenar um centro estadual de educação especial em 2017 representou um marco significativo em minha trajetória, pois permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, enquanto ressaltou a importância de compreender de forma mais abrangente as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão. Esse contexto foi determinante para minha decisão de ingressar no mestrado em Educação, seguido pelo doutorado, com o objetivo de consolidar um embasamento teórico e metodológico que subsidiasse tanto minha prática quanto a produção de conhecimentos na área.

Assim, a escolha do tema de pesquisa reflete não apenas a continuidade de um percurso profissional, mas também do meu compromisso com o aprofundamento teórico e com a análise crítica das políticas educacionais inclusivas. Trata-se de uma escolha que sintetiza minha trajetória de duas décadas de atuação no campo da educação especial, guiada por uma busca constante em compreender as especificidades e potencialidades do público atendido,

assim como pela contribuição que minha formação e experiência podem trazer para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

No contexto educacional, a escolha do Chile como campo de pesquisa está relacionada ao fato dele se encontrar no mesmo continente que o Brasil, partilhando tradições e costumes; ter assinado e ratificado as convenções internacionais; e de ser o país mais desenvolvido na América do Sul em relação à igualdade de renda, medidas de longevidade e educação, conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2021-2022, ficando em 42º, acreditando-se que sua legislação contribuirá para o enriquecimento da política educacional inclusiva do Brasil.

Fazer analogias, comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. Da mesma forma, procurar conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento (Franco, 2020, p. 198).

Compreende-se que esta convivência oportuniza a troca de saberes, favorece a construção de conhecimento a respeito do objeto de estudo e engajamento político. Do mesmo modo, promove a formação de redes de pesquisadores e construção de debates, espaços coletivos de discussão das políticas educacionais, entendimento da realidade histórico-social dos países, bem como a apreensão dos elementos estruturais e conjunturais.

Existe também o intercâmbio com as outras bibliografias, possibilitando a aproximação teórica com especificidades das políticas estudadas, com ênfase no âmbito dos sistemas educacionais inclusivos que dará base a tese e contribuirá para as outras pesquisas do GEPESSE com a disponibilidade de publicações, editores, bases de dados, entre outras fontes de pesquisa.

O desenvolvimento de uma pesquisa internacional consolida a cooperação para a produção do conhecimento entre grupos de estudos de diferentes nacionalidades e possibilita a formação do pesquisador para além de suas fronteiras, propiciando uma experiência complementar ao processo de formação.

No Brasil, o rápido aumento da pesquisa educacional surgiu com a criação e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação. A complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, o significativo aumento da massa crítica nos centros de pesquisa, justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente nos Cursos de Pós-Graduação (Gamboa, 2018, p. 43).

Essa temática é contemporânea e adequada ao campo de estudo a ser proposto para o Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), há também a relevância acadêmica e científica. Isso porque nota-se que as pesquisas sobre esta temática requerem aprofundamentos e, o empreendimento dessa pode servir para enriquecer tanto em relação aos conteúdos teóricos, quanto à aplicação prática, oferecendo uma perspectiva mais específica ao assunto em questão.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: investigar as políticas educacionais prescritas na legislação do Brasil e do Chile frente a oferta de um sistema educacional inclusivo, no âmbito da educação especial, para as pessoas com deficiência (física, sensorial ou intelectual).

Elegeu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear as produções acadêmicas e documentos normativos sobre políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e no Chile, com ênfase nos desafios metodológicos e epistemológicos da pesquisa documental e bibliográfica, a fim de identificar como as diferentes fontes e abordagens influenciam a construção do conhecimento sobre educação especial.
- b) Contextualizar as legislações brasileira e chilena e sua influência na formulação e desenvolvimento das políticas educacionais, com foco na garantia de direitos, inovação e reforma educacional;
- c) Analisar o desenvolvimento das políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e no Chile, identificando como as abordagens de inclusão e integração se concretizam no ambiente educacional de cada país, com foco especial nas disposições e desafios para pessoas com deficiência.

Sendo assim, foi delimitada a seguinte pergunta norteadora da tese: A legislação do Brasil e do Chile conseguem expressar a garantia dos direitos educacionais, conferido aos estudantes com deficiência (física, sensorial ou intelectual), frente ao processo de inclusão?

## CAPÍTULO I

### METODOLOGIA

Apresenta-se, neste capítulo, o processo de construção desta pesquisa de doutorado em educação, com o objetivo de mapear as produções acadêmicas e documentos normativos sobre políticas educacionais inclusivas no Brasil e no Chile, com ênfase nos desafios metodológicos e epistemológicos da pesquisa documental e bibliográfica, a fim de identificar como as diferentes fontes e abordagens influenciam a construção do conhecimento sobre educação especial.

#### 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem metodológica desta pesquisa, fundamentada na análise documental e bibliográfica das políticas educacionais no Brasil e no Chile, alinha-se à perspectiva histórico-crítica. Essa foi essencial para entender como processos educacionais são influenciados e moldados por contextos sociais e históricos dinâmicos. Dermeval Saviani, com sua teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, complementa essa visão ao examinar a escola como um espaço onde se refletem e se contestam as dinâmicas sociais, potencializando o papel da educação como mediadora de mudanças construtivas (Saviani, 2012).

Este enfoque teórico permite uma análise mais aprofundada das legislações educacionais, observando-as não apenas como diretrizes formais, mas como componentes

ativos no diálogo entre educação e sociedade. A teoria se concentra em como as políticas podem ser, tanto reflexos, quanto agentes de transformações, oferecendo uma base para compreender as continuidades e rupturas dentro do cenário educacional dos dois países.

De início é importante conceituarmos o termo metodologia. Segundo Minayo (2007) essa refere-se à reflexão epistemológica sobre a abordagem necessária para investigar um tema ou objeto de estudo; é a apresentação criteriosa e fundamentada dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados para a pesquisa; e envolve a originalidade do pesquisador, sua contribuição pessoal na articulação entre teoria, métodos e resultados obtidos através de experimentos, observações ou outras formas de resposta às questões levantadas.

Para fomentar uma pesquisa, devemos refletir sobre os nossos próprios limites, uma vez que para a efetivação dele a aspiração não é suficiente. Se faz necessário que o pesquisador tenha conhecimento sobre o assunto, assim como recursos financeiros, materiais e humanos. Essa consiste em um método reflexivo, organizado e analítico, que possibilita a descoberta de informações inéditas, conexões ou princípios em diversas áreas de estudo (Ander-Egg, 1978).

A pesquisa acadêmica contemporânea, frequentemente se beneficia da combinação de diferentes abordagens metodológicas, para alcançar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados. Neste contexto, tanto a pesquisa qualitativa quanto a pesquisa bibliográfica desempenham papéis cruciais na construção do conhecimento em diversas áreas.

A pesquisa qualitativa tem como meta descrever o que envolve determinado problema, tornando necessário entendê-lo e classificar os processos dinâmicos na ordem em que são vivenciados pelos grupos (Diehl, 2006). Devido à sua subjetividade, a pesquisa qualitativa busca contribuir em processos de mudança e transformação social, possibilitando o entendimento de especificidades de pessoas e objetos.

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e aonde queremos chegar (Martinelli, 1999, p. 115).

Essa concentra-se em aspectos da realidade que não podem ser medidos numericamente, priorizando a compreensão e a explicação das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009).

Nesta tese, o procedimento inicial selecionado foi a pesquisa bibliográfica, consistindo na busca e análise de referências teóricas previamente examinadas e publicadas em diversos formatos, como livros e artigos científicos, uma vez que todo trabalho científico

começa com uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador entender o que já foi estudado sobre o tema (Fonseca, 2002).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside na capacidade de abranger uma ampla gama de fenômenos, superando as limitações da pesquisa direta. Seu propósito é fornecer ao pesquisador acesso ao conhecimento acumulado sobre o tema em questão. Essas vantagens refletem o compromisso com a qualidade da pesquisa, pois além de possibilitar a revisão das pesquisas relacionadas ao tema, também permite o aprofundamento teórico que orienta o estudo.

Segundo Silva (2001, p. 20), tal pesquisa “[...] objetiva levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação”.

Eleito como ponto de partida para a construção desse estudo investigativo temos as políticas educacionais, onde segundo Krawczyk (2013) diversos serão os desafios que nos próximos anos acompanharão a pesquisa nessa área, entre eles a autora destaca:

Revigorar o debate teórico e histórico. [...] Articular as diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional. [...] Aprofundar o diálogo com outras áreas de conhecimento do campo de estudo em educação e fora dele, em nível nacional e internacional. [...] Aprimorar as pesquisas e repensar a política de pós-graduação no país. [...] Não render-se às demandas imediatistas nem às ansiedades para encontrar respostas rápidas e “mágicas”. [...] Assumir a tensão entre o campo acadêmico e o campo de atuação política, fronteira bastante sensível na área de política educacional. [...] A busca de uma pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma pesquisa científica (Krawczyk, 2013, p 39-40).

Com a finalidade de apresentar as perspectivas referentes a temática dessa pesquisa, tendo como base as políticas de educação especial tanto no Brasil quanto no Chile, foi realizado um breve mapeamento dos trabalhos de pós-graduação no cenário educacional brasileiro e chileno, sendo esse processo definido como estado do conhecimento, conceituado por Romanowiski e Ens (2006, p. 40) como o “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

## Um estado do conhecimento estabelece

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2002, p. 257).

Romanowski (2006) afirma que para a efetivação desse levantamento alguns procedimentos devem ser seguidos, iniciando pela escolha dos descritores para direcionar a pesquisa, sendo então definido que nesta pesquisa esses seriam: “educação especial”, “educação inclusiva”, “direito à educação” e “sistema educacional inclusivo”, sempre com foco no Brasil e no Chile.

Seguindo, partimos para a “[...] localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;” (Romanowski, 2006, p. 15-16).

Sendo assim, o percurso metodológico desta pesquisa foi delineado para atender aos objetivos de investigar as legislações inclusivas do Brasil e do Chile, no âmbito da educação especial, abrangendo o período de 2005 a 2022, buscando uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e bibliográfica, com foco na compreensão das políticas públicas educacionais inclusivas nos dois países.

O primeiro passo consistiu na delimitação do problema de pesquisa e na construção do referencial teórico, fundamentado em autores como Saviani, Cury, Mazzotta, Blanco, Mendes e Mantoan. Esse referencial orienta a definição das análises centrais – políticas educacionais, sistemas educacionais, educação especial, inclusão, acesso e permanência – e embasou a análise dos principais documentos normativos, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), a *Política Nacional de Educación Especial* do Chile (Chile, 2005) e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015).

Na sequência, realizou-se um mapeamento do estado do conhecimento, com o objetivo de identificar produções acadêmicas relevantes sobre o tema, incluindo dissertações e teses vinculadas ao Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). Esse levantamento utilizou descritores como “educação especial”, “educação inclusiva” e “sistema educacional inclusivo” e recorreu a bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e plataformas acadêmicas

chilenas. O mapeamento permitiu identificar tendências, lacunas e avanços nas políticas educacionais inclusivas em ambos os países, subsidiando o estudo proposto.

Posteriormente, iniciou-se a coleta e organização dos documentos normativos brasileiros e chilenos mais relevantes, incluindo legislações nacionais, planos educacionais e normas complementares. Esses documentos foram organizados em categorias temáticas, considerando aspectos como os critérios de definição do público-alvo da educação especial, os mecanismos legais de inclusão e as garantias de acesso e permanência.

A análise documental foi conduzida a partir de uma perspectiva histórico-crítica, buscando compreender como as legislações refletem os contextos sociais e políticos em que foram criados, além de sua influência sobre as políticas públicas educacionais inclusivas. Essa abordagem permitiu identificar convergências, divergências e desafios relacionados ao desenvolvimento das políticas de inclusão em ambos os países.

Em seguida, realizou-se uma contextualização das realidades educacionais brasileiras e chilenas, abrangendo fatores históricos, econômicos e sociais que impactam diretamente os sistemas educacionais. Essa etapa foi fundamental para compreender as condições estruturais que influenciam a efetividade das políticas inclusivas, como as desigualdades regionais, os mecanismos de financiamento e o papel das redes públicas e privadas no atendimento da educação especial.

A construção da análise, um dos principais objetivos da pesquisa, foi estruturada com base nos dados encontrados. Essa teve como foco examinar como cada abordagem da inclusão educacional para pessoas com deficiência, considerando marcos legais, estratégias de desenvolvimento e os desafios enfrentados pelo país.

Por fim, os resultados obtidos, com base nas categorias analíticas previamente definidas, evidenciaram como os marcos legais do Brasil e do Chile promovem ou limitam a inclusão educacional. A pesquisa destacou, especialmente, as definições normativas, as estratégias de inclusão escolar e as lacunas nas garantias de acesso e permanência, contribuindo com o estudo para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva, apresentando reflexões que subsidiar futuras análises e disciplinas nesse campo.

## 1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ÓRGÃOS DE GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO (GEPESE)

Como marco inicial, destaco as dissertações na área de políticas educacionais inclusivas do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos

Sistemas de Ensino (GEPESE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), as quais permitiram o começo e o fortalecimento das pesquisas nessa instituição ao que se refere a educação especial.

**Quadro 1 – Dissertações e Tese no âmbito da educação especial do GEPESE/UCDB**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>
O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014/2024): meta 4 – educação especial	Profª. Ma. Janine Azevedo Barthimann Carvalho	2018
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): política educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul	Profª. Ma. Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos	2019
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da meta 4 – no que diz respeito ao acesso e permanência	Profª. Ma. Paola Gianotto Braga	2020
Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016/2020)	Prof. Me. Cidnei Amaral de Mello	2022
Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão	Profª. Ma. Maira Cristiane Benites	2023
A Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: os desafios de duas modalidades	Profª. Ma. Tânia Mara dos Santos Bassi	2023

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Os estudos desenvolvidos forneceram contribuições importantes para minha pesquisa de doutorado, tanto no que tange à compreensão das legislações educacionais inclusivas no Brasil, quanto na elaboração de análises frente ao contexto chileno.

A pesquisadora Profª. Ma. Janine Azevedo Barthimann Carvalho (2018) elencou, como objetivo geral de sua pesquisa, a análise das ações do estado de Mato Grosso do Sul que contribuíram para a materialização da Meta 4 – educação especial e suas estratégias. E, como objetivos específicos: a) averiguar marcos legais das políticas para a educação especial, após a Constituição de 1988; b) discutir a trajetória do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014/2024); e c) analisar as ações políticas do estado a fim de atender as estratégias da Meta 4 do PEE/MS – (2014-2024).

Constando que, entre 2015 e 2017, a Meta 4 no estado de Mato Grosso do Sul impulsionou o desenvolvimento de políticas para a educação especial em instituições especializadas, conforme indicado na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2018; contudo, o documento não confirma que a criação dessas políticas corresponda ao cumprimento do PEE/MS (2014-2024). Destacou a importância de um compromisso que vá além da educação

geral, focando nas particularidades da educação especial, pois para alcançar a universalização do atendimento ao público-alvo da educação especial, seriam necessários investimentos voltados para a ampliação e o desenvolvimento de ações que garantam o sucesso da Meta 4 (Carvalho, 2018).

O trabalho de Carvalho (2018), ao examinar as ações do estado de Mato Grosso do Sul na materialização da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024), apresentou um mapeamento detalhado dos marcos legais que sustentam a educação especial no Brasil após a Constituição de 1988. Essa abordagem foi fundamental para estruturar a análise documental das legislações brasileiras, além de oferecer subsídios para identificar as lacunas e os desafios de desenvolvimento que puderam ser vistos no contexto chileno. Além disso, a pesquisa ressalta a relevância do alinhamento entre os planos estaduais e o Plano Nacional de Educação, oferecendo subsídios teóricos para uma compreensão das políticas de inclusão no Brasil e no Chile.

A Profª. Ma. Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos (2019) analisou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) como órgão impulsionador de políticas públicas para alunos com altas habilidades/superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2006 a 2018. Elencou como objetivos específicos: a) discutir os marcos legais que deram base as políticas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no âmbito da educação especial no Brasil; b) examinar as políticas educacionais que culminaram na criação do NAAH/S no Brasil; e c) analisar o NAAH/S de Mato Grosso do Sul, como uma política de educação para a rede pública do estado, voltadas para os alunos com AH/SD.

Os resultados revelaram que a política de criação do NAAH/S em Mato Grosso do Sul, tem ao longo do tempo, mantido ações com recursos limitados e obtido pequenas conquistas no atendimento educacional, resultando em um número significativo de alunos que não têm seus direitos assegurados conforme estipulado pela legislação (Santos, 2019). Essas reflexões para esta pesquisa de doutorado ilustraram as limitações práticas de políticas inclusivas, mesmo quando amparadas por robusto arcabouço legal, oferecendo subsídios para a análise entre as políticas inclusivas do Brasil e do Chile.

A investigação das bases legais que estruturaram essas políticas forneceram uma perspectiva detalhada sobre como o sistema normativo nacional foi adaptado para atender grupos específicos. Essa abordagem acrescenta à minha pesquisa um olhar especializado sobre legislações inclusivas voltadas para diferentes públicos, fortalecendo a discussão sobre a abrangência das políticas educacionais.

Como parte integrante e atuante do GEPESE/UCDB, a minha pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar o PEE/MS (2014/2024), especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola comum, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), no entretempo de 2015 a 2019 (Braga, 2020).

Elegi como objetivos específicos: a) compreender a organização normativa da educação especial após a CF/1988; b) discutir o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial na escola comum; e c) investigar as iniciativas do governo estadual de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024).

Concluindo que as políticas educacionais para cumprir a Meta 4, até o momento, não têm alcançado os resultados esperados, já que as ações desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso do Sul não têm sido suficientes para universalizar a educação especial para a população de quatro a dezessete anos; embora o número de estudantes da educação especial com acesso a escolas comuns tenha aumentado, a exclusão não diminuiu de forma estrutural (Braga, 2020).

Essa minha análise das disposições legais e sua interação com o Plano Nacional de Educação contribuíram para a pesquisa de doutorado ao fornecer uma base metodológica para a análise das políticas de inclusão educacional em realidades específicas, como Brasil e Chile. Além disso, o trabalho reforça a importância de considerar indicadores normativos para compreender a efetividade das políticas educacionais inclusivas.

O pesquisador Prof. Me. Cidnei Amaral de Mello (2022) teve como foco em sua dissertação a análise das políticas norteadoras aplicadas pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), para a educação escolar inclusiva na REE/MS. Organizando os seus objetivos específicos como: a) compreender conceitos e fundamentos teóricos da educação inclusiva; b) examinar, com base em um contexto histórico, os documentos oficiais que amparam a educação inclusiva do estudante com autismo, nas escolas regulares de Educação Básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; e c) analisar a aplicação das políticas de inclusão escolar e de acompanhamento educacional de alunos com autismo na Rede Regular de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse afirmou que apesar do trabalho do CEAME/TEA, a inclusão efetiva de alunos com TEA exige a colaboração de toda a comunidade escolar e a reestruturação da gestão escolar, uma vez que a inclusão também depende de ações intersetoriais que garantam acesso à educação, saúde, assistência social e trabalho, considerando as especificidades do TEA, levantando assim, a necessidade de mais pesquisas sobre educação especial, dado seu impacto

abrangente na sociedade (Mello, 2022).

A contribuição desse estudo para minha pesquisa reside em sua abordagem das políticas legais externas à inclusão de grupos específicos e na análise da evolução das normativas no período recente. Essa perspectiva normativa enriquece a compreensão das legislações educacionais e permite um diálogo direto com o contexto chileno.

A dissertação da Profª. Ma. Maira Cristiane Benites (2023) apresentou estudos sobre as políticas educacionais para oferta da Tecnologia Assistiva no processo de educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Rede REE/MS. Os objetivos específicos definidos foram: a) discutir a legislação e as condições históricas das políticas educacionais voltadas para a inclusão dos estudantes com TEA no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2004, ano de publicação do Decreto 5.296/2004; b) examinar a legislação, políticas, programas e projetos voltados para a oferta da Tecnologia Assistiva para a inclusão dos educandos com TEA, desenvolvidos no Estado de Mato Grosso do Sul, de 2005 a 2014, final do governo de André Puccinelli e ano da publicação do PEE/MS (2014-2024); e c) explicitar sobre o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a disponibilização da Tecnologia Assistiva para os estudantes com TEA, nas escolas da REE/MS, no período 2015 a 2022, e a criação do CEAME/TEA.

Os resultados indicaram que o acesso à escola vai além da simples matrícula, envolvendo a garantia dos direitos constitucionais, como o desenvolvimento educacional, a preparação para a cidadania, a disponibilidade de recursos tecnológicos acessíveis e materiais apropriados para a aprendizagem. Sendo que, a provisão desses materiais, que são parte da tecnologia assistiva, é uma responsabilidade do Estado, que deve implementar políticas educacionais voltadas ao público da educação especial, assegurando uma escola pública, gratuita e de qualidade (Benites, 2023).

Ao discutir os marcos legais e os programas que sustentam essa provisão, o trabalho ofereceu subsídios para analisar como políticas públicas podem ser direcionadas para atender às necessidades educacionais especiais por meio de recursos materiais e tecnológicos. Essa abordagem fortalece minha pesquisa ao ampliar a discussão sobre a estruturação legal das políticas inclusivas, tanto no Brasil quanto no Chile.

Fechando as pesquisas do GEPSE temos a tese da Profª. Ma. Tânia Mara dos Santos Bassi, na qual analisa a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2017-2022). Apresentou como objetivos específicos: a) discutir as políticas e ações governamentais no Estado brasileiro, incluso nesse caso o município de Campo Grande /MS,

referente a inclusão do público da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos a partir da PNEE/PEI/2008; b) caracterizar o perfil dos educandos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS; e c) examinar o acesso/ingresso e ações e/ou condições de permanência na perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial, especificamente com deficiência, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande /MS.

A pesquisa revelou que, de 2008 a 2022, houve um aumento no número de matrículas em âmbito nacional, incluindo todas as regiões do Brasil, embora com variações entre elas. No período de 2017 a 2022, especificamente no local estudado, verificou-se que, apesar de existirem leis abrangentes e detalhadas sobre o tema, a implementação dessas normas ainda necessita de mais desenvolvimento. Isso se evidencia pela diminuição das matrículas de alunos com necessidades especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem que houvesse um aumento correspondente na oferta dessa modalidade de ensino no mesmo intervalo.

Ao mapear as normativas que regulamentam essa modalidade de ensino e analisar os marcos legais envolvidos, a pesquisa ofereceu subsídios importantes para compreender como as políticas públicas foram estruturadas para atender a diferentes contextos educacionais. Esta análise detalhada das legislações educacionais complementa minha investigação dos dois países, fornecendo elementos para avaliar as semelhanças e diferenças na formulação de políticas inclusivas.

Este levantamento sobre a construção das políticas educacionais inclusivas no Mato Grosso do Sul, realizado por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), oferece uma visão abrangente e detalhada das estratégias implementadas e dos desafios enfrentados na área da educação especial. As produções examinadas forneceram conhecimentos que ilustram tanto progressos quanto lacunas na inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais.

As pesquisas destacadas se alinham estreitamente ao tema da minha tese, "Legislação do Brasil e do Chile (2005 a 2015): uma análise da educação especial inclusiva", pois ressaltam a importância de marcos legais robustos e ações governamentais focadas, elementos para entender as nuances das políticas inclusivas em ambos os países.

Esta fatia desse estado do conhecimento permitiu identificar tendências, desafios comuns e estratégias, oferecendo uma base de estudo de como legislações e políticas podem ou não favorecer a inclusão educacional especial. A análise dessas pesquisas contribuiu

diretamente para o enriquecimento da minha investigação, permitindo uma abordagem mais crítica e fundamentada sobre as políticas de educação especial inclusiva desenvolvidas no período de 2005 a 2022, conforme explorado em minha tese.

## 1.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: BRASIL E CHILE

Ampliando a busca por produções da área da educação especial no âmbito do Brasil elegeu-se como recurso de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BD TD<sup>3</sup> que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, a plataforma *Scientific Electronic Library Online* – SciELO<sup>4</sup> uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), e o Portal de Periódicos CAPES/MEC<sup>5</sup> disponibiliza o acesso remoto ao Portal de Periódicos a usuários de instituições de ensino e pesquisa que integram a Comunidade Acadêmica Federada (CAFé), gerida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

Uma vez que, esta tese também explorou os aspectos da educação especial chilena, foi realizada uma busca por publicações nas Bibliotecas Digitais da Universidade do Chile<sup>6</sup>, selecionando o *Repositorio Académico de la Universidad de Chile*<sup>7</sup> um local que disponibiliza o acesso a textos integrais de teses; e o *Portal de Revistas Académicas de la Universidad de Chile*<sup>8</sup>, que expõe revistas publicadas pela universidade em questão, sendo selecionado um

<sup>3</sup> A BD TD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino superior e pesquisa no Brasil. Para mais informações ou para acessar os documentos, visite o site oficial da BD TD: <http://bdtd.ibict.br>.

<sup>4</sup> A plataforma SciELO é reconhecida por promover o acesso livre à pesquisa, aumentando a visibilidade e a disseminação de estudos realizados principalmente na América Latina. Mais informações podem ser encontradas acessando o site oficial da SciELO: <http://www.scielo.org>.

<sup>5</sup> O Portal de Periódicos da CAPES oferece acesso a textos completos de artigos selecionados de revistas científicas nacionais e internacionais, além de bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Para mais detalhes sobre os recursos disponíveis e como acessá-los, visite o site oficial do Portal de Periódicos da CAPES: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

<sup>6</sup> As Bibliotecas Digitais da Universidade do Chile oferecem acesso a uma vasta coleção de recursos digitais, incluindo teses, dissertações, documentos históricos, e publicações acadêmicas produzidas pela universidade. Fonte: Mais informações podem ser encontradas e os recursos acessados diretamente através do site das Bibliotecas Digitais da Universidade do Chile: <https://uchile.cl/versao-portuguesa/apresentacao/bibliotecas>.

<sup>7</sup> O *Repositorio Académico da Universidad de Chile* é uma plataforma digital que armazena, preserva e disponibiliza o acesso livre a produções científicas, acadêmicas e institucionais da universidade. Para mais detalhes sobre os recursos disponíveis e instruções de acesso, visite o site oficial do *Repositorio Académico da Universidad de Chile*: <http://repositorio.uchile.cl>.

<sup>8</sup> O Portal de Revistas Acadêmicas da *Universidad de Chile* é uma plataforma que agrupa diversas revistas científicas produzidas por diferentes faculdades e institutos da universidade, promovendo a disseminação do

trabalho de conclusão de doutorado na área, por ser o que mais se aproximou do objetivo da minha pesquisa.

Para o “estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus*” (Romanowski, 2002, p.15-16) elegeu-se inicialmente teses de universidades que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial e em Políticas Públicas, a nível de Doutorado, entre os anos de 2005 e 2021.

Como base referente no Brasil, foi selecionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), sendo um dos seus objetivos assegurar a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial no ensino comum brasileiro (BRASIL, 2008); e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, p. 1).

E, quanto ao Chile, a *Política Nacional de Educación Especial* (2005), documento que propõe o fortalecimento de organizações que promovem condições para que os estabelecimentos educacionais se organizem de forma análoga ao ensino comum chileno (CHILE, 2005); e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) que regulamenta a admissão de alunos, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro nos estabelecimentos de ensino que recebem contribuições do Estado.

Quadro 2 – Produções selecionadas no âmbito da educação especial – Brasil e Chile

Título	Autor (a)	Ano da Defesa	Tipo de Produção
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela secretaria municipal de educação do município de São Luis/MA, no período de 2009 a 2012	Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira	2016	Tese
Inclusão Escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial	Prof. Dr. Saimonton Tinôco	2018	Tese
<i>Riesgos y desafíos frente a la implementación de la ley de inclusión escolar</i> <sup>9</sup>	Prof. Dr. Manuel Alejandro Sepulveda Moscoso	2015	Tese

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

---

conhecimento científico e acadêmico. Para explorar as revistas disponíveis e acessar artigos, visite o site oficial do Portal de Revistas Acadêmicas da Universidad de Chile: <http://www.revistas.uchile.cl>.

<sup>9</sup> Tradução: Riscos e Desafios para a Efetivação da Lei de Inclusão Escolar.

Partindo das produções brasileiras, a primeira selecionada foi a tese do Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela secretaria municipal de educação do município de São Luis/MA, no período de 2009 a 2012”, tendo como Orientador o Prof. Dr. Pedro Ganzeli.

A tese foi organizada em introdução, cinco capítulos, e considerações finais. Sua introdução apresenta um prelúdio histórico acerca da educação especial, seguindo da justificativa e relevância para a realização dessa, assim como a apresentação do objetivo geral que foi compreender o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da efetivação de três programas federais, estratégicos para a educação especial, sendo eles: Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SEESP/MEC, 2003); Salas de Recursos Multifuncionais (SEESP/MEC, 2005); e Escola Acessível (SEESP/MEC, 2007); realizados pela parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), e a Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de São Luís, no período de 2009 a 2012.

Os objetivos específicos buscaram: a) Compreender historicamente os principais conceitos e discussões das políticas públicas de educação especial; b) Discutir a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro frente às políticas dos “mínimos sociais”; e c) Compreender o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por meio dos três programas federais. Finalizando com a metodologia da pesquisa, aprofundada no quarto capítulo.

O primeiro capítulo partiu da delimitação e compreensão histórica das concepções e discussões ao que se refere a pessoa como deficiência, a educação especial e o processo de inclusão, questionando a posição que esse público passou a ocupar ao longo do tempo na sociedade e na educação a partir do ano de 1990 por meio das conquistas de direitos e políticas sociais.

Moreira (2016), em sua tese, pontua que

O caminho da exclusão de direitos à inclusão das pessoas com deficiência está relacionado com as características econômicas, sociais, políticas e culturais concretas de cada época, as quais são determinantes para o modo como se pensa as diferenças e os direitos humanos em caráter universal (Moreira, 2016, p. 50).

Esse capítulo reforça a importância do estudo frente à história da pessoa com deficiência, desafios e conquistas, como ponto de partida para a compreensão da construção das políticas educacionais visando um sistema inclusivo, que deve ser analisada em detalhes porque em diversos momentos não dialogarem entre si, ocasionando contradições e conflitos, vindo a promover situações que alimentam a exclusão e a segregação.

A exclusão somente poderá ser extirpada por meio da “[...] vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno” (Brasil, 2004, p. 09).

Em seu segundo capítulo Moreira (2016) buscou a compreensão das concepções das políticas educacionais discutindo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (1995), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1990) aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), objetivando o estudo dos dispositivos legais que compõe a base da PNEEPEI/2008.

Desta maneira, foi exposto o quanto esses documentos internacionais influenciaram na elaboração da legislação brasileira como instrumento de interpelação da escola, da sociedade e dos órgãos públicos. Ainda, apresentou os limites e as contradições no contexto do Estado onde

[...] a qualidade da educação e a formação para a cidadania destinada a pessoa com deficiência pauta-se pelos mesmos interesses do mercado em formar o “cidadão-cliente”; e também, que a inclusão escolar da pessoa com deficiência tomada pela perspectiva econômica, passa a ser tratada como forma de eliminar “gastos” ao Estado, desmontando a pouca estrutura historicamente criada pela educação especial, configurando-se em menos serviços prestados pelo Estado [...] (Moreira, 2016, p. 141).

Dando continuidade, o terceiro capítulo buscou compreender os caminhos para a efetivação da equidade analisando fontes documentais nacionais, no período de 1961 a 2012, que representam as diretrizes nacionais para a educação especial na perspectiva da inclusão na educação básica, compreendendo assim, o ciclo de políticas relacionado à educação especial presente nos dispositivos legais.

O foco se deu na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008), documento esse que explica que a educação inclusiva estabelece um modelo educacional abalizado na

[...] concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 01).

Moreira (2016) analisou a PNEE/PEI (2008) em seus aspectos políticos e pedagógico, concluindo que essa promoveu programas inclusivos visando a modificação da realidade escolar excluente da educação brasileira, frente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Acrescentando ainda que com essa política “[...] predominantemente inclusiva, os grupos políticos de interesse que defendem a integração, a segregação, e a exclusão passaram por um processo de ressignificação e adaptação [...] coexistindo em variáveis diferentes” (Moreira, 2016, p. 229).

Todavia, observa-se a necessidade de ampliar os estudos frente às questões legais desse processo, uma vez que a PNEE/PEI (2008) não considera as individualidades de cada sujeito público alvo da educação, impondo um único posicionamento sobre a inclusão, sem ponderar as especificidades e a realidade cultural, social, econômica, política e educacional dos alunos com deficiência; assim como a estruturação das escolas das redes públicas e privadas de ensino, no que se refere a acessibilidade, formação de professores, currículo, entre outros aspectos.

Documentos como a Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que dispõem sobre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista<sup>10</sup>, público considerado por essa Lei como uma pessoa com deficiência; e a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, nomeada como Lei Brasileira de Inclusão que destina e assegura os direitos das pessoas com deficiência visando o processo de inclusão social e cidadania, expandem esse discurso com um olhar diferenciado, sendo necessário analisá-los como contrapartida.

Em seu quarto capítulo o autor apresenta o uso da metodologia qualitativa (análise de ciclo de políticas) nos contextos da influência, da produção de texto, e da prática. Como estratégia e procedimento metodológico a pesquisa utilizou: a) estudo de caso; b) questionário; c) escolha do campo de investigação e a seleção dos sujeitos; d) entrevista; e) análise documental; e f) análise de dados. Vinte e nove sujeitos atuantes na educação especial da

---

<sup>10</sup> O termo “transtornos globais do desenvolvimento” foi atualizado, no ano de 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5<sup>a</sup> edição (DSM-5) por “transtorno do espectro autista”, porém as duas nomenclaturas são utilizadas pelo Ministério da Educação se referenciando as pessoas com autismo. Nesta tese se fará uso do termo transtornos globais do desenvolvimento, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

SEMED de São Luís do Maranhão de 2009 a 2012 foram selecionados.

Para Moreira (2016) a pesquisa é

[...] uma ação planejada com base em uma ampla reflexão de um sujeito ou um grupo de sujeitos perplexos com o que apresenta a realidade, que busca novas respostas aos problemas que lhe são postos, para os quais as informações que estão disponíveis não lhes são satisfatórias (Moreira, 2016, p. 230).

Fechando a tese com cinco capítulos, o último trouxe reflexões para a compreensão do reflexo da PNEEPEI/2008, por meio dos projetos - Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SEESP/MEC, 2003); Salas de Recursos Multifuncionais (SEESP/MEC, 2005); e Escola Acessível (SEESP/MEC, 2007), da SAEE na rede municipal de São Luís do Maranhão entre os anos de 2009 e 2012, respondendo as questões iniciais da pesquisa.

O autor apresenta em suas considerações finais que a pesquisa permitiu a compreensão dos reflexos da PNEEPEI/2008, por meio dos três programas federais pontuados fortalecendo a micropolítica de educação especial inclusiva da Secretaria Municipal de Educação do local em questão.

Essa tese contribuiu para a pesquisa aqui em questão, por meio da diversidade de conceitos trabalhados, a explanação do processo histórico da educação especial, o seu olhar detalhado frente à política de educação especial ainda vigente no Brasil e a necessidade de ir além, e a possibilidade de efetivação de projetos a partir dela com o foco na inclusão de pessoas com deficiência na escola comum.

Dando continuidade ao estudo dos trabalhos de Doutorado elaborados dentro da temática desta pesquisa temos em seguida, a tese “Inclusão Escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial” do Prof. Dr. Saimonton Tinôco, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, sendo a sua orientadora a Profª. Drª. Enicéia Gonçalves Mendes.

Sua estrutura foi organizada como introdução (descrita como capítulo 1), fundamentação (capítulos 2 e 3), metodologia (capítulo 4), resultados (capítulos 5 e 6) e considerações finais (capítulo 7).

No que se refere ao nomeado capítulo um o autor contextualizou a temática, as questões e os objetivos do trabalho, bem como o enquadramento da natureza do objeto de estudo, destacando a partir de sua trajetória e compreensão pessoal e profissional as razões para a realização de sua pesquisa que permeou o estudo das contradições da inclusão escolar no contexto brasileiro.

O objetivo geral definido foi analisar as compreensões de pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar. Os específicos buscaram: a) Identificar as compreensões que norteiam o discurso acadêmico sobre Inclusão Escolar no Brasil; b) Descrever as convergências e as divergências entre os modelos de Inclusão Escolar identificados nos discursos dos pesquisadores brasileiros da Educação Especial; c) Confrontar as posições identificadas sobre a Inclusão Escolar no contexto brasileiro e suas influências; e d) Levantar argumentos de concordância e discordância, que sirvam de referência para se (re) pensar as políticas públicas de Inclusão Escolar.

Os capítulos dois e três tiveram como finalidade fundamentar a pesquisa. Será dado destaque ao segundo capítulo onde o autor articula as diferentes compreensões e encaminhamentos do paradigma da inclusão escolar na política educacional, trazendo a relação entre exclusão e inclusão, entendendo que essas

[...] alimentam-se mutuamente, convivendo em situação de trocas recíprocas, uma vez que existe uma inclusão excludente – pois há níveis e intensidades diferenciados de participação, às vezes velados, tácitos, ocultos, que caracterizam um território movediço, ambíguo e ambivalente. Consiste em nos darmos conta que estar incluído não é uma situação definitiva, mas sim uma busca cotidiana, nas relações estabelecidas com os outros, nos espaços de convívio social (Tinôco, 2018, p. 33).

Em seguida, ele trabalha conceitos como inclusão total e inclusão parcial e suas diferentes propostas, na qual podemos, inclusive, apreender os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não exposta pelo pesquisador neste momento de sua tese, porém remetendo esta pesquisadora a uma reflexão mais fundamentada. Ainda, o autor trata das abordagens educacionais inclusivas, as práticas avaliativas para inclusão escolar, assim como as vantagens e desvantagens dela.

Destaco aqui, o terceiro capítulo dessa pesquisa, que traz a construção coletiva do conhecimento e inclusão escolar; o quarto, com uma proposta de leitura e sistematização teórico-metodológica sobre a Pesquisa Colaborativa em Educação; o quinto, ao expor sua análise e a interpretação dos dados coletados, quando mostrando as características definidoras dos Coletivos de Pensamento assumidos pelos professores da Pesquisa; o sexto, ao pontuar os atributos interferem na constituição do Estilo de Pensamento predominante no Coletivo de Pensamento participante, no que diz respeito à Inclusão Escolar; e finaliza com o sétimo capítulo indicando as considerações finais e as perspectivas que traçou em relação à análise e interpretação dos dados coletados, retomando os objetivos da pesquisa, sintetizando as

descobertas, descrevendo os limites do estudo e as suas possibilidades de continuidade.

Em se tratando das produções chilenas foi selecionado o trabalho de Manuel Alejandro Sepulveda Moscoso, intitulado “Riscos e Desafios para a Efetivação da Lei de Inclusão Escolar”, da Universidade do Chile, Faculdade de Ciências Físicas e Matemáticas do Departamento de Engenharia Industrial, em 2015.

Esta pesquisa se apresenta em oito partes, divididas em introdução, antecedentes, objetivos, estrutura conceitual, metodologia, resultados, descobertas e conclusões, e recomendações.

O objetivo geral da pesquisa de Moscoso (2015) é identificar os principais riscos e desafios que, durante o período em que sua efetivação, enfrentará a Lei de Inclusão Escolar que regulamenta a admissão de estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em estabelecimentos que recebem contribuições do Estado.

Os específicos são: a) Determinar quais são os pontos críticos, os maiores pontos fracos e as áreas de risco da lei; b) Identificar as complexidades na efetivação da gratuidade no setor privado subsidiado; c) Identificar as complexidades na efetivação da motivação do lucro no setor privado subsidiado; d) Identificar as complexidades na efetivação do novo sistema de admissão no setor privado subsidiado; e) Identificar diferenças na opinião dos apoiadores de acordo com seu estado atual em as diferentes dimensões que a Lei modifica; f) Conhecer a visão e o grau de participação dos apoiadores no processo legislativo, observando como esses elementos influenciam sua apreciação dos pontos fracos e fortes do Direito; g) Conhecer o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação com vista a efetivação da Lei; e h) Construir uma série de recomendações de políticas públicas que facilitem a efetivação da Lei.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, por meio de entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma primeira aproximação à opinião e percepção dos apoiantes e autoridades ministeriais com alguma responsabilidade na efetivação da Lei. Assim, a opinião de 3 funcionários do Ministério da Educação e 10 apoiantes privados, que gerem um total de 58 estabelecimentos privados subsidiados na Região Metropolitana.

*El estudio es de tipo exploratorio en cuanto el presente documento es una primera aproximación a un suceso reciente (aprobación de la Ley), con cambios y modificaciones todavía no incorporados por la población de estudio. Se busca entonces alcanzar mayor claridad sobre la naturaleza del fenómeno y aspectos en él implicados<sup>11</sup>* (Moscoso, 2015, p. 31).

---

<sup>11</sup> Tradução: O estudo tem caráter exploratório, pois este documento é uma primeira aproximação de um evento recente (aprovação da Lei), com alterações e modificações ainda não incorporadas pela população estudada. O objetivo é obter maior clareza quanto à natureza do fenômeno e aos aspectos nele envolvidos.

A análise dos relatos mostra um conhecimento heterogêneo do Direito e posições encontrados em termos dos mecanismos estipulados para a eliminação do lucro, a coparticipação e seleção. Uma percentagem significativa de “situações particulares” é observada, que se traduz em preocupações específicas de acordo com a condição de cada suporte.

No entanto, é possível encontrar alguns padrões: detentores com fins lucrativos e importantes investimentos em infraestrutura, preocupados com a regulamentação de mecanismos imobiliários e de auto compra; titulares de alta coparticipação preocupados com o mecanismo proposto para sua remoção e seu impacto no orçamento institucional; titulares com baixa matrícula e recursos limitados, preocupados com as variações econômicas que o projeto geraria; titulares sem fins lucrativos preocupados com o novo sistema de admissão e seu possível impacto no projeto educacional.

Além disso, o modelo de financiamento e o papel da Superintendência da Educação no processo de responsabilização são elementos vistos com desconfiança por os titulares. O estudo destaca a necessidade de analisar o Direito como parte de um sistema complexo, compreender o difícil panorama político que condicionará a sua efetivação.

As conclusões foram classificadas em três áreas. Primeiramente, é apresentada uma análise relacional mostrando os principais padrões identificados pelo estudo. Então, a Lei de Inclusão caracteriza-se como parte de um sistema complexo, descrevendo uma série de elementos que, embora não modificados pela Lei, são fundamentais para prever seu sucesso ou fracasso. Por fim e com base nos pontos anteriores, matriz de risco da Lei, instrumento a partir do qual foram elaboradas as recomendações deste trabalho.

Frente a todos esses conhecimentos pontuados, por meio do estado do conhecimento realizado, podemos afirmar o quanto importante é continuar estudando e problematizando as políticas públicas pensadas para a educação brasileira, uma vez que estes estudos abrangem algumas reflexões.

Essas reflexões mostraram a necessidade de um olhar atento a esses diferentes momentos educacionais. Por esses motivos não poderia deixar de dar continuidade a pesquisas na mesma temática, na mesma linha e no mesmo grupo de pesquisa, que entre tantos outros fatos, mostraram que não dá para estudar políticas públicas em educação sem ter por base a concepção de educação como parte constituinte de uma luta por direitos sociais, por direitos individuais e por melhores condições de vida, ou seja, como condições básicas para uma boa vida (CHAUI, 1999).

Desta forma se iniciou a primeira etapa desta pesquisa de doutorado, contando ainda com aportes teóricos como Saviani (1999; 2008; 2013), Cury (2002; 2014), Mazzotta (1989; 2011), Azevedo (2004) e Blanco (2006).

### 1.3 PESQUISA DOCUMENTAL: BRASIL E CHILE

Tendo como segunda etapa, focando na legislação do Brasil e do Chile, no que se refere a educação especial, há a pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica apresentam semelhanças, mas possuem diferenças importantes.

A pesquisa documental surge como uma metodologia de fundamental relevância para a análise de políticas educacionais inclusivas, ao permitir que o pesquisador adentre o contexto social e histórico que permeia os documentos analisados. Diferente da pesquisa bibliográfica, que recorre em sua maioria a produções secundárias como artigos, livros e dissertações, a pesquisa documental utiliza fontes primárias, tais como as legislações, os relatórios governamentais, os registros institucionais e outros documentos oficiais, para a construção de uma análise direta e contextualizada das normativas que orientam o objeto de estudo (Gil, 2010).

Para Chizzotti (1995), uma pesquisa documental vai além da investigação da temática, demonstrando as decisões tomadas por grupos que ocupam o poder em um determinado tempo. As fontes de informações escritas possibilitam uma leitura aprofundada e insere o pesquisador na condição de interpretador da história, e dependendo de sua habilidade, conseguirá enxergar os motivos que impeliram um governo a tomar certas decisões.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista, 2012, p. 60).

A pesquisa documental envolve a análise de documentos considerados autênticos, tanto contemporâneos quanto retrospectivos. É uma abordagem amplamente empregada nas ciências sociais e na pesquisa histórica para descrever e comparar eventos sociais, identificando suas características e tendências (Pádua, 1997).

Os textos dos documentos expressam mais do que simples palavras, pois

revelam ação, ideias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais, comprovando os fatos, os acontecimentos e revelando as circunstâncias das atuações humanas, permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social (Bigarella; Lewandowski, 2017, p. 124).

No âmbito das ciências sociais e da educação, a análise documental é amplamente empregada por sua capacidade de revelar as dinâmicas históricas e políticas que influenciam a formulação e o desenvolvimento de políticas públicas. Segundo Bardin (2011), a análise de documentos requer uma abordagem crítica e reflexiva, que ultrapasse a descrição simples e adentre a interpretação das intenções, valores e discursos subjacentes à produção documental. Esse processo não se limita à compreensão literal dos textos, mas busca compreender os interesses e ideologias que moldaram sua produção, bem como os impactos sociais decorrentes.

Evangelista (2012) destaca que documentos são mais do que meros registros de eventos; são produtos de um contexto social específico, impregnados de valores, tendências e recomendações. Os documentos analisados nesta pesquisa — incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), a *Política Nacional de Educación Especial* (Chile, 2005) e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) — não apenas refletem as prioridades e desafios de seus respectivos contextos, mas também os movimentos históricos e sociais que os originaram. Ao explorar essas fontes, o pesquisador assume o papel de interpretar a história, identificando as contradições, conflitos e movimentos que influenciam as políticas educacionais (Chizzotti, 2006).

A pesquisa documental segue uma série de etapas essenciais para garantir sua validade e confiabilidade. Inicialmente, é realizado um levantamento e seleção criteriosa das fontes documentais relevantes, considerando suas ocorrências, atualidade e pertinência ao objeto de estudo.

Em seguida, os documentos são organizados em categorias temáticas que orientam a análise, possibilitando identificar padrões, convergências e divergências. Conforme aponta Chizzotti (2006), essa organização é crucial para que seja possível sistematizar os dados e realizar uma análise aprofundada, articulando-os ao referencial teórico previamente estabelecido.

Outro aspecto importante é o caráter crítico dessa abordagem. A análise documental não deve ser encarada como um processo neutro; ao contrário, ela requer uma postura reflexiva que problematize os discursos apresentados nos documentos. Essa perspectiva é corroborada por Lima e Ferreira (2020), que ressaltam que ao se debruçar sobre os documentos, deve considerar os interesses sociais, políticos e econômicos que moldaram sua produção, bem como

as implicações dessas normativas para a prática educacional. Além disso, a pesquisa documental permite explorar as legislações e políticas em diferentes contextos, identificando não apenas os avanços, mas também as lacunas e desafios enfrentados.

Ao comparar os casos do Brasil e do Chile, esta investigação buscou compreender as diferentes realidades políticas e possíveis influências na formulação de políticas educacionais inclusivas. Como destaca Souza (2018), o estudo de legislações oferece insights importantes sobre as semelhanças e diferenças nos caminhos trilhados por diferentes sistemas educacionais, enriquecendo a análise e contribuindo para a formulação de recomendações fundamentadas.

Essa abordagem permite, ainda, agregar à pesquisa uma dimensão histórica, ao considerar a evolução das políticas ao longo do tempo. Segundo Freitas (2019), analisar as transformações legislativas possibilita compreender como os sistemas educacionais respondem às demandas sociais e políticas, refletindo mudanças nas prioridades e valores da sociedade. No caso específico das políticas inclusivas, esta análise torna-se ainda mais relevante, pois evidencia os esforços e desafios enfrentados pelos países para garantir o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

A pesquisa documental não apenas sustenta as análises realizadas nesta tese, mas também enriquece a compreensão das políticas educacionais inclusivas no Brasil e no Chile, permitindo que sejam identificadas conexões, lacunas e possibilidades de avanço.

Para tanto, foi realizado o levantamento de dispositivos e marcos legais brasileiros e chilenos, buscando entendê-los esses documentos “[...] como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações sociais e humanas”.

**Quadro 3 – Documentos brasileiros e chilenos eleitos como base para a pesquisa**

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	<i>Política Nacional de Educación Especial - Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial (2005)</i>
Decreto Federal Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	<i>Marco para la Buena Enseñanza (2008)</i>
Resolução CNE Nº 4, de 02 de outubro de 2009.	<i>Decreto Supremo n. 170, de 14 de mayo de 2009.</i>
Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	<i>Ley General de Educación, de 12 de septiembre de 2009.</i>
Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	<i>Ley N° 20.422, 10 de febrero de 2010.</i>
Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.	<i>Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE) (2013).</i>
Decreto Nº 8.368, de 02 de dezembro de 2015.	<i>Ley 20.845, de 8 de junho de 2015.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Frente aos documentos brasileiros acima citados, temos o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo principal objetivo é promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. Garante o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, eliminando barreiras e oferecendo os apoios necessários para que possam usufruir de uma educação de qualidade em igualdade de condições com os demais.

O Decreto Federal Nº 6.949 (2009) promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 2007. Por meio dessa promulgação, o Brasil reafirmou seu compromisso com a promoção, proteção e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência, assegurando-lhes plena e igual participação na sociedade.

A Resolução CNE Nº 4 (2009) visa estabelecer diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, definindo as responsabilidades das instituições de ensino quanto à oferta de condições de acessibilidade e aos serviços de apoio necessários para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Decreto Federal Nº 7.611 (2011) regulamenta o atendimento educacional especializado, a oferta de educação especial na rede pública de ensino e a disponibilização de recursos para esse fim, promovendo a segurança do acesso à educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto também define normas para a formação de professores e profissionais da educação para atuar nessa área.

A Lei Nº 12.764 (2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com transtorno do espectro autista, visando sua inclusão social e cidadania.

E o Decreto Nº 8.368 (2015) que regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Seu objetivo é estabelecer as normas e os procedimentos para a implementação da Lei Nº 13.146, visando garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, e sua inclusão plena e efetiva na sociedade.

Ao que se refere aos documentos chilenos temos a *Política Nacional de Educación Especial - Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial* (2005) promovendo a inclusão

de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema educacional regular. A política busca garantir que esses alunos recebam o apoio necessário para participar plenamente da educação, promovendo uma visão de educação especial que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades.

O *Marco para la Buena Enseñanza* (2008) que estabelece um conjunto de critérios e orientações para promover a qualidade do ensino no Chile. Ele define as competências e práticas profissionais que os professores devem desenvolver para garantir uma educação de qualidade, focando na melhoria contínua do desempenho docente e no desenvolvimento integral dos estudantes.

O *Decreto Supremo n. 170* (2009) que regulamenta os processos de avaliação e diagnóstico para a identificação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), estabelecendo os critérios e procedimentos para garantir que esses alunos recebam os apoios e recursos necessários para seu desenvolvimento educacional, promovendo a inclusão no sistema regular de ensino.

A *Ley N° 20.422* (2010) estabelece normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência, garantindo que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos e participar em igualdade de condições na sociedade, promovendo a eliminação de barreiras e a acessibilidade em todos os âmbitos da vida pública e privada.

A *Ley General de Educación* (2009) que regula o sistema educacional chileno, delibera os princípios e objetivos que orientam a educação no país. Essa promove a equidade, a qualidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

As *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)* (2013) fornecem as diretrizes e orientações técnicas para a implementação do PIE, garantindo que as escolas ofereçam os apoios e recursos necessários para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), promovendo práticas educativas inclusivas e de qualidade.

E a *Ley 20.845* (2015) conhecida como a *Ley de Inclusión Escolar*, que tem como principal objetivo promover a inclusão e a equidade no sistema educacional chileno. Ela proíbe a seleção de estudantes com base em critérios socioeconômicos, culturais ou acadêmicos, buscando eliminar as barreiras que impedem o acesso igualitário à educação e promovendo uma distribuição equitativa dos recursos educacionais.

A investigação documental realizada sobre as legislações do Brasil e do Chile

relativas à educação especial é um componente essencial para a compreensão das políticas inclusivas desenvolvidas nesses países entre 2005 e 2015. A análise desses documentos históricos e legais permite uma imersão detalhada nos esforços legislativos e nas decisões políticas que moldaram a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essa pesquisa documental é fundamental por oferecer um panorama das iniciativas legislativas que visaram promover a inclusão e garantir direitos. Os marcos legais coletados e analisados fornecem evidências críticas de como ambos os países têm abordado questões de equidade, acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência, inclusive as limitações encontradas no desenvolvimento dessas legislações.

Este levantamento e análise cuidadosa contribuem significativamente para a pesquisa, fornecendo uma base para entender as variações e similaridades nas políticas de inclusão educacional em contextos distintos. A compreensão dessas legislações, não apenas enriquece o debate acadêmico sobre educação inclusiva, como também destaca as áreas em que progressos foram feitos e desafios persistem; não apenas documenta a história, mas também serve como uma ferramenta crucial para avaliar o sucesso e as limitações das políticas de educação especial, informando futuras direções e reformas necessárias para alcançar uma inclusão efetiva e abrangente.

Portanto, este capítulo localiza as bases metodológicas para a compreensão e análise das legislações e políticas educacionais no Brasil e no Chile, exploradas nos capítulos subsequentes. Por meio de uma abordagem que integra tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica, foi possível delinejar um caminho de investigação que respeite os critérios acadêmicos se alinhando aos objetivos desta pesquisa.

As metodologias aqui definidas garantem que a análise das legislações e políticas educacionais, nos Capítulos II e III, sejam consistentes e críticas, ao estabelecer uma estrutura de pesquisa, permitindo uma transição fluente para o exame detalhado das legislações educacionais e fundamentando a discussão sobre como essas leis moldam as realidades educacionais em ambos os países.

Essa tese não se limita a descrever procedimentos, ela fundamenta uma análise crítica das políticas educacionais no Brasil e no Chile, compreendendo as legislações e ações governamentais, e sua influência no desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

O impacto desta pesquisa está em sua capacidade de reflexão sobre as práticas educativas vigentes. Segundo Saviani (2012) e Libâneo (2013), a educação deve ser entendida como uma prática social intencional, orientada pela organização e transmissão do conhecimento

historicamente acumulado, com vistas à formação crítica e emancipatória dos indivíduos, permitindo-lhes compreender e transformar as condições sociais em que estão inseridos.

Portanto, esta análise busca influenciar a formulação de políticas educacionais, propondo mudanças que vão além da inclusão superficial, visando uma reestruturação que fomente uma sociedade mais justa. Este estudo pretende oferecer insights para reformas educacionais que valorizem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral, servindo como referência para políticas transformadoras que reconhecem e potencializam o pleno potencial humano.

## CAPÍTULO 2

### **LEGISLAÇÃO BASE DE UM SISTEMA EDUCACIONAL: BRASIL E CHILE**

Neste capítulo busco contextualizar as legislações brasileira e chilena e suas influências nas formulações e desenvolvimento das políticas educacionais, com foco na garantia de direitos, inovação e reforma educacional.

Entende-se a legislação como um arcabouço normativo que constitui as políticas públicas, ou seja, são instrumentos essenciais para a desenvolvimento das políticas educacionais e garantias para sua efetivação. Essa fornece a base legal para o funcionamento do sistema educacional, a garantia de direitos, os padrões e diretrizes para a qualidade da educação, a definição dos mecanismos de prestação de contas, a proteção frente aos interesses dos alunos, assim como a serve de instrumento para a promover a inovação e a reforma educacional.

Com o objetivo de construir um corpus da legislação capaz de revelar as ações do Estado, com informações e concepções de educação do Brasil e do Chile, anteriormente se faz necessário a compreensão de alguns conceitos básicos, iniciando pelo de legislação.

Legislação é um conjunto de leis e normas jurídicas no universo dos direitos constitucionais que incluem os direitos sociais, "a legislação, em seu sentido lato, atua como norma juridicamente válida no qual o objetivo principal é o de reger a sociedade e o Estado no regime democrático (Nascimento; Venâncio, 2022)".

A educação é um direito social prescrito na Constituição. A lei é uma força de obrigatoriedade que induz ao seu cumprimento e assim, por excelência é a manifestação do poder. Essa institui a ordem jurídica que exprime o sentido de legítimo, legal e justo, a depender das circunstâncias que é utilizada. Portanto, a legislação educacional contém o conjunto de regras obrigatórias que formulam a proteção e condutas de todas as ações estabelecidas, a exemplo da obrigatoriedade, a cidadania e o direito a educação para todos (Oguisso; Schmidt, 1999). A legislação cria a base legal para as políticas públicas.

Podemos encontrar diversas perspectivas sobre políticas públicas que destacam sua finalidade, como apresentado por Peters (2015), para quem a política pública representa o conjunto de iniciativas que os governos empreendem com o intuito de modificar sua economia e sociedade de maneira abrangente. Nesse contexto, as análises partem da premissa de que o propósito das políticas públicas consiste em impulsionar transformações.

Outras definições que seguem essa linha de raciocínio incluem, por exemplo, a descrição de Souza (2006), que concebe a elaboração de políticas públicas como o momento em que os governos democráticos transformam suas intenções e promessas eleitorais em programas e ações destinados a gerar efeitos ou alterações concretas na realidade.

Uma abordagem alternativa para compreender as políticas é apresentada por Muller e Surel (2002), que propõem uma interpretação que enfatiza o caráter processual. Nesse sentido, refere-se ao processo pelo qual são desenvolvidos e postos em prática programas de ação pública, ou seja, dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explicitamente delineados.

As políticas públicas são compreendidas como expressões das relações de poder e das contradições sociais presentes em uma sociedade. Elas refletem os interesses das classes dominantes, mas também podem ser arenas de disputa e transformação social, conforme as lutas e reivindicações das classes trabalhadoras (Souza, 2020).

O Estado em ação se relaciona ao desenvolvimento de um projeto político, por meio de planos, programas e projetos, isto é, ações voltadas a setores específicos da sociedade, no sentido de desenvolver um processo de tomada de decisões, relacionados à criação dos que salvaguardam os direitos sociais de todos (Hofling, 2001).

No contexto das políticas educacionais, o Estado em ação pode ser entendido como o desenvolvimento das disputas de interesses entre as diversas classes sociais, resultando em decisões por meio da elaboração de políticas públicas (Araújo, 2019).

Sendo assim, o conceito de desenvolvimento político refere-se ao processo pelo qual as instituições políticas, as práticas e as culturas de uma sociedade ao longo de sua

evolução e se transformam. Esse desenvolvimento pode abranger uma variedade de aspectos, incluindo mudanças nas estruturas de governo, participação cidadã, direitos políticos, estabilidade política, e a capacidade do sistema político de responder às necessidades e demandas da sociedade (Fukuyama, 1992).

O desenvolvimento político não é apenas sobre o crescimento econômico, mas também sobre o fortalecimento das instituições democráticas, o respeito aos direitos humanos, a promoção da justiça social e a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Sem, 1999). Envolve a criação e aprimoramento de mecanismos que permitam a expressão de diferentes perspectivas e a resolução de conflitos.

Ou seja, o desenvolvimento político busca criar sociedades mais justas, livres e democráticas, onde as instituições políticas funcionam de maneira eficaz para atender às necessidades e aspirações da população.

As políticas definem as intencionalidades dos negócios do Estado, indicando o rumo a seguir, o futuro desejado. As políticas educacionais se fundamentam na filosofia, na concepção de educação, que deriva da concepção de pessoa e de sociedade que se preconiza, e que, por sua vez, definem as intencionalidades e estabelecem o curso das ações do Estado. As políticas dão sentido e canalizam os esforços dos agentes públicos e oferecem os parâmetros para a tomada de decisões (Bordignon, 2011, p. 34).

No âmbito educacional, as políticas públicas têm por base a filosofia, partindo do entendimento da educação, “[...] que deriva da concepção de pessoa e de sociedade que se preconiza, e que, por sua vez, definem as intencionalidades e estabelecem o curso das ações do Estado” (Bordignon, 2011, p. 34).

Sanfelice (2005) afirma que as políticas educacionais

[...] são organizadas ou reorganizadas pelos Estados no sentido de responder às mudanças qualitativas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital, também é certo que elas passam a ser objeto de demanda das classes trabalhadoras em busca do saber socialmente produzido e disponível (Sanfelice, 2005, p. 167).

Assim como, Cury (2014) ao avaliar as políticas educacionais pontuou a possibilidade de observar que elas funcionam como um elo entre as determinações e os objetivos legais da educação e a realidade do ensino nacional e local. Por essa razão, as políticas conectam-se diretamente à escola, uma vez que esse é o espaço social em que a realidade se concretiza.

Sabe-se que a escola é o espaço mais adequado para a construção do conhecimento sistematizado, pois como espaço institucional adequado para as práticas democráticas, em que todos tivessem voz e oportunidade de expressar seus pensamentos, como parte do processo de aprendizagem.

Embora, muitas vezes a preocupação das ações estatais estejam voltadas para o aumento das matrículas, retenção de alunos, taxas de sucesso, com a formação de gestores mais produtivos, esquecendo-se das políticas inclusivas, que após “[...] duas décadas de debate e de pressões sociais pela construção de uma educação brasileira mais inclusiva, encontramo-nos, neste momento, em um processo regressivo no âmbito das políticas sociais” (Krawczyk, 2019, p. 6-7).

Ainda de acordo com a autora, “estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade, correndo-se o risco de, por meio de velhos caminhos, criar novos procedimentos de seleção (Krawczyk, 2019, p. 6-7)”. Enquanto a economia torna-se um fator cada vez mais importante nas decisões das políticas sociais, substituindo as questões contextuais, reais da sociedade.

A política educacional, como ação de corte social, tem como foco, em especial a escola, como espaço para a prática de cidadania e inserção na sociedade, sem perder de vista a sua primeira função, “[...] ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, é também um espaço de construção de normas e valores sociais” (Silva, 2012, p. 84).

É importante reforçar que é na escola onde acontece o processo de construção de alguns conhecimentos que serão utilizados na vida social, uma vez que o conhecimento não se refere a saberes específicos apreendidos na escola. Muito embora, seja uma de suas funções a construção dos saberes que se desenvolve no âmbito da escola (Saviani, 1998). Mas existem outros saberes.

Conforme Saviani (1984), a escola desempenha um papel central no processo educativo formal, uma vez que organiza o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, fundamental para a reprodução e transformação social. Esse conhecimento precisa ser ensinado e aprendido em consonância com as necessidades de formação humana integral, para que os sujeitos compreendam sua inserção nas relações sociais e se tornem capazes de atuar criticamente na sociedade.

Podemos entender que a educação, conforme o Art. 205 da CF/1988, essa além de ser dever do Estado e da família, é um direito de todos e deve ser “[...] promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 127).

Coadunando com a *Constitución Política de la República Chilena* de 1980 onde pontua em seu Art. 19 que “*La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida*”<sup>12</sup> (Chile, 1980, p. 14).

Na perspectiva de que o homem é um ser histórico e social, transformador de contextos culturais e econômicos, segundo Gamboa (2018) a educação pode ser compreendida como

[...] uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (Gamboa, 2018, p. 126).

Segundo Libâneo (2012), a educação, como prática social, exerce uma função mediadora entre os indivíduos e a sociedade, sendo essencial para o desenvolvimento de capacidades críticas e para a transformação das relações sociais.

A educação básica é a essência do direito à educação, uma vez que, traz a ideia de desenvolvimento do educando de forma orgânica e sequencial, por meio da valorização da educação escolar para os diferentes tempos e fases da vida.

A vocação deste direito exige a compreensão, ações e a superação das desigualdades sociais e consequentemente na escolarização: analfabetismo, falta de educação de qualidade, atraso, evasão, repetência e desigualdades nas carreiras escolares, ou seja, políticas universalistas que defendam a escola como espaço democrático de socialização do conhecimento.

As políticas universalistas para educação implicam em ações por parte do Estado para salvaguardar o valor fundamental para a garantia da cidadania: o reconhecimento da obrigação estatal, e do direito; a ampliação da oferta assegurando o caráter obrigatório e gratuito da educação básica; a relação entre qualidade e direito à educação, proclamado pelo Estado Democrático de Direito, que afirma que todos os homens que vivem em uma mesma comunidade política são iguais diante da lei, e que deve garantir os seus direitos universais e respeitar os seus direitos individuais. Essa ação protetória está relacionada à dimensão

---

<sup>12</sup> Tradução: A educação visa o desenvolvimento integral da pessoa nas diferentes etapas de sua vida.

universalizante, o acesso ao conhecimento e permanência na escola (O'Donnell, 1981).

Ao estabelecerem um tratado de direitos humanos, os países assumem o compromisso e a intenção de criar as condições necessárias para realizar as mudanças indicadas pelo instrumento jurídico. Esse define os princípios de um acordo, que devem orientar as políticas públicas e conferir sentido e legitimidade às ações a serem empreendidas pelos Estados para garantir o seu desenvolvimento (ONU, 2017).

“Os direitos humanos não são uma realidade estática e imutável, mas uma construção histórica, fruto das lutas sociais e políticas de emancipação e igualdade.” (Bobbio, 1992, p. 26).

No contexto jurídico, existem essencialmente dois tipos de compromissos: aqueles assumidos pelos países em nível internacional ao ratificar instrumentos jurídicos regionais e internacionais; e os de natureza nacional, geralmente refletidos nas leis nacionais de educação.

## 2.1 COMPROMISSOS E OBRIGAÇÕES DOS PAÍSES FRENTE A EDUCAÇÃO

No âmbito do direito à educação, os países progridem na harmonização jurídica de acordo com os compromissos reforçados, além de definirem um referencial conceitual comum que sirva de base para interpretar as decisões e ações realizadas. Por meio da concepção e formulação de planos, estratégias ou políticas abrangentes, os países orientam e conduzem as ações para garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola, concluam seus estudos e alcancem uma aprendizagem significativa.

Os documentos jurídicos de natureza internacional estabelecem as responsabilidades e deveres dos países não que se refiram ao respeito, proteção e realização do direito à educação. No âmbito do direito internacional, distingue-se entre instrumentos jurídicos vinculativos e não vinculativos, cada um com implicações específicas.

Os instrumentos vinculativos, como as principais convenções e tratados, implicam um consentimento e uma obrigação legal por parte dos Estados, que, ao ratificarem ou aderirem a esses instrumentos, comprometem-se a alinhar suas normas internas às normas internacionais. São aqueles que possuem força legal e obrigam os Estados signatários a cumprir as disposições nessas disposições. Esses documentos, elaborados por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, exigem a ratificação dos países, que se comprometem a cumprir suas normas internacionais às normas internacionais.

Sendo alguns deles a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD, 2006) adotada pela ONU, esta convenção é um dos principais marcos na promoção de

direitos para pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva. E, Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reconhecendo o direito da criança à educação como um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano.

Por outro lado, os instrumentos jurídicos não vinculativos não impõem obrigações legais, mas possuem grande autoridade política e moral. Eles exercem influência sobre as políticas educacionais dos países, orientando ações e promovendo compromissos globais, como é o caso da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo esses instrumentos que incentivam os países o desenvolvimento de ações que garantam o direito à educação, apesar de não terem caráter obrigatório.

O Brasil sancionou e assentiu a vários instrumentos jurídicos que contribuíram para estabelecer um conjunto normativo significativo, destacando-se, entre outros, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1968); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990); e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2016), esse modificado pelo Decreto Nº 11.397 de 2023, a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) composta por oito representantes do governo e oito representantes da sociedade civil e do setor privado, selecionados por meio de chamada pública, visando a adoção, disseminação e transparência do processo da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Adotada em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um plano de ação global que visa erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a paz e as prosperidades. No centro desse compromisso estão os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que cobrem áreas essenciais para o desenvolvimento humano, incluindo a educação.

No Chile temos a Convenção relativa à *Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1971); a *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1990); e a *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, adotada em 2015 e constituída no Decreto Nº 49 de 2016, criando o *Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030*, modificado pelo Decreto Nº 67 de 2019.

Os países assumem compromissos e responsabilidades em âmbito internacional, integrando-os de maneira normativa em suas legislações internas. Dentro desse contexto, as Constituições representam a mais elevada salvaguarda do direito à educação: seu texto serve como um referencial para as leis nacionais e as iniciativas governamentais.

As normas educacionais gerais expandem as incumbências do país relacionadas a esse direito, ao mesmo tempo em que estabelecem e distribuem as responsabilidades associadas

à dinâmica de operação dos sistemas educacionais, sua organização e estrutura.

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988), tendo a sua última atualização realizada em 3 de outubro de 2023, determina que a educação, considerada um direito universal e uma responsabilidade conjunta do Estado e da família, será fomentada e estimulada com a participação ativa da sociedade. O objetivo é alcançar o pleno desenvolvimento individual, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o ingresso no mercado de trabalho (Brasil, 1988).

A *Constitución Política de la República de Chile (1980)*, tendo a sua última atualização em 07 de novembro de 2023, afirma em seu artigo 10º que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa nas diferentes fases da sua vida, tendo os pais o direito e o dever preferencial de educar os filhos, e caberá ao Estado conceder proteção especial ao exercício deste direito (Chile, 1980).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. Em seu artigo 2º, menciona que a educação é dever da família e do Estado e que se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana para alcançar o pleno desenvolvimento do estudante.

Por sua vez, afirma que a educação deve se basear nos princípios de: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; pluralismo de ideias; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; garantia de gratuidade do ensino público; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; a garantia de padrões de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a consideração da diversidade étnico-racial; a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; e o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdas-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Segundo Bordignon (2011),

Os dispositivos constitucionais caracterizam o plano com a natureza de uma lei de diretrizes e bases, organizadora da educação nacional, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, e com a função da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação, e com renovação em prazos determinados (Bordignon, 2011, p. 05).

O artigo 3º da *Ley General de Educación (Ley Nº 20.370/2009)* enfatiza que o

sistema educacional do país é construído com base nos direitos consagrados na *Constitución* (1980) e nos tratados internacionais ratificados, alinhado aos princípios de universalidade e educação contínua, gratuidade, qualidade, equidade, autonomia e diversidade.

Por meio da *Ley Inclusión Escolar* (*Ley N° 20.845/2015*), cujo objetivo é garantir uma educação de qualidade para toda a população, uma emenda foi introduzida para a progressão da educação gratuita em estabelecimentos subsidiados ou que recebem recursos permanentes do Estado.

A *Ley 21.040/2017*, responsável pela criação do sistema de educação pública, define as instituições que o compõem, regulamenta seu funcionamento, estabelece objetivos, finalidades, membros e outras disposições relacionadas à estrutura e operação do sistema, institui que o Estado ofereça uma educação pública, gratuita, de qualidade e laica por meio dos estabelecimentos educacionais de propriedade e administração integrantes dos serviços de educação pública local. Ou seja, uma educação respeitosa de todas as expressões religiosas, pluralista, promovendo a inclusão social e cultural, a equidade, a tolerância, o respeito à diversidade e à liberdade, considerando as particularidades locais e regionais.

Quadro 4 – Instrumentos jurídicos em âmbitos nacionais

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Lei N° 5.540/1968: Reforma Universitária	<i>Decreto con fuerza de Ley I/1977: Estatuto Docente</i>
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	<i>Constitución Política de la República de Chile (1980)</i>
Lei N° 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<i>Decreto Supremo de Educación n° 490/1990</i>
Portaria/MEC N° 1.306/1999: Regimento do Conselho Nacional de Educação	<i>Ley N 19.042/1991. Crea el Instituto Nacional de la Juventud</i>
Resolução N° 2.051/2004: Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	<i>Ley N 19.873/2003. Crea subvención educacional pro-retención de alumnos y establece normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación</i>
Lei N° 10.861/2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	<i>Ley 19.876/2003: Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuitad de la educación media</i>
Decreto N° 5.089/2004: Composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)	<i>Ley N 20.129/2006: establece Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior</i>
Lei N° 14.113/2007: Regulamento do FUNDEB	<i>Ley 20.162/2007: Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición</i>
Lei N° 11.892/2008: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	<i>Ley 20.370/2009: Establece la Ley General de Educación</i>

Lei Nº 13.530/2010: Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	<i>Ley 20.422/2010: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad</i>
Lei Nº 13.146/2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	<i>Ley 20.529/2011: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización</i>
Lei Nº 13.257/2016: Lei da Primeira Infância. Altera a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, “Estatuto da Criança e do Adolescente”	<i>Ley 20.710/2013: Obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y Crea un Sistema de Financiamiento Gratuito desde el Nivel Medio Menor</i>
Portaria Nº 331/2018: Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)	<i>Ley N 20.845/2015: Inclusión Escolar</i>
Lei Nº 13.971/2019: Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023	<i>Ley 20.903/2016: que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente</i>
*	<i>Ley 21.040/2017: que Crea el sistema de Educación Pública</i> <i>Ley 21.091/2018: Sobre Educación Superior</i> <i>Ley 21.369/2021: que Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior</i>

Elaborado pela pesquisadora (2024).

Evidencia-se o compromisso e as obrigações assumidas pelo Brasil e Chile no campo da educação, conforme refletido em seus respectivos instrumentos jurídicos e políticas públicas. A compilação desses dispositivos legais em ambos os países revelam um alinhamento progressivo com normas e diretrizes internacionais que visam garantir o acesso universal à educação.

Tanto o Brasil quanto o Chile incorporaram em suas legislações compromissos reforçados internacionalmente, como os estabelecidos pela Agenda 2030 e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, demonstrando alinhamento com metas globais de inclusão e acesso universal à educação. Nos dois países, a educação é consagrada como um direito universal em suas constituições nacionais, com foco no desenvolvimento humano e na preparação para a cidadania.

Por meio desses esforços normativos, ambos os países demonstram o estabelecimento de um sistema educacional que aborda a inclusão como um direito, assim como uma prática social fundamental para o desenvolvimento sustentável. Destacam a inclusão como pilar de suas políticas educacionais, evidenciadas por leis específicas que promovem igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e grupos vulneráveis. Além de um compromisso comum com a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, baseada em princípios de equidade e universalidade.

Em contrapartida frente a estrutura normativa o Brasil apresenta um detalhamento

normativo maior com dispositivos como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o FUNDEB, refletindo uma ênfase em mecanismos de financiamento e regulação da educação básica e superior, enquanto o Chile foca na descentralização administrativa e em reformas que garantem a gratuidade e equidade, como a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) e a criação do sistema de educação pública com a *Ley 21.040/2017*.

Frente a participação social e institucional o Brasil destaca a participação da sociedade civil nos processos de implementação e monitoramento, como observado na Comissão Nacional para os ODS. E o Chile valoriza a autonomia institucional e os Conselhos Nacionais para as reformas, com maior centralidade na administração pública local.

E em relação aos temas emergentes, o Brasil traz atualizações enfatizam o fortalecimento de políticas nacionais, como o ProBNCC para a base curricular comum, enquanto no Chile as reformas mais recentes incluem a Lei 21.369/2021, abordando temas de violência e discriminação no ambiente educacional.

As abordagens do Brasil e do Chile refletem esforços consistentes em garantir o direito à educação, demonstrando compromissos com princípios de inclusão, equidade e qualidade. Embora sigam caminhos distintos devido a contextos históricos e sociais específicos, ambos apresentam avanços no alinhamento às metas internacionais e nas consolidações de sistemas educacionais que promovem a justiça social. A continuidade dessas políticas, aliada à análise crítica de seus impactos, é essencial para superar desafios e atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada.

Ao analisar os contextos históricos e sociais específicos do Brasil e do Chile, observam-se diferenças importantes em seus percursos educacionais. O Brasil, com uma herança colonial portuguesa, implementou um modelo educacional inicialmente restrito às elites. Durante séculos, a educação esteve associada às ordens religiosas, especialmente aos jesuítas, o que limitava seu alcance. Apenas no século XX, com a promulgação da Constituição de 1934, o país iniciou uma consolidação de políticas educacionais mais abrangentes, priorizando a universalização do ensino básico e a criação de instituições públicas. Uma vasta extensão territorial e as desigualdades regionais específicas, como as diferenças marcantes entre o Norte/Nordeste e o Sudeste, exigiram políticas redistributivas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para equilibrar os investimentos educacionais (Brasil, 1988; 2020).

Por outro lado, o Chile, após sua independência em 1818, desenvolveu um sistema educacional centralizado, inspirado nos modelos europeus, com foco na organização estatal e na formação de uma identidade nacional. No século XX, o Chile passou por reformas que

fortaleceram a educação pública, introduzindo ideias progressistas. Durante a presidência de Salvador Allende (1970–1973), houve tentativas de ampliar a equidade no acesso à educação, mas esse progresso foi interrompido pela ditadura militar (1973–1990), que promoveu a descentralização e a privatização do sistema educacional. Desde 1990, o Chile buscou reverter as desigualdades criadas durante a ditadura, implementando reformas como *Ley de Inclusión Escolar* (2015) e expandindo a gratuidade no ensino superior (Chile, 2018).

No contexto social, o Brasil se destaca por sua pluralidade étnica, com populações indígenas, afrodescendentes e imigrantes, o que exige políticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade. Exemplo disso são as leis que preveem a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar (Brasil, 2003; 2008). Além disso, as desigualdades socioeconômicas profundas progrediram barreiras ao acesso à educação, motivando a criação de programas como o Bolsa Família (agora Auxílio Brasil), que condicionam benefícios ao desempenho escolar (Brasil, 1988).

Por sua vez, o Chile, apesar de sua diversidade indígena, representada principalmente pelos Mapuches, apresenta uma menor pluralidade cultural em comparação ao Brasil. Isso facilita a padronização de políticas educacionais em nível nacional. No entanto, o modelo econômico neoliberal, instaurado durante a ditadura militar, agravou desigualdades no acesso à educação. O sistema de vouchers educacionais, que promove a escolha entre escolas públicas e privadas, gerou divisões significativas na qualidade da educação oferecida (Chile, 2009; CEPAL, 2015).

O sistema de vouchers educacionais implementado no Chile, durante o regime militar de Augusto Pinochet, na década de 1980, tornou-se um exemplo amplamente debatido de políticas educacionais neoliberais. Criado como parte de um conjunto de reformas que buscavam descentralizar a educação e incentivar a competição entre escolas, o modelo chileno permitiu que os recursos públicos fossem repassados às famílias por meio de vales. Essas famílias, por sua vez, poderiam utilizá-los para matricular seus filhos em escolas públicas ou privadas subvencionadas (Bellei, 2005).

Quanto aos diferentes tipos de legislação e desenvolvimento educacional, o Brasil, por meio de sua Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), consagrhou a educação como um direito universal, com ampla participação popular e descentralização das decisões. Contudo, desafios como burocracia e desigualdades regionais ainda afetaram o desenvolvimento do sistema educacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Por outro lado, o Chile, após o período autoritário, retomou o controle da educação

pública e buscou equidade por meio de reformas como a *Ley N° 21.040/2017*, que ampliou o sistema público e fortaleceu a educação básica e média. Apesar disso, o peso histórico de um sistema privatizado permanece um desafio para alcançar maior patrimônio (Chile, 2015; 2017).

## 2.2 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Uma maneira de integrar a dimensão jurídica às iniciativas programáticas é por meio de exercícios de planejamento. A elaboração de planos é utilizada pelos países para legitimar, estabelecer prioridades e direcionar as atividades dos agentes responsáveis pela coordenação, execução e monitoramento das ações destinadas a assegurar o direito à educação. Esses documentos, em geral, incluem princípios norteadores e abordagens que orientam o desenvolvimento das políticas educacionais.

No Brasil, a Lei N° 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) para o período de 2014-2024, estipulando, para o primeiro ano de sua vigência, a elaboração ou adaptação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação em conformidade com o texto nacional (Brasil, 2014).

A construção participativa do PNE/2014 resultou em dez diretrizes que orientam a política educacional, alinhadas com as 20 metas que delineiam o plano decenal. Essas metas visam, principalmente, universalizar a educação infantil na pré-escola, incrementar a taxa líquida de matrícula no ensino fundamental, garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado – “estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo” (Brasil, 2007, p. 1) – para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Outros objetivos incluem a implementação e ampliação da educação em tempo integral, o fomento à qualidade da educação básica, o aumento da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, bem como a oferta de matrículas para a educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

No âmbito da educação técnica, formação docente e ensino superior, as metas abrangem a ampliação da matrícula no ensino médio técnico e profissional, além do nível superior, centralizando a melhoria da qualidade da educação e a implementação da Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2014).

O PNE/2014 estabelece a meta de aumentar o investimento público em educação

para pelo menos 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência da lei, e, no mínimo, equivalente a 10% do PIB no final da década (Brasil, 2014).

A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, ressalta a importância da alfabetização como base fundamental para a trajetória escolar e para o pleno exercício da cidadania. Simultaneamente, destaca que a aquisição de habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática, é crucial para assegurar igualdade de condições e oportunidades no desenvolvimento pessoal das crianças e da sociedade (Brasil, 2019).

Os princípios que sustentam uma política de alfabetização fundamentada em evidências incluem consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência na leitura, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção escrita, aliados à implementação de políticas públicas bem-sucedidas tanto em âmbito nacional quanto internacional (Brasil, 2019).

O Chile tem o *Plan de Reactivación Educativa Integral* (2022) que foi concebido como um processo de longo prazo, organizado em três fases interconectadas, visando a transformação educacional. Inicialmente, propõe uma resposta de curto prazo para os impactos imediatos da pandemia, com uma duração de dois anos, centrando-se no fortalecimento das comunidades escolares juntamente com seus contextos. Em seguida, planeja uma fase intermediária, projetando transformações sistêmicas a médio prazo (2023/2025). Por fim, consolida as transformações estruturais com um planejamento detalhado, estendendo-se por pelo menos oito anos.

O objetivo geral do plano é proporcionar uma resposta abrangente e estratégica às necessidades educacionais e de bem-estar socioemocional que surgiram nas comunidades escolares durante a pandemia, integrando recursos e políticas em dimensões prioritárias (Chile, 2022).

A política está estruturada em cinco eixos, cada um com estratégias distintas que articulam um conjunto de ações no sistema escolar. Os dispositivos e recursos desses eixos são disponibilizados aos líderes e comunidades escolares para integração contextualizada e estratégica em seus próprios planos integrais de reativação, articulados a partir de seus Planos de Melhoria Educacional: convivência, bem-estar e saúde mental; fortalecimento e ativação da aprendizagem; reintegração e garantia de trajetórias educacionais; *Plan Nacional Transformación Digital y Conectividad*; e *Plan Nacional de Infraestructura* (Chile, 2022).

Por sua vez, a *Primera Estrategia para la Educación Pública* (2020-2028) delinea o roteiro para a instalação e operação do novo Sistema de Educação Pública no país (Chile,

2017).

Quadro 5 - Estratégias nacionais voltadas à garantia do direito à educação

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Plano Plurianual da União 2020-2023 (MEC)	<i>Ley 20.379. Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo" (2009)</i>
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (MEC)	<i>Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 (2014)</i>
Compromisso Nacional pela Educação Básica	<i>Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025 (2016)</i>
Plano Nacional pela Primeira Infância	<i>Política Nacional de Alimentación y Nutrición (2017)</i>
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	<i>Plan Nacional de Educación: 30 prioridades para el 2030 (2017)</i>
Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação – PDTIC 2020-2023	<i>Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030 (2018)</i>
Plano Diretor de TIC – PETIC 2017-2020	<i>Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género (2018)</i>
Política Nacional de Educação Especial	<i>Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (2020)</i>
Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	<i>Plan Nacional de Lenguajes Digitales (2020)</i>
II Plano Decenal de Assistência Social (2016-2026): “Proteção social para todos(as) os(as) brasileiros(as)”	<i>Plan de Fortalecimiento de la educación rural Gabriela Mistral (2022)</i>
III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022)	<i>Plan de Recuperación Inclusiva "Chile apoya" (2022)</i>
Plano de Ações Articuladas (PAR)	<i>Plan Nacional de transformación digital y conectividad (2022)</i>
Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)	<i>Plan de reactivacion educativa Integral (2022)</i>
Política Nacional de Formação de Professores	<i>Plan de acción de equidad e igualdad de género en la Formación Técnico Profesional (2022)</i>
*	<i>Plan Nacional de Infraestructura (2022)</i> <i>Politica Nacional de Convivencia Escolar (2022)</i>

Elaborado pela pesquisadora (2024).

Ambos os países possuem planos abrangentes que promovem a inclusão educacional. No Brasil, destaca-se a meta de universalizar o acesso à educação infantil e garantir atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2014). De forma semelhante, o *Plan Nacional de Educación do Chile* enfatiza a reintegração escolar e a garantia de trajetórias educacionais, especialmente em resposta aos impactos da pandemia (Chile, 2022).

Tanto o PNE (2014/2024) quanto a *Primera Estrategia Nacional de Educación*

*Pública* (Chile, 2020) estabelecem diretrizes de longo prazo, com metas claras e indicadores para monitoramento dos avanços. Além disso, ambos os países reconhecem a importância da formação de professores como elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional, prevendo programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional (Brasil, 2014; Chile, 2020).

No entanto, o Brasil adota metas ambiciosas de investimento público, como a destinação de 10% do PIB à educação até o final da década (Brasil, 2014). No Chile, embora o investimento também seja prioritário, há um maior foco em recursos direcionados à digitalização e à infraestrutura escolar (Chile, 2020).

Outro ponto de diferença é a organização estrutural dos planos. O *Plan de Reactivación Educativa* do Chile é estruturado em fases interconectadas, permitindo respostas específicas aos desafios da pandemia (Chile, 2022). Em contrapartida, o PNE (2014/2024) apresenta uma estrutura mais estática, com metas predefinidas para um período de dez anos (Brasil, 2014).

No âmbito da modernização, o Chile conta com o *Plan Nacional de Transformación Digital y Conectividad*, que busca modernizar as escolas por meio da ampliação da conectividade e do uso de tecnologias (Chile, 2020). Enquanto isso, no Brasil, as iniciativas de digitalização permanecem pontuais e menos integradas (Brasil, 2014).

O alcance das metas do PNE no Brasil depende significativamente da continuidade política e do financiamento adequado (Brasil, 2014). Apesar dos avanços em inclusão e educação profissional, desafios como a alfabetização e a equidade regional continuam presentes. No Chile, a resposta estruturada aos impactos da pandemia e o foco em bem-estar socioemocional têm gerado avanços em curto prazo, enquanto as transformações sistêmicas aguardam consolidação a longo prazo (Chile, 2022).

A análise das políticas educacionais do Brasil e do Chile destaca abordagens que se complementam. Enquanto o Brasil é reconhecido pelo planejamento participativo e pelas metas ambiciosas de investimento, o Chile se sobressai por suas soluções digitais e respostas rápidas a crises recentes.

## 2.2.1 Políticas por Foco de Intervenção

A política educacional compreende uma variedade de recursos, serviços e transferências mobilizados pelos Estados para garantir o direito à educação. O acesso, a permanência, a aquisição de aprendizagem e a conclusão bem-sucedida de etapas escolares pelos estudantes são grandemente influenciados pelos recursos alocados por esses,

concentrando-se em pelo menos quatro áreas distintas de intervenção: currículo e modelos de gestão; infraestrutura, equipamentos e fornecimento de tecnologia nas escolas; docentes; e políticas de fortalecimento.

Quadro 6 – Políticas com foco no currículo e modelos de gestão

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	<i>Programa Biblioteca Migrante</i>
Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM)	<i>Programa Promoción de Talentos Académicos en Escuelas y Liceos</i>
Programa Tempo de Aprender	<i>Leo y Sumo Primero</i>
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	<i>Curriculum Nacional en línea</i>
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	<i>Yo estudio (Plan Conectados con el Futuro)</i>
Programa Novos Caminhos	<i>Plan Chile Aprende Más – Desde los primeros passos</i>
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	<i>Programa Pedagógico para Primer y Segundo Nivel de Transición – 2019</i>
Programa Educação Conectada	<i>Campaña de Alfabetización "Contigo Aprendo"</i>
Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	<i>Programa Aprender a Tiempo</i>
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	<i>Escuelas arriba – 2021</i>
Ação Saberes Indígenas na Escola	<i>Educación Intercultural Indígena</i>
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	<i>Política Nacional de Convivencia Escolar</i>
Rede para Articulação de Sistemas e Políticas Educacionais	<i>Orientaciones para la jornada de reencuentro y cuidado en los espacios educativos</i>
Programa Idiomas sem Fronteiras	<i>Primera Jornada Nacional hacia una Educación No Sexista</i>
Plano de Ações Articuladas	<i>Orientaciones para el Proceso de Planificación de la Mejora Educativa 2022</i>
*	<i>¡Vamos a leer y escribir! Orientaciones para utilizar el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación en 1º y 2º básico</i>
	<i>¡Vamos a leer y escribir! Orientaciones para utilizar el texto Leo Primero</i>
	<i>Fortalecimiento y activación de aprendizaje</i>
	<i>Revinculación y garantía de trayectorias educativas</i>
	<i>Robotica Aplicada</i>
	<i>Tecnologías de Acceso Universal para la Educación 2022</i>
	<i>Aulas Innovadoras</i>
	<i>Kits Tecnológicos para la educación digital</i>
	<i>Prendo y Aprendo</i>
	<i>Educación Ambiental</i>

Elaborado pela pesquisadora (2024).

Resumidamente, sem a pretensão de uma análise exaustiva, observa-se que referente ao currículo e modelos de gestão no Brasil há uma ênfase significativa na promoção de igualdade de oportunidades. O desenho curricular busca criar condições para transformar as práticas pedagógicas e aprimorar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Destacam-se iniciativas como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Brasil, 2014), que expande a educação em tempo integral no ensino médio nos estados e no Distrito Federal, com base na abordagem de educação integral e na ampliação da jornada escolar; o Programa Novos Caminhos (Brasil, 2014), que visa melhorar e fortalecer a oferta de educação profissional e tecnológica; e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que fornece orientações regulatórias para instituições, estudantes, educadores, sistemas, redes educacionais e a sociedade em geral, abordando perfis profissionais, campos de atuação e o fortalecimento dos cursos técnicos envolvidos na iniciativa.

No Chile essa área de intervenção está direcionada para a *Política de Reactivación Integral Seamos Comunidad* (Chile, 2022), abordando os impactos da pandemia nas comunidades educacionais por meio de uma perspectiva sistêmica, abrangente, contextualizada e estratégica, adotando uma abordagem intersetorial e participativa, e projetando um processo de médio e longo prazo. Seus principais pilares incluem a revinculação, a assistência, o fortalecimento da aprendizagem, a promoção da convivência escolar e o cuidado com a saúde mental.

Ambos os países promovem a inclusão e buscam modernizar as práticas pedagógicas, com programas voltados à educação integral e profissional presentes em ambos os contextos (Brasil, 2014; Chile, 2022). No entanto, o Brasil destaca-se pela priorização da ampliação da educação em tempo integral e pela regulação da educação profissional, enquanto o Chile foca em oferecer suporte pós-pandemia, adotando uma abordagem intersetorial mais integrada (Chile, 2022).

Entre os desafios enfrentados, o Brasil luta para garantir a continuidade política e o financiamento adequado para ampliar iniciativas como o EMTI (Brasil, 2014). Por outro lado, no Chile, a principal dificuldade está na implementação de soluções eficazes em saúde mental e convivência escolar em escala nacional (Chile, 2022).

Quadro 7 – Políticas com foco na infraestrutura, equipamentos e fornecimento de tecnologia

Brasil	Chile
--------	-------

Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos (Proinfância)	<i>Programa Biblioteca Migrante</i>
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	<i>Conectividad para la Educación 2030</i>
Programa Escola Acessível	<i>Yo estudio (Plan Conectados con el Futuro)</i>
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	<i>Programa Yo Elijo mi PC</i>
Programa Novos Caminhos	<i>Becas Tic</i>
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	<i>Apoyo a Instituciones Educativas para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad</i>
Programa Educação Conectada	<i>Centro de Innovación</i>
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	<i>Aulas Conectadas</i>
Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior	<i>Kits Tecnologicos para la educación digital</i>
Plano de Ações Articuladas	*
Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)	
Programa Nacional de Informática na Educação	

Elaborado pela pesquisadora (2024).

No Brasil diversas iniciativas incorporam componentes de infraestrutura em suas propostas, a exemplo do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e do Programa Educação Conectada. Outros programas foram concebidos para ações específicas relacionadas ao nível escolar ou processos de inclusão, como é evidenciado nos casos do Programa Escola Acessível e do Proinfância. Estes últimos envolvem projetos que oferecem suporte à manutenção da educação infantil por meio da criação de novos estabelecimentos, bem como ações de reestruturação e aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

Ainda, existem intervenções mais abrangentes como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa proporcionar assistência financeira às escolas com o objetivo de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica; outro exemplo com essa abordagem é o Programa de Banda Larga nas Escolas.

Enquanto no Chile a intervenção em infraestrutura, equipamentos e disponibilidade de tecnologia concentra-se principalmente neste último aspecto, uma vez que a maioria das políticas visam ampliar ou aprimorar a conectividade e a presença de tecnologia nas instituições educacionais.

Um exemplo notável é o projeto *Conectividad para la Educación 2030*, que busca fornecer acesso à internet de qualidade nas instituições, utilizando esse serviço como suporte ao modelo pedagógico desenvolvido.

Incluem ainda os projetos proeminentes do *Centro de Innovación*, as propostas de *Aula Conectadas 2022* (que complementam a infraestrutura de Tecnologia da Informação e

Comunicação [TIC] já presente nas escolas), a implementação de uma rede de internet para uso de estudantes e professores em todas as suas aulas, e a distribuição de kits de tecnologia para a educação digital. Este último tem como objetivo fornecer tecnologia a grupos específicos de escolas com necessidades particulares, como escolas em áreas rurais, escolas especiais e escolas hospitalares.

Ambos os países investem na melhoria da infraestrutura escolar e na inclusão de tecnologia como ferramentas essenciais para promover a qualidade e a equidade no ensino (Brasil, 2014; Chile, 2022). No entanto, suas prioridades e abordagens divergem significativamente. Enquanto o Brasil adota um foco mais diversificado, incluindo programas direcionados para a educação rural e para a inclusão física do sujeito, o Chile prioriza a digitalização e a conectividade como pilares para modernizar o sistema educacional (Brasil, 2014; Chile, 2022). Essa distinção reflete as diferentes necessidades estruturais e socioeconômicas de cada país.

No Brasil, a desigualdade regional constitui um obstáculo expressivo para o impacto uniforme das políticas de infraestrutura. Regiões menos favorecidas, como o Norte e o Nordeste, frequentemente enfrentam dificuldades no acesso a recursos e investimentos adequados. Essa realidade compromete o potencial transformador de programas nacionais, exigindo soluções mais direcionadas e equitativas para atender às especificidades locais (Brasil, 2014).

Por outro lado, o Chile enfrenta desafios relacionados à manutenção e à sustentabilidade das redes digitais em áreas remotas. Apesar dos avanços significativos na implementação de infraestrutura tecnológica, a dificuldade em manter a conectividade de qualidade compromete a inclusão digital de comunidades isoladas. Esse cenário demanda maior integração entre iniciativas públicas e privadas, além de soluções inovadoras que atendam às particularidades geográficas (Chile, 2022).

Ambos os países demonstram compromisso com a modernização de suas infraestruturas educacionais, mas enfrentam desafios que refletem contextos específicos. No Brasil, a abordagem diversificada é positiva, mas precisa ser acompanhada por uma estratégia mais eficaz de distribuição de recursos. No Chile, a prioridade na digitalização é louvável, mas requer soluções sustentáveis para garantir que a tecnologia beneficie todas as comunidades, independentemente de sua localização. Ambas as experiências ressaltam a importância de alinhar investimentos a estratégias que considerem as desigualdades internas e as demandas regionais.

Quadro 8 – Políticas com foco nos docentes

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	<i>Plan Chile Aprende Más – Desde los primeros passos</i>
Cursos de educação continuada autoinstrucionais para docentes	<i>Campaña de Alfabetización "Contigo Aprendo"</i>
Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)	<i>Escuelas arriba</i>
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	<i>Sistema de Desarrollo Profesional Docente</i>
Programa de Residência Pedagógica	<i>Red Maestros de Maestros</i>
Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	<i>Desarrollo Docente en linea</i>
Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica	<i>Orientaciones para Organizar la Formación Local del Desarrollo Profesional en Base a Referentes Públicos</i>
Programa Tempo de Aprender	<i>Educación Ambiental</i>
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	
Programa Novos Caminhos	
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	
Programa Educação Conectada	
Programa Escola da Terra	
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)	
Ação Saberes Indígenas na Escola	
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	
Plano de Ações Articuladas	

Elaborado pela pesquisadora (2024).

As iniciativas destinadas aos docentes brasileiros enfatizam a formação, atualização e valorização desses profissionais como um meio para fortalecer a qualidade da educação. Uma intervenção que se destaca nesse contexto é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que busca fortalecer as capacidades do Estado para proporcionar uma educação de qualidade, aprimorando a formação contínua e profissional dos professores que atuam na educação básica em sistemas públicos.

Essa iniciativa é dirigida a professores em exercício, diretores de escola, membros da equipe de gestão da rede nacional de formação continuada, bem como dirigentes dos sistemas públicos de educação. Além disso, vários programas de formação são desenvolvidos, como o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Os recursos direcionados aos docentes chilenos podem ser vistos,

institucionalmente, na existência do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*, encarregado do *Sistema de Desarrollo Docente*, que busca promover, orientar e avaliar a aprendizagem de docentes e educadores.

Ambos os países reconhecem a formação continuada como um elemento essencial para a melhoria da educação e investem significativamente nesse aspecto (Brasil, 2014; Chile, 2022). Contudo, suas abordagens diferem de acordo com as necessidades e prioridades locais.

No Brasil, as iniciativas são amplamente direcionadas para cobrir lacunas de formação em áreas específicas, buscando suprir deficiências regionais e atender às demandas de diferentes contextos educacionais. Programas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores têm como objetivo fortalecer a qualificação dos docentes e promover maior uniformidade na qualidade do ensino em todas as regiões do país (Brasil, 2014).

Por outro lado, no Chile, o foco está na criação de redes colaborativas entre professores, como o programa *Red Maestros de Maestros*, que fomenta a troca de experiências e boas práticas entre educadores experientes e novos profissionais. Essa abordagem visa fortalecer a formação de maneira coletiva, promovendo um desenvolvimento profissional integrado e sistemático (Chile, 2022).

O Brasil enfrenta desafios significativos para superar as desigualdades regionais na capacitação docente. Regiões mais remotas, como o Norte e o Nordeste, frequentemente carecem de acesso a programas de formação continuada de qualidade, o que perpetua desigualdades no desempenho educacional. Superar esse obstáculo exige maior descentralização das iniciativas de formação, além de investimentos adicionais em infraestrutura e recursos pedagógicos para essas áreas (Brasil, 2014).

No Chile, o desafio reside na ampliação da participação nas redes de desenvolvimento profissional. Apesar do sucesso de programas colaborativos, muitas regiões ainda apresentam baixa adesão, limitando o impacto das iniciativas. Isso demanda estratégias para engajar mais educadores, como incentivos e capacitação adicional para que possam integrar e maximizar os benefícios dessas redes (Chile, 2022).

Tanto o Brasil quanto o Chile apresentam abordagens complementares para a formação docente. Enquanto o Brasil busca suprir lacunas específicas e atender às demandas regionais, o Chile promove a colaboração entre profissionais para enriquecer a prática educacional. Em ambos os casos, avanços mais expressivos dependem de soluções que contemplem as especificidades locais e promovam a participação ampla e equitativa dos professores.

Quadro 9 – Políticas com foco nas políticas de fortalecimento

<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>
Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)	<i>Programas Alimentarios</i>
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	<i>Programa Nacional de Salud de la Infancia con Enfoque Integral</i>
Programa de Residência Pedagógica	<i>Programa Salud Integral Adolescentes y Jóvenes</i>
Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	<i>Programa Residencia Familiar Estudiantil</i>
Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica	<i>Programas Especializados en Niños, Niñas y/o Adolescentes en Situación de Calle (PEC)</i>
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	<i>Programa Chile Crece Contigo</i>
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)	<i>Escuelas Arriba</i>
PROJOVEM Urbano	<i>Bono Logro Escolar (Ingreso Ético Familiar)</i>
PROJOVEM Trabalhador	<i>Becas JUNAEB (Básica, Media y Superior)</i>
PROJOVEM Campo	<i>Programa de Alimentación Escolar (PAE)</i>
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	<i>Beca de Alimentación para la Educación Superior</i>
Programa Nacional do Livro e do Material Didático	<i>Beneficios Estudiantiles Educación Superior Ingreso (gratuidad, becas de arancel, Fondo Solidario de Crédito Universitario, Crédito con Garantía Estatal y Beca de Alimentación)</i>
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	<i>Programas Vacaciones</i>
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	<i>Tarjeta Nacional Estudiantil</i>
Ação Saberes Indígenas na Escola	<i>Programa Útiles Escolares (PUE) / Programa Útiles Escolares Técnico Profesional</i>
Programa Bolsa Família	<i>Tarjeta Joven</i>
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	<i>Recursos para Estudiantes con Discapacidad en Instituciones de Educación Superior</i>
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	<i>Apoyo a Instituciones Educativas para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad</i>
Sistema de Seleção Unificada (SiSU)	<i>Beca de Apoyo a la Retención Escolar (Programa de Educación Media)</i>
Programa Universidade para Todos (ProUni)	<i>Centro de Innovación</i>
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	<i>Plan Nacional de Infraestructura</i>
Plano de Ações Articuladas	<i>Kits Tecnológicos para la educación digital</i>
*	<i>Fuas: Beneficios Estudiantiles</i>

Elaborado pela pesquisadora (2024).

As intervenções para fortalecer as condições de vida de crianças, adolescentes e jovens, conduzidas pelo Ministério da Educação do Brasil, têm como objetivo garantir a inclusão e melhoria das condições educacionais dos estudantes. Os serviços concentram-se em garantir a alimentação escolar, transporte, concessão de bolsas e adequação de espaços educacionais. Algumas dessas iniciativas incluem o Programa Nacional de Alimentação

Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Além disso, existem programas com ações que visam promover a inclusão e o fortalecimento da aprendizagem, como é o caso do PROJOVEM, abrangendo suas versões PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Trabalhador e PROJOVEM Campo. Por meio de um estímulo econômico, o programa busca proporcionar acesso a atividades educacionais complementares ao sistema educacional formal e à formação profissional para jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, ampliando suas oportunidades de acesso ao trabalho decente.

Dentro desse foco, destaca-se que o Programa Bolsa Família foi reformulado em 2023. Destinado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, o programa é uma transferência condicionada inovações pelo governo federal do Brasil desde 2003. A contrapartida envolve corresponsabilidades em saúde e educação, principalmente o cumprimento do calendário de vacinação e a frequência escolar obrigatória. O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) é o órgão responsável por esse programa.

No Chile temos o *Fuas: Beneficios Estudiantiles*, uma iniciativa voltada para a oferta de educação gratuita e benefícios aos estudantes do ensino superior, além de outros programas que vão além das atribuições do *Ministerio de Educación* e são executados por diferentes entidades, tais como o *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)*, o *Ministerio de Desarrollo Social* (responsável por programas de transferência) e o *Ministerio de Salud* (carregado de programas de alimentação), entre outros.

Tanto o Brasil quanto o Chile incorporaram programas de alimentação e transporte escolar como componentes essenciais de suas políticas sociais, promovendo a permanência dos estudantes no sistema educacional e reduzindo desigualdades de acesso (Brasil, 2014; Chile, 2022).

Enquanto o Brasil implementa uma gama mais ampla de programas voltados à assistência social, abrangendo desde a alimentação até o suporte financeiro direto às famílias, o Chile direciona seus esforços para a democratização do ensino superior, garantindo acesso gratuito como uma ferramenta para promover a equidade social (Brasil, 2014; Chile, 2022).

No Brasil, um dos principais desafios é integrar de maneira eficaz as políticas sociais e educacionais. Programas como o PNAE e o Bolsa Família desempenham um papel crucial na redução da evasão escolar, mas sua eficiência pode ser aumentada através de uma coordenação mais robusta entre os níveis federal, estadual e municipal. Além disso, aprimorar os mecanismos de monitoramento e avaliação é fundamental para garantir a efetividade dessas iniciativas (Brasil, 2014).

No Chile, o desafio principal está relacionado à sustentabilidade financeira de seus programas de ensino superior gratuito. Embora o *Fuas* tenha ampliado significativamente o acesso à educação superior, garantir a continuidade desses programas a longo prazo exige reformas fiscais e maior colaboração com o setor privado, visando minimizar os impactos orçamentários (Chile, 2022).

A análise das políticas de fortalecimento no Brasil e no Chile evidencia abordagens distintas, mas igualmente importantes. O Brasil foca em soluções abrangentes que englobam desde a alimentação escolar até transferências financeiras, enquanto o Chile se destaca pela sua estratégia de democratização do ensino superior como um mecanismo para reduzir desigualdades.

### 2.3 CONFIGURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO CHILE

A caracterização da política educacional revela uma série de ações fundamentais que o Estado adota para garantir o direito à educação, mas essas intervenções também apresentam desafios e limitações que precisam ser analisadas criticamente.

A estrutura e o tamanho do sistema educacional, por exemplo, refletem desigualdades regionais, econômicas e sociais que podem dificultar a implementação de um currículo uniforme e eficaz. Embora as diretrizes curriculares busquem garantir equidade, elas frequentemente não consideram especificidades culturais, geográficas e socioeconômicas de diferentes regiões, o que comprometem o desenvolvimento das políticas de gestão institucional (Brasil, 2014; Chile, 2009).

Além disso, a formação e a capacitação do corpo docente enfrentam dificuldades significativas. A ausência de programas de formação continuada acessíveis e direcionados às demandas específicas pode perpetuar práticas pedagógicas desatualizadas e pouco inclusivas. Isso é agravado pelas desigualdades na distribuição de professores concentradas entre áreas urbanas e rurais, que comprometem a qualidade do ensino em regiões menos favorecidas (Saviani, 1998; ONU, 2016).

Em relação à infraestrutura, tecnologia e equipamentos, o investimento estatal muitas vezes não acompanha o ritmo das necessidades educacionais. Escolas localizadas em áreas remotas geralmente carecem de condições físicas específicas, acesso à internet e recursos tecnológicos, perpetuando a exclusão digital e dificultando a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras. As transferências de bens e recursos financeiros, embora fundamentais, enfrentam problemas de distribuição desigual e, em alguns casos, de má gestão,

o que compromete o fortalecimento das trajetórias escolares (Brasil, 2008; Chile, 2015).

Não que diz respeito às instruções para manter o sistema de funcionamento, os arranjos organizacionais e os desafios institucionais relacionados à burocracia excessiva e à falta de integração entre diferentes níveis de governo. O financiamento da política educacional, apesar de ser um pilar central, muitas vezes não é suficiente para atender às demandas crescentes, especialmente em contextos de crise econômica. Além disso, os sistemas de informação, monitoramento e prestação de contas, embora essenciais para a transparência e a eficiência, enfrentam limitações na coleta e análise de dados. Isso pode resultar em políticas mal direcionadas, que não atendam às necessidades reais das comunidades escolares (Peters, 2015; UNESCO, 2006).

Por fim, a centralidade do Estado como principal gestor dessas políticas pode ser tanto uma força quanto uma fraqueza. Por um lado, garantir uniformidade e uma visão estratégica; por outro lado, pode levar a decisões centralizadas que ignoram as especificidades locais e controlam a autonomia das escolas e dos gestores regionais (Cury, 2014; Muller; Surel, 2002).

Para que possamos compreender a estruturação de um sistema educacional se faz necessária a conceituação do termo sistema, descrito por Allport (1955) como qualquer conjunto de elementos em movimento, interconectados e interdependentes que mantêm “[...] uma espécie de integração e unidade; e um dado sistema poderá ser reconhecido como distinto de outros, ainda que forem dinamicamente relacionados com eles” (Allport, 1955, p. 469).

Para Saviani (2012) a definição desse termo é imprescindível para falarmos de sistema educacional, por conseguinte segundo esse teórico sistema é

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2012, p. 215).

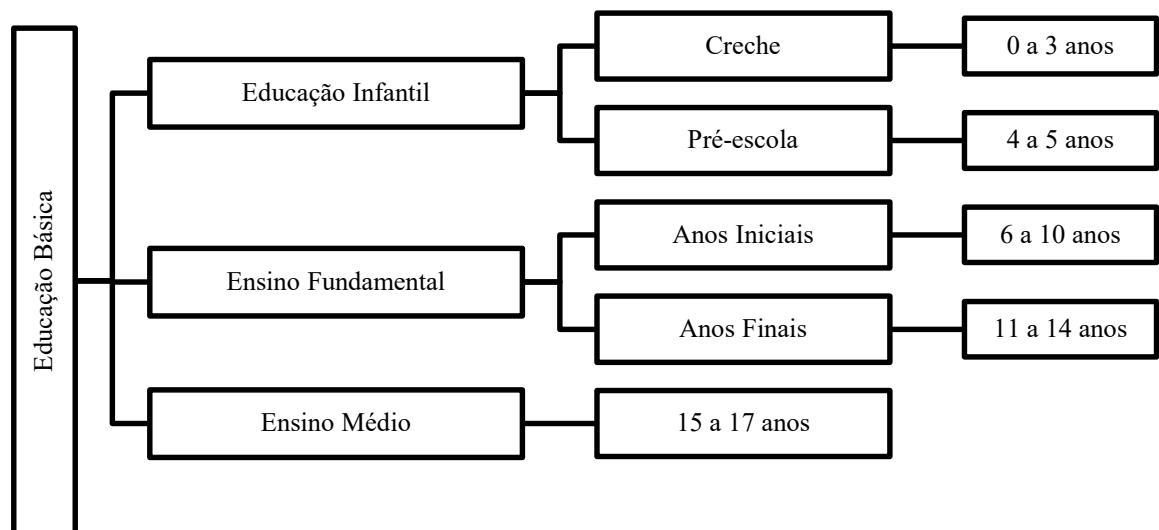
Para Saviani (1998), o sistema educacional se classifica do ponto de vista da entidade administrativa (particular, municipal, estadual ou federal), do padrão (livre, oficializado ou oficial), do grau de ensino (superior ou básico), da natureza do ensino (especial ou comum), do tipo de preparação (especializado, semiespecializado ou geral) e dos ramos de ensino (agrícola, industrial, comercial, entre outros).

Dai derivam expressões como: “sistema geral de educação”, “sistema federal de ensino”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior” etc. Na verdade, porém, o uso dessas expressões é impróprio; um exame mais detido revelará que, em todos esses casos, se trata propriamente do sistema educacional, considerado sob este ou aquele prisma, nesse ou naquele aspecto (Saviani, 1998, p. 121).

De acordo com Archer (1979) os sistemas educacionais se constituem ao ocorrer a mutação de seus componentes de conjuntos incongruentes de estabelecimentos ou redes, independentes e sem relações entre si, e se tornam inter-relacionados, formando um todo unificado.

Pensando na estrutura do sistema nacional de educação do Brasil e do Chile, temos a Lei Nº 9.394/1996 no Brasil que divide essa em educação básica e educação superior. A primeira, foco desta pesquisa, é composta por educação infantil, ensino fundamental e médio, destinada de maneira obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 1996).

Figura 1 - Organograma da estrutura do sistema educacional brasileiro com foco na educação básica



Elaborado pela pesquisadora (2024). Fonte: Lei Nº 9.394/1996.

Essa oferta educacional abrange diversas modalidades, incluindo educação de jovens e adultos, educação especial na perspectiva inclusiva, educação profissional e tecnológica, educação básica rural, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação sobre relações étnico-raciais, educação ambiental, educação em direitos humanos e

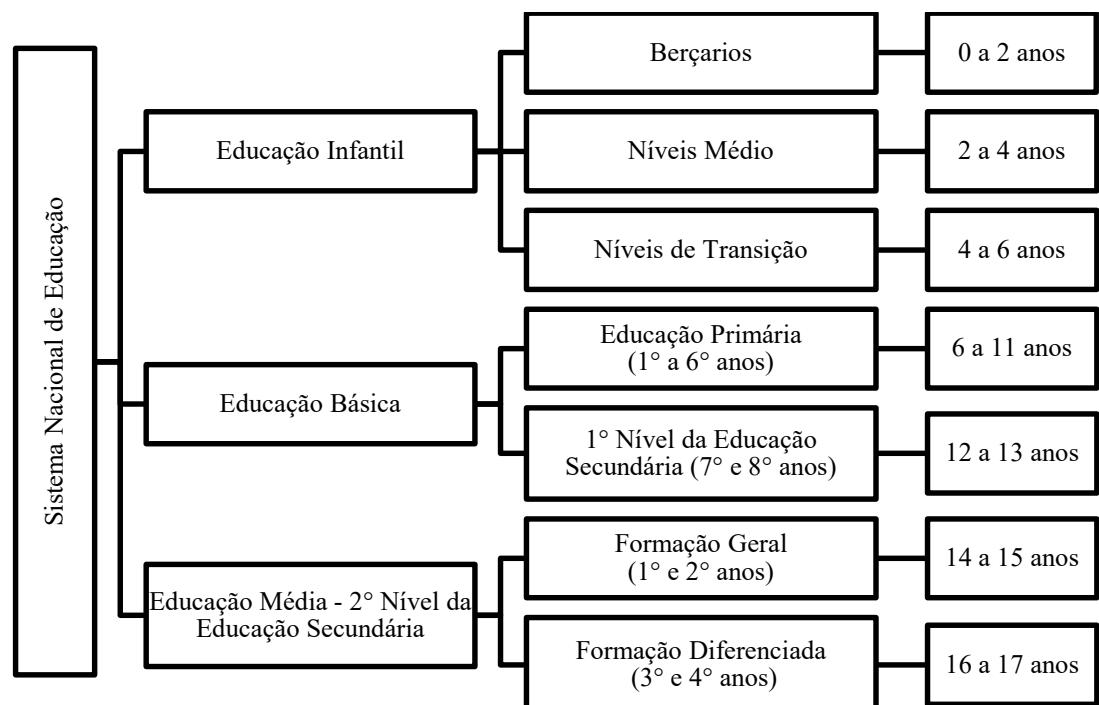
educação a distância, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

A educação especial é oferecida preferencialmente no sistema escolar regular, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>13</sup> e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem seguir uma base nacional comum, sendo complementados, em cada sistema de ensino e instituição escolar, por uma parte diversificada, adequada às características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e alunos em questão.

No Chile a *Ley N° 20.370/2009* estabelece que o sistema educacional é composto do sistema nacional de educação (conhecida como Educação Básica no Brasil) e do sistema de educação superior, sendo obrigatório treze anos de escolaridade. A primeira se estrutura da seguinte maneira:

Figura 2 - Organograma do sistema nacional de educação chilena



Elaborado pela pesquisadora (2024). Fonte: *Ley N° 20.370/2009*

<sup>13</sup> O termo “transtornos globais do desenvolvimento” foi atualizado, no ano de 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-5) por “transtorno do espectro autista”, porém as duas nomenclaturas são utilizadas pelo Ministério da Educação se referenciando as pessoas com autismo. Nesta tese se fará uso do termo transtornos globais do desenvolvimento, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Essa apresenta a educação, em seu Art. 2º, como um processo de aprendizagem constante que engloba todas as etapas da vida, buscando atingir um desenvolvimento pleno, por meio da difusão de conhecimentos, habilidades e valores (Chile, 2009).

A legislação chilena estabelece que a educação no país se manifesta de três formas principais: a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A educação formal, também chamada de regular, é caracterizada por um ensino estruturado, ministrado de forma sistemática e sequencial, sendo composta por diferentes níveis e modalidades que asseguram a unidade do processo educativo e promovem sua continuidade ao longo da vida.

Por sua vez, a educação não formal refere-se a processos de formação realizados por meio de programas organizados e sistemáticos, mas que não necessariamente passam por avaliações formais. Esse tipo de educação pode ser reconhecido como uma aprendizagem valiosa e, em alguns casos, pode levar à certificação de habilidades ou conhecimentos adquiridos.

Já a educação informal está diretamente vinculada ao desenvolvimento das pessoas na sociedade, ocorrendo por meio da interação com outras pessoas, sem a tutela de uma instituição educacional formal. Esse tipo de educação não segue um modelo estruturado ou sistemático e pode ser obtido em diversos contextos, como no núcleo familiar, nos meios de comunicação, na experiência de trabalho e, de maneira geral, no ambiente em que o indivíduo está inserido (Chile, 2009).

O sistema educacional formal ou regular compreende a oferta de educação infantil, básica, média e superior, abrangendo também modalidades educacionais voltadas para atender necessidades específicas.

Estas modalidades constituem alternativas organizacionais e curriculares que visam atender requisitos particulares de aprendizagem, sejam eles de natureza pessoal ou contextual, com o objetivo de garantir a igualdade no acesso ao direito à educação. Conforme estipulado pela legislação chilena, a educação especial ou diferenciada, é considerada uma modalidade dentro desse contexto (Chile, 2009).

A educação especial ou diferenciada é disponibilizada tanto em instituições de ensino regular (escolas comuns) quanto em estabelecimentos específicos de educação especial (escolas especiais). Nestes últimos, são oferecidos diversos serviços, recursos humanos e técnicos, conhecimentos especializados, além de apoio, com o intuito de atender às necessidades educacionais especiais de estudantes, seja de forma temporária ou permanente, ao longo de sua trajetória escolar (Chile, 2009), portanto não restrito apenas ao público selecionado

na legislação do Brasil.

Além dos aspectos estruturais, parte da caracterização da política educacional dos países consiste no dimensionamento dos sistemas educacionais. Tendo como referência uma população brasileira de 213,99 milhões conforme o Censo da Educação Básica (2022) e chilena de 19,77 milhões segundo *o Portal de Datos Abiertos del Ministerio de Educación de Chile* (2022).

Quadro 10 – Quantitativo de matrículas em 2022

Etapa de Ensino	Brasil	Chile
Educação Básica	47,4 milhões	3.644.536
Educação Infantil	9.028.764	352.678
Ensino Fundamental	26,5 milhões	2.052.053
Ensino Médio	7,9 milhões	1.045.996
Educação Especial	1,5 milhões	176.813

Elaborado pela pesquisadora (2024).

Fontes: *Censo da Educação Básica (2022)*; e *Datos Abiertos del Ministerio de Educación de Chile (2022)*.

No ano de 2022, as matrículas nas instituições educacionais do Brasil e do Chile revelam uma diversidade e amplitude no educacional desses países. Portanto, em relação à população total de cada país, aproximadamente 22,2% da população brasileira está matriculada na Educação Básica, enquanto no Chile esse número é de aproximadamente 18,4%. Ainda, aproximadamente 0,70% da população brasileira em 2022 era composta por pessoas com deficiência em idade escolar, e 0,89% da população chilena.

Diante da análise da configuração dos sistemas educacionais do Brasil e do Chile, é possível observar que ambos os países enfrentam desafios e oportunidades diferentes na promoção do direito à educação.

Saviani (2008) destaca a classificação do sistema educacional a partir de diferentes perspectivas, como a entidade administrativa, o padrão, o grau de ensino, a natureza do ensino, o tipo de preparação e os ramos de ensino. Essa diversidade evidencia o seu desenvolvimento e manutenção.

Ao observarmos a estrutura específica dos sistemas educacionais do Brasil e do Chile, observa-se a legislação vigente que delinea a organização e os objetivos da educação. O Brasil, regido pela Lei N° 9.394/1996, destaca-se pela abrangência da Educação Básica, que abrange desde a educação infantil até o ensino médio, incorporando modalidades diversas. Por

sua vez, o Chile, regulamentado pela *Ley N° 20.370/2009*, adotando uma abordagem que contempla a educação formal, não formal e informal, reconhecendo a importância do aprendizado ao longo de toda a vida.

A diversidade de modalidades educacionais, como a educação especial, reflete o compromisso do Brasil e do Chile em promover a inclusão e atender às necessidades específicas de seus alunos. Esse esforço é fundamentado em legislações e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define diretrizes para integrar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao sistema regular de ensino. No Chile, a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) reforça a obrigatoriedade de as escolas oferecerem condições de acessibilidade física e curricular, promovendo a equidade educacional (Brasil, 2008; Chile, 2015).

Dados recentes também evidenciam a relevância dessas políticas. O Censo Escolar de 2022 no Brasil, registrou cerca de 47,3 milhões de matrículas na educação básica, incluindo modalidades como creches, pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre esses, mais de 1,3 milhão de alunos estavam matriculados em programas de Educação Especial (INEP, 2022). No Chile, aproximadamente 3,6 milhões de estudantes estavam matriculados na educação formal, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, com um crescimento expressivo na inclusão de alunos com necessidades especiais e no ensino superior (Chile, 2022).

Embora os números indiquem avanços, os desafios ainda são significativos. No Brasil, as desigualdades regionais dificultam o acesso à educação de qualidade em áreas rurais e economicamente desfavorecidas. Além disso, barreiras atitudinais, infraestrutura integrada e formação limitada dos professores comprometem a implementação de práticas inclusivas. Já no Chile, a dependência de instituições especializadas em detrimento da inclusão no ensino regular e das insuficiências de recursos, especialmente em áreas rurais, destaca as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional (ONU, 2016; Sasaki, 2010).

No contexto internacional, ambos os países seguem diretrizes que enfatizam a transformação dos sistemas educacionais para atender à diversidade dos alunos. No Brasil, o foco está na eliminação de barreiras atitudinais e na promoção de uma cultura inclusiva. No Chile, há maior atenção à acessibilidade física e curricular, embora a integração plena no ensino regular ainda seja um objetivo em construção (Brasil, 2008; Chile, 2015).

A evolução do conceito de integração para inclusão revela desafios compartilhados, como a necessidade de equilibrar o modelo de integração com práticas verdadeiramente

inclusivas. Muitas vezes, espera-se que o aluno com deficiência se adapte ao sistema regular, em vez de o sistema ser moldado para atender às suas necessidades. A adaptação curricular também se apresenta como um ponto crítico, pois os currículos muitas vezes não contemplam a diversidade do corpo discente (ONU, 2016; Sasaki, 2010).

Apesar dos avanços, é evidente que tanto o Brasil quanto o Chile precisam intensificar esforços para superar barreiras e promover sistemas educacionais equitativos e acessíveis. Investir em formação continuada para professores, ampliar recursos pedagógicos e tecnológicos, e combater preconceitos são passos essenciais para consolidar políticas públicas inclusivas. O fortalecimento dessas iniciativas é crucial para transformar a inclusão em um direito efetivo e acessível a todos.

## **CAPÍTULO 3**

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: BRASIL E CHILE**

Este capítulo analisa o desenvolvimento das políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e no Chile, pois explora como as abordagens de inclusão e integração são implementadas em seus sistemas educacionais. O foco recai sobre as disposições legais e os desafios enfrentados por pessoas com deficiência. A análise parte de uma perspectiva internacional, com ênfase nas normativas globais, até o contexto nacional, identificando os principais obstáculos na implementação dessas políticas.

Para esclarecer o que se entende por inclusão e integração, é necessário recorrer a conceitos amplamente discutidos na educação especial. Segundo Mantoan (2003), a integração refere-se ao processo pelo qual os alunos com deficiência são inseridos no sistema regular de ensino, mas muitas vezes sem as adaptações necessárias para garantir sua plena participação. Esse modelo tende a responsabilizar o aluno pela sua adaptação ao ambiente escolar, perpetuando práticas excludentes.

Por outro lado, a inclusão representa uma mudança estrutural e cultural no sistema educacional, visando eliminar barreiras para que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso equitativo à educação. A inclusão requer que as escolas sejam organizadas para atender às necessidades de todos os estudantes, valorizando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo (Manton, 2003).

Complementando essa visão, De acordo com Sassaki (2010), a inclusão pode ser entendida como um processo que garante a todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência, o direito de frequentar as mesmas escolas, participar das mesmas atividades e compartilhar os mesmos espaços. Para o autor, a integração, em contraste, pressupõe que o aluno com deficiência se ajuste ao sistema educacional vigente, enquanto a inclusão exige que o sistema se adapte às singularidades de cada indivíduo, promovendo uma verdadeira igualdade de oportunidades.

A educação foi oficialmente reconhecida como um direito humano em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) fez um apelo enfático pela promoção da educação inclusiva. Em 2006, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) consolidou esse compromisso, com destaque para o artigo 24, que exige a garantia do direito à educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida.

Apesar de seu impacto, a CDPD/2006 não definiu claramente o conceito de inclusão educacional, o que gerou controvérsias e práticas inconsistentes em sua aplicação (Slee, 2020). Embora encorajasse a matrícula de alunos em escolas regulares, a convenção não considerou as escolas especiais como uma violação de seus princípios (De Beco, 2018). Essa falta de clareza permitiu que diferentes interpretações surgissem, reforçando tensões entre a inclusão plena e a necessidade de ambientes especializados.

O artigo 24 enfatiza a luta contra a discriminação, mas algumas interpretações priorizam a inclusão em ambientes regulares, muitas vezes em detrimento de ofertas educacionais adaptadas às necessidades específicas dos alunos (Anastasiou *et al.*, 2018). Ao mesmo tempo, reconhece os desafios enfrentados pelos governos ao modelar a educação inclusiva e superar barreiras estruturais e culturais (Forlin *et al.*, 2013).

A inclusão educacional, ao determinar o local apropriado para a educação de alunos com deficiência, enfrenta o dilema entre maximizar a interação social e otimizar o potencial de aprendizagem. Esse dilema reflete a tensão entre a presença de todos os alunos sob o mesmo teto e a busca por ambientes que melhor atendam às suas necessidades individuais (Norwich, 2014). Além disso, fatores como a velocidade de implementação das mudanças, o impacto de períodos de transição e o risco de rotulagem e estigmatização precisam ser considerados (Stubbs, 2008; Haug, 2017).

Mudanças implementadas de forma rápida e sem planejamento adequado podem ter impactos negativos, como destacado por Slee (2020). Essas ações tornam-se prejudiciais especialmente quando as escolas regulares não possuem infraestrutura adequada nem recursos

humanos capacitados para atender alunos com deficiência. Nessas condições, ao invés de promover a inclusão, tais iniciativas podem intensificar processos de exclusão, gerando resistências por parte de professores, gestores e comunidades escolares.

Além disso, Slee (2020) aponta que o uso de linguagem ambígua por defensores de exceções à inclusão contribui para confundir conceitos e comprometer a compreensão efetiva sobre o que constitui, de fato, uma educação inclusiva. Dados levantados por Anastasiou et al. (2018) também reforçam que a ausência de planejamento na transição para sistemas mais inclusivos pode ampliar barreiras ao invés de reduzi-las, enfatizando a necessidade de reformas sistemáticas e bem estruturadas.

Segundo Booth e Ainscow (2002), a exclusão educacional refere-se ao processo em que certos indivíduos ou grupos são sistematicamente impedidos de participar das oportunidades e experiências educacionais disponíveis para outros. Essa definição destaca que a exclusão não se limita à ausência física do aluno da escola, mas pode ocorrer mesmo dentro do sistema escolar, quando as condições de ensino e aprendizagem não são adequadas para atender à diversidade de necessidades dos estudantes. Esse conceito reforça a necessidade de políticas educacionais que não apenas promovam a presença, mas também garantam a participação significativa e o sucesso educacional de todos os alunos.

Em resposta a essas ambiguidades, o Comentário Geral nº 4, emitido pelo Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2016, definiu inclusão como um processo de reforma sistêmica que engloba mudanças no conteúdo, métodos de ensino, abordagens pedagógicas, estruturas organizacionais e estratégias educacionais. Essa visão busca proporcionar experiências de aprendizagem equitativas e participativas para todos os alunos. Segundo o Comitê, simplesmente colocar alunos com deficiência em classes comuns sem promover mudanças estruturais, como ajustes no currículo e na organização escolar, não constitui inclusão. Além disso, a integração, por si só, não garante a transição da segregação para a inclusão (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016).

Essa definição reforça que a inclusão requer transformações profundas em todos os aspectos da educação. Mais do que garantir a presença física dos alunos em sala de aula, é necessário criar ambientes que atendam às necessidades e preferências individuais, promovendo equidade e participação plena. A distinção entre integração e inclusão é essencial, pois enfatiza que a verdadeira inclusão só será alcançada por meio de reformas abrangentes e sistêmicas, reconhecendo os desafios estruturais, culturais e pedagógicos envolvidos.

### 3.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BRASIL E CHILE

No contexto brasileiro, as primeiras escolas destinadas às pessoas com deficiência tiveram início no século XIX com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estabelecido em 1854, que é hoje o Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, inaugurado em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos localizados no Rio de Janeiro (Brasil, 2008). Essas instituições refletem uma visão assistencialista predominante no século XIX, que entendia a educação de pessoas com deficiência como um ato de caridade, em vez de um direito universal. Esse modelo isolava esses indivíduos, impedindo sua integração à sociedade e ao mercado de trabalho.

No final do mesmo século, surgiram as primeiras escolas especiais no Chile. O *Instituto Nacional de Ciegos*, fundado em 1889 em Santiago, foi uma das primeiras instituições dedicadas à educação de pessoas com deficiência visual no país. Em seguida, fazendo o mesmo movimento que o Brasil, outras escolas especializadas foram sendo estabelecidas, ampliando o atendimento (Caíceo, 2009).

No Chile, a expansão das escolas especiais foi influenciada pelas políticas republicanas e pela urbanização crescente de Santiago, refletindo a centralização governamental na capital. Em ambos os países, a criação dessas instituições foi uma resposta inicial às demandas de inclusão social, embora de maneira segregada.

Atualmente, tanto o Instituto Benjamin Constant quanto o Instituto Nacional da Educação dos Surdos no Brasil desempenham papéis estratégicos na formação de professores e na produção de recursos pedagógicos acessíveis. No Chile, o *Instituto Nacional de Ciegos* continua a ser uma referência para a educação de pessoas com deficiência visual, mas enfrenta desafios para adaptar-se às demandas da inclusão plena. Esses desafios incluem a necessidade de transição de um modelo assistencialista e segregador para práticas inclusivas que atendam a uma diversidade mais ampla de estudantes com deficiência (Brasil, 2008; Caíceo, 2009).

Embora essas instituições tenham sido pioneiras no atendimento de pessoas com deficiência, sua origem segregacionista estabeleceu um paradigma difícil de ser superado. A transição para um modelo inclusivo ainda enfrenta resistência em muitos contextos, especialmente em regiões onde as escolas regulares não estão preparadas para receber alunos com deficiência. Esse cenário reflete os desafios históricos e culturais de ambos os países (Sassaki, 2010).

Tanto no Brasil quanto no Chile, os primeiros esforços em educação especial

concentraram-se em atender pessoas com deficiência sensorial, o que reflete uma visão limitada das necessidades educacionais de outros grupos com deficiência. Esse enfoque inicial criou lacunas que, em muitos casos, persistem até hoje. Além disso, em ambos os contextos, desafios como a falta de recursos, formação inadequada de profissionais e resistência cultural continuam a influenciar as políticas de educação especial (Mantoan, 2003; Slee, 2020).

### Entende-se por escola especial

[...] instituição de oferta, em caráter extraordinário, da educação escolar, na modalidade educação especial, será organizada por natureza de deficiência e destina-se aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que requerem recursos, apoios intensos e contínuos, com organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 07).

É importante observar que, nesse período, essas instituições apresentavam uma abordagem mais segregadora e assistencialista, refletindo a compreensão da época sobre como lidar com a diversidade funcional. A segregação, nesse contexto, pode ser entendida como o processo de separar pessoas com deficiência em instituições específicas, afastando-as das escolas regulares e do convívio social mais amplo.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a segregação implica em uma exclusão institucionalizada que dificulta a inclusão plena ao reforçar a ideia de que alunos com deficiência não pertencem ao mesmo espaço educacional que os demais. Essa abordagem era amplamente influenciada pelo modelo médico, que via as pessoas com deficiência como doentes, associando-as a patologias e problemas individuais (Mazzotta, 2011).

Nesse contexto, o assistencialismo também desempenhava um papel central, promovendo práticas que viam as pessoas com deficiência como dependentes de caridade ou assistência, em vez de sujeitos de direitos. Para Omote (2004), o assistencialismo perpetua a visão de incapacidade ao centralizar a deficiência como um problema a ser resolvido por meio de intervenções externas.

A educação especial era concebida como um espaço para detectar e classificar "distúrbios", promovendo uma educação separada da organização comum, o que gerava uma compreensão pejorativa, referindo-se às pessoas com deficiência como "anormais", "deficientes" ou "doentes" (Chile, 2004, p. 15).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), tanto o Brasil quanto o Chile passaram a repensar o papel das escolas especiais, buscando integrá-las em um sistema educacional mais inclusivo. É importante diferenciar educação especial e educação inclusiva nesse contexto.

A educação especial refere-se a um conjunto de serviços, recursos e estratégias voltados para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência ou transtornos específicos, frequentemente em ambientes segregados (Mantoan, 2003). Já a educação inclusiva transcende essa abordagem, propondo a integração de todos os alunos no sistema regular de ensino, com adaptações curriculares, físicas e pedagógicas para eliminar barreiras e promover a equidade no acesso à educação (Booth; Ainscow, 2002).

No Brasil, esse movimento foi reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), que determina que a educação especial deve ser transversal a todos os níveis de ensino, enquanto no Chile, políticas como a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) direcionaram esforços para eliminar barreiras e criar ambientes mais acessíveis.

Godoy, Meza e Salazar (2004, p. 3) afirmam que a educação especial desde o início "[...] ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, construyendo una visión del sujeto con discapacidad como alguien que debe ser curado o corregido"<sup>14</sup>. Embora o modelo médico tenha sido amplamente criticado, ele ainda influencia práticas educacionais em muitos contextos, perpetuando a estigmatização e dificultando a implementação de abordagens pedagógicas que valorizem a singularidade de cada aluno.

Segundo Booth e Ainscow (2002), esse modelo reforça a exclusão ao focar nas deficiências individuais em vez de reconhecer as barreiras impostas pelo próprio sistema educacional. Slee (2020) complementa ao destacar que a manutenção de práticas baseadas no modelo médico limita a transformação de escolas em ambientes inclusivos, pois desconsidera a necessidade de reformas sistêmicas que atendam à diversidade dos estudantes.

Inicialmente abordada sob uma perspectiva clínico-patológica e orgânica, a educação especial era centrada na identificação e correção de deficiências vistas como problemas exclusivamente individuais. Essa abordagem negligenciava os fatores sociais ou contextuais que poderiam ser ajustados para facilitar a inclusão. Com o tempo, essa perspectiva evoluiu para uma visão hermenêutico-crítica, que propõe compreender as experiências educacionais de alunos com necessidades especiais de forma contextual e colaborativa.

Ferguson *et al.* (1991) destacam que a hermenêutica, nesse contexto, inclui a interpretação das realidades vividas por alunos, professores, famílias e especialistas, promovendo uma abordagem mais humana e participativa no processo educativo. Essa visão valoriza a diversidade e reconhece que as barreiras para a inclusão frequentemente residem no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas, e não nos alunos.

---

<sup>14</sup> Tradução: [...] esteve intimamente ligada às ciências da medicina e da psicologia, construindo uma visão do sujeito deficiente como alguém que deve ser curado ou corrigido.

A análise crítica, por sua vez, avalia as estruturas, políticas e práticas educacionais, questionando como elas podem influenciar positiva ou negativamente a inclusão. Isso inclui reflexões sobre estigmatização, acesso a recursos, adaptações curriculares e desenvolvimento de abordagens pedagógicas (Ferguson *et al.*, 1991).

Vale ressaltar que esta pesquisa não aborda os aspectos práticos da inclusão nas escolas, mas sim as políticas educacionais que englobam as pessoas com deficiência no Brasil e no Chile, permitindo uma análise mais aprofundada e contrastante do cenário político-educacional em ambos os países.

Uma visão hermenêutico-crítica na educação especial também desafia paradigmas existentes, promovendo uma reflexão sobre o papel da sociedade na construção de barreiras para a participação plena dos alunos com necessidades especiais. Essa abordagem valoriza a participação ativa e autêntica de alunos, famílias e profissionais no processo educacional, ouvindo suas vozes, compreendendo suas experiências e considerando suas perspectivas na tomada de decisões educacionais.

Ainda no século XIX, concomitantemente ao desenvolvimento dos asilos, a institucionalização da educação obrigatória e a dificuldade da escola em atender às necessidades de aprendizado de todos os alunos levaram à criação de classes especiais nas escolas comuns (Mendes, 2006). Essas classes passaram a receber os alunos considerados difíceis de serem integrados ao ambiente regular de ensino, sob a crença de que seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, ou seja, na base do conceito de segregação.

A expansão das classes especiais no século XIX deve ser entendida no contexto das transformações sociais e econômicas geradas pela Revolução Industrial, que exigiam maior controle social e a padronização dos processos educacionais. Segundo Ball (2003), a padronização e a busca por eficiência geraram práticas excludentes que reforçaram a marginalização de grupos considerados "não conformes" ao modelo escolar tradicional. Essa padronização, entretanto, acabou por reforçar a exclusão de grupos considerados "não conformes" às expectativas da escola comum, consolidando o modelo segregador.

Segundo Costa e Bartholo (2014) segregação escolar refere-se a

[...] distribuição desigual de indivíduos portadores de uma determinada característica de presumida desvantagem social, por entre um conjunto de escolas, que podem ser tomadas como espaços de oportunidades educacionais distintas (Costa; Bartholo, 2014, p. 1185).

A segregação escolar, conforme definido por Costa e Bartholo (2014), é mais do que uma prática de separação física. Trata-se de uma manifestação estrutural que perpetua desigualdades educacionais ao alocar alunos com características específicas em espaços com menos recursos e oportunidades. Em contraste, a inclusão escolar busca superar essas barreiras por meio da adaptação das escolas regulares, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade.

O modelo segregador, embora amplamente adotado no século XIX, carrega implicações que vão além do ambiente escolar. Ao separar alunos com base em características presumidas como desvantagens, ele reforça estígmas sociais, prejudica o desenvolvimento da empatia e limita o potencial de todos os alunos de aprenderem em ambientes diversos e inclusivos.

Embora a segregação tenha sido amplamente criticada, seus efeitos ainda podem ser observados em práticas educacionais que mantêm barreiras ao acesso de todos os alunos à educação regular. Políticas como a Declaração de Salamanca (1994) representaram um marco na transição de modelos segregadores para inclusivos, mas a implementação efetiva desses princípios enfrenta desafios estruturais e culturais.

Adentrando no século XX, o Brasil e o Chile vivenciaram transformações significativas em suas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, refletindo os desafios e avanços de cada contexto social e político. A educação especial se desenvolveu como um sistema separado do sistema educacional geral, mas, por razões lógicas, morais, políticas, científicas, legais e econômicas, as bases para uma proposta de unificação começaram a surgir (Mendes, 2006).

As razões lógicas se referem à necessidade de criar um sistema educacional mais coeso e eficiente, reduzindo duplicidades e ampliando o alcance da educação especial. No campo moral, destaca-se o princípio do respeito à dignidade humana e à igualdade de direitos, conforme reforçado por documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Do ponto de vista político, a unificação foi impulsionada por pressões sociais e movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, enquanto as razões científicas se basearam em estudos que apontavam os benefícios de uma abordagem inclusiva para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Legalmente, instrumentos como a Declaração de Salamanca (1994) e legislações nacionais como a Constituição Federal de 1988, no Brasil, forneceram a estrutura jurídica necessária para sustentar a unificação. Por fim, as razões econômicas destacaram o custo-

benefício de um sistema educacional inclusivo, reduzindo os gastos associados a modelos segregadores e promovendo o acesso equitativo a recursos educacionais.

No Brasil, o início do século XX foi marcado pela continuidade do modelo assistencialista. Entretanto, com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação especial passou a ser reconhecida como parte integrante do sistema educacional, assegurando o direito de acesso à educação para pessoas com deficiência em todos os níveis. Essa inclusão foi fortalecida pelo artigo 208, inciso III, que estipula o dever do Estado em oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) consolidou essa perspectiva, determinando que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, mas também contemplou a necessidade de serviços de apoio especializado em situações específicas (Brasil, 1996). A promulgação dessa legislação representou um marco, embora tenha enfrentado obstáculos significativos, como desigualdades regionais e carência de infraestrutura e formação docente (Mendes, 2006; Mantoan, 2003).

As abordagens deterministas de desenvolvimento na educação especial no Chile alcançaram seu auge entre as décadas de 1940 e 1960. Durante esse período, a atenção educacional voltada para crianças e jovens com deficiência foi consolidada em centros especiais e escolas distintas das instituições regulares.

Caíceo (2009) destaca que, durante a Reforma Educacional Chilena em 1965, houve a elaboração de um novo currículo que modificou os planos e programas de educação básica e educação média. Essa reforma incluiu a criação da Comissão Assessora para a Deficiência Mental e melhorias no ensino direcionadas a diversas áreas de deficiência.

*[...] a partir de la cual se establecieron los centros y microcentros de diagnóstico (hoy equipos multiprofesionales) y los grupos diferenciales; se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para la población con discapacidad y se desarrollaron instancias de perfeccionamiento para los profesores que trabajaban con alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad<sup>15</sup> (Chile, 2005, p. 9).*

No início a educação especial era voltada principalmente para alunos com deficiência, porém a partir da década de 1970, passou também a ser dirigido a alunos com dificuldades de aprendizagem (Chile, 2005). Período também caracterizado pelo princípio da

---

<sup>15</sup> Tradução: [...] a partir dos quais foram constituídos os centros e micro centros de diagnóstico (hoje equipes multiprofissionais) e os grupos diferenciais; Foram elaborados os primeiros planos e programas de estudo para a população com deficiência e desenvolvidas sessões de formação para professores que trabalhavam com alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências.

integração no discurso educacional e no conceito de necessidades educacionais especiais.

*La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada<sup>16</sup>* (Chile, 2005, p. 10).

No Brasil, entre os anos de 1960 e 1970, o movimento de integração ganhou força, buscando ofertar matrículas para as pessoas com deficiência nas escolas regulares. E foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que a primeira menção a integração de alunos com necessidades educativas especiais surgiu, fundamentando o atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Porém ao definindo esse como “tratamento especial” por meio da Lei N° 5.692/1971 acabou reforçando a prática de direcionar os alunos para classes e escolas especializadas.

Em 1973, foi estabelecido no Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, encarregado da coordenação da educação especial no Brasil. Sob a perspectiva integracionista, o centro impulsionou iniciativas educacionais direcionadas tanto a pessoas com deficiência quanto àquelas com superdotação. No entanto, essas ações ainda eram predominantemente caracterizadas por campanhas assistenciais e esforços isolados do Estado.

A partir de 1974, o Brasil vivenciou um crescimento significativo na criação de escolas especiais por instituições privadas. Essa expansão ocorreu em um contexto em que o sistema educacional público ainda era limitado em sua capacidade de atender às necessidades de alunos com deficiência.

Conforme analisa Mendes (2006), as escolas especiais criadas nesse período buscavam oferecer suporte educacional e social a esses alunos, muitas vezes de forma segmentada, com foco em tipos específicos de deficiência. Esse movimento foi amplamente influenciado por associações como a APAE, que promoviam a ampliação do atendimento educacional especializado em parceria com essas instituições.

Paralelamente, pais de crianças com deficiência começaram a se organizar em nível nacional, criando associações e grupos que desempenharam um papel crucial na defesa dos

---

<sup>16</sup> Tradução: A integração escolar é consequência do princípio da normalização, ou seja, do direito das pessoas com deficiência de participarem de todas as áreas da sociedade, recebendo o apoio de que necessitam no âmbito de estruturas educacionais comuns. O princípio da integração é baseado no direito de toda pessoa com deficiência de se desenvolver na sociedade sem ser discriminada.

direitos educacionais.

Segundo Bueno (1993), esses grupos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), emergiram como atores fundamentais na mobilização social e na construção de uma rede de apoio para as famílias. Eles não apenas fundaram escolas, mas também estabeleceram espaços para orientação, aconselhamento e troca de experiências, fortalecendo a luta por políticas públicas que atendessem às necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Esse movimento contribuiu para pressionar o Estado a reconhecer a educação especial como um direito e a formular políticas que integrassem essas demandas. A mobilização dos pais e das instituições privadas ajudou a moldar o debate sobre educação inclusiva, pavimentando o caminho para marcos legislativos posteriores, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que estabeleceram diretrizes mais amplas para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular.

No Chile, um movimento semelhante também ocorreu, embora com características particulares ao contexto chileno. Durante o século XX, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, associações de pais de crianças com deficiência começaram a surgir em resposta às limitações do sistema educacional público em atender as demandas dessa população. Essas organizações, como a *Corporación para la Inclusión Educativa* e outras iniciativas regionais, desempenharam um papel crucial na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, influenciando políticas públicas e promovendo a criação de escolas especiais (Fuentes, 2001; Chile, 1998).

Esses grupos também exerceram pressão para melhorar a regulamentação da educação especial, como evidenciado na *Ley N° 19.284/1994*, que estabeleceu normas para a plena integração social das pessoas com deficiência, e no *Decreto Supremo N° 1/1998*, que regulamentou a educação especial no Chile. Assim como no Brasil, essas associações não apenas buscaram a criação de espaços educacionais adequados, mas também atuaram na orientação e no apoio às famílias, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da educação especial.

Com o Relatório Warnock, documento preparado pela Comissão Britânica de Educação em 1978, referente às necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência, se deu início a uma nova forma de compreender a educação especial. Compreendendo a educação como um “[...] un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las

*diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos*<sup>17</sup> (Chile, 2015, p. 11). Ampliando a concepção de educação especial, abandonando a visão de que “[...] a la especial y la general como realidades separadas” (Chile, 2015, p. 11).

De 1960 a 1989, a existência de escolas especiais chilenas se estabeleceu como a principal resposta educativa para a deficiência. Decretos foram promulgados para regulamentar o funcionamento dessas instituições destinadas a populações com déficits específicos, e essa modalidade de ensino foi universalizada (Abadie, 2013).

Com base nessa nova perspectiva, na década de 1980, teve início a integração de alunos com deficiência sensorial, promovendo a participação e permanência desses em instituições de ensino comum. Foram estabelecidas regulamentações, como avaliação diferenciada e dispensa de disciplinas. No entanto, os primeiros passos em direção à integração enfrentaram desafios significativos, incluindo o isolamento e a falta de conexão entre a educação especial e o ensino comum, além da escassez de recursos materiais e da formação inadequada dos professores nessas disciplinas (Chile, 2005).

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 veio o fortalecimento dos princípios a inclusão, assim o termo “educação inclusiva” passou a ser adotado, promovendo a ideia de uma escola para todos, independente das diferenças.

A educação inclusiva no Brasil, surge como política educacional mediante a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), sendo assegurado o direito público e subjetivo de que toda a população deveria ter acesso à educação gratuita e de qualidade (Brasil, 1988). Ainda, no artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino as pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Enquanto a *Constitución Política de la República de Chile (1980)* traz apenas a que

*Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población*<sup>18</sup> (Chile, 1980, p. 15-16).

<sup>17</sup> Tradução: [...] um esforço contínuo para responder às diversas necessidades educacionais dos alunos para atingir os objetivos propostos.

<sup>18</sup> Tradução: O Estado é obrigado a promover a educação infantil, para a qual financiará um sistema gratuito a partir do nível secundário inferior, visando garantir o acesso a este e aos níveis superiores. O segundo nível de transição é obrigatório e é um requisito para o ingresso no ensino básico. O ensino básico e o ensino secundário são obrigatórios, devendo o Estado financiar um sistema gratuito para esse fim, visando garantir o acesso a eles para toda a população.

Ou seja, que há o financiamento por parte do Estado de um sistema de educação gratuito partir da educação infantil (denominado nível médio), sendo obrigatória a frequência a partir dos 04 anos (nível de transição) até a educação média a toda população. Todavia, não traz pontuações específicas no que se refere ao direito à educação as pessoas com deficiência (Chile, 1980).

Em 1989, foram elaborados novos planos e programas educacionais para diversas deficiências, os quais foram aprovados em 1990. Esses programas, vigentes até o momento, foram delineados com ênfase na abordagem de "habilitação e/ou reabilitação" (Chile, 2005).

Iniciando a década de 1990, o Chile instituiu o *Decreto Supremo de Educación nº 490*, em 3 de abril de 1990, estabelecendo padrões para integração de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino comum pela primeira vez, pontuando

*Que, es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todo habitante de la República; Que, compete al Ministerio de Educación adoptar las medidas para mejorar la calidad de la educación y modernizar el sistema educacional; Que, acorde con estos principios y deberes constitucionales, las políticas en educación han procurado ofrecer opciones educativas, acordes a sus características, a los jóvenes y niños con necesidades especiales; [...]*<sup>19</sup> (Chile, 1990, p. 1).

No mesmo ano, publica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N° 8.069/1990) no Brasil, pontua em seu art. 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar o direito ao atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino comum às pessoas com deficiência, reforçando o que determina a CF/1988 em seu Art. 208 (Brasil, 1990).

Quatro anos depois, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial foi publicada, orientando e proporcionando a integração institucional, por meio do acesso à escola comum, em classes comuns, aos alunos da educação especial que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Não diferenciando muito da promulgação da *Ley N° 19.284/1994* sobre a plena integração social das pessoas com deficiência, que mandatou o *Ministério da Educación* para regulamentar e garantir a integração da população escolar com deficiência no ensino regular

---

<sup>19</sup> Tradução: Que é dever do Estado garantir o exercício do direito à educação de todo habitante da República; Que é responsabilidade do Ministério da Educação adotar medidas para melhorar a qualidade do ensino e modernizar o sistema educacional; Que, em conformidade com esses princípios e deveres constitucionais, as políticas educacionais têm buscado oferecer opções educacionais, de acordo com suas características, aos jovens e crianças com necessidades especiais; [...]

(Decreto Supremo de Educación N°. 1/1998).

E somente a partir desse momento que a educação especial recebeu pela primeira vez recursos financeiros provenientes do orçamento nacional. Esses recursos possibilitaram diversas ações de apoio e o fornecimento de recursos pedagógicos, tanto para escolas especializadas quanto para estabelecimentos de ensino comum com integração (Chile, 2005).

Fechando esse século temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 1996 (LDBEN/1996), apresentando em seu capítulo V, artigos 58, 59 e 60, considerações alusivas à educação especial. O artigo 58 expressa em seus parágrafos que

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; A oferta de educação especial, [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (Brasil, 1996, p. 24).

O artigo 59 assegura aos educandos da educação especial que os sistemas de ensino promoverão, entre outros

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 24).

E no artigo 60, Parágrafo único,

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, p. 24).

Sendo assim, a LDBEN/1996 representa um marco significativo para a inclusão e atendimento às necessidades educativas do público da educação especial no Brasil. Os artigos 58, 59 e 60 do capítulo V destacam o compromisso com a oferta de serviços de apoio

especializado, currículos adaptados, terminalidade específica e a preferência pela ampliação do atendimento na rede pública regular de ensino. Essas disposições refletem a busca por uma educação inclusiva e abrangente, reconhecendo a importância de atender às peculiaridades desses educandos ao longo de toda a vida escolar.

Sendo assim, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental ao garantir o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. Esse avanço foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que estabeleceu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No Chile, a *Ley N° 19.284/1994* e o Decreto Supremo N° 1/1998 trouxeram avanços semelhantes, criando bases normativas para a inclusão social e educacional.

O alcance dessas legislações foi limitado por fatores como financiamento insuficiente e desigualdades regionais. No Brasil, a implementação das políticas enfrentou barreiras estruturais, enquanto no Chile, a centralização administrativa dificultou a adaptação das normas às realidades locais (Fuentes, 2001; Chile, 1998).

Ambos os países compartilham a influência de diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que impulsionou reformas inclusivas. No entanto, o Brasil adota uma abordagem mais abrangente ao incorporar a educação especial nas diretrizes gerais do sistema educacional, enquanto o Chile opta por uma regulamentação mais detalhada, como exemplificado na *Ley de Inclusión Escolar* (2015).

Embora os dois países tenham avançado, o impacto dessas políticas varia. No Brasil, as desigualdades regionais representam um desafio maior, enquanto no Chile, a transição de um modelo assistencialista para um modelo inclusivo ainda enfrenta resistência cultural. Essa resistência está relacionada a visões históricas assistencialistas, que tratam a deficiência como uma condição que exige segregação, e não inclusão (Caíceo, 2009).

Além disso, preconceitos sociais, muitas vezes enraizados na falta de conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, dificultam a aceitação plena das políticas inclusivas (Fuentes, 2001). O conservadorismo pedagógico e a falta de capacitação específica para educadores também contribuem para a perpetuação de práticas exclucentes, conforme destacado por Booth e Ainscow (2002).

Tanto no Brasil quanto no Chile, se faz necessário a superação de barreiras sistêmicas exige maior articulação entre políticas nacionais e locais. A falta de infraestrutura acessível, formação docente inadequada e estímulos culturais continuam sendo entraves significativos. Conforme destacado por Fuentes (2001) e Booth e Ainscow (2002), o financiamento específico e campanhas de conscientização desempenham um papel crucial na

transformação de atitudes em relação à deficiência e na eliminação de barreiras culturais e estruturais. A integração desses elementos nas políticas públicas é essencial para garantir avanços concretos em inclusão educacional.

### 3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL HOJE: BRASIL E CHILE

Embora o Brasil e o Chile compartilhem o objetivo de integrar aulas com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino, cada país apresenta abordagens específicas em suas políticas educacionais. Essa análise explora como cada país conceituado e desenvolve suas políticas de inclusão e integração.

A inclusão é definida pela UNESCO como "o processo de fortalecer a capacidade do sistema de educação para alcançar todos os alunos, enfatizando a necessidade de mudar as atitudes, comportamentos, métodos de ensino e ambientes para acomodar todos os alunos, incluindo crianças com deficiências severas" (UNESCO, 2005).

A educação inclusiva, portanto, não se limita à reconfiguração física das instituições de ensino, mas também abrange a reformulação das práticas pedagógicas e políticas educacionais para promover o aprendizado e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais.

A integração, conforme descrito no relatório da UNESCO de 1994, é um estágio no movimento em direção à educação inclusiva. Este termo é frequentemente associado à "integração condicional", o que pressupõe que os alunos com necessidades especiais devem se adaptar ao sistema educacional padrão, que permanece fundamentalmente inalterado.

A integração pode ser vista como um processo em que os alunos com deficiências são incluídos nas escolas regulares, desde que possam se ajustar ao ambiente educacional já existente, sem alterações significativas na estrutura ou na entrega do currículo (UNESCO, 1994).

Atualmente a educação especial é fundamentada no Brasil pela compreensão dos direitos humanos que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008) “[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 1), orientando os sistemas educacionais assegurarem o acesso ao ensino comum, visando este processo com

[...] participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do

ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na efetivação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançado em 2008, pelo Ministério da Educação, representa um marco na política educacional brasileira. Sua formulação ocorreu em um contexto político caracterizado pela ampliação das políticas públicas sociais e educacionais promovidas pelos governos Lula da Silva (2003 - 2010).

Durante esse período, o Brasil experimentou um esforço concentrado em reduzir desigualdades históricas, alinhando-se a compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e os objetivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ambos enfatizando a necessidade de garantir a educação inclusiva para todos (UNESCO, 1994).

A formulação da PNEEPEI/2008 reflete o momento político de priorização dos direitos sociais no Brasil. Segundo Silva et al. (2018), o plano buscava superar práticas de segregação, promovendo a inclusão pela de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades em escolas regulares. O projeto se alinhou com o crescimento de programas de transferência de renda e outras iniciativas inclusivas do período.

Essa enfatiza uma abordagem de inclusão total, onde "a educação é um direito humano básico e constitui política pública constitutiva do direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 2008, p. 1). Esta política visa transformar completamente o ambiente educacional para ser inclusivo a todos os alunos, refletindo um compromisso com uma reforma educacional abrangente e sistemática.

Entre as diretrizes do plano, destacam-se a articulação entre educação especial e o ensino regular, o fortalecimento dos serviços de atendimento educacional especializado (AEE) e a garantia de acessibilidade nas escolas regulares. Estudos como o de Rosa (2018) ressaltam que essas metas buscam uma transformação estrutural no sistema educacional, mas sua efetivação estratégica desafios, como a resistência cultural e política à inclusão.

Além disso, a educação inclusiva promovida pela PNEEPEI/2008 tem forte influência de conceitos internacionais, mas foi adaptada ao contexto brasileiro, marcada por

disparidades regionais. Como argumentam Trentin (2017) e Delevati (2021), a descentralização do sistema educacional brasileiro faz esforços adicionais para garantir o desenvolvimento uniforme das políticas.

Conduzindo-se ao Chile com a *Política Nacional de Educación Especial* (2005) essa entende a educação especial como

[...] una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad<sup>20</sup> (Chile, 2005, p. 35).

Destaca-se onde o documento pontua que a educação especial é uma modalidade de sistema educacional para alunos que possam apresentar necessidades educativas especiais temporárias ou permanente ao longo de sua vida escolar. Ou seja, “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino comum para o desafio de atender as diferenças (Brasil, 2008, p. 14-15).

Adota uma visão que inclui elementos de integração, buscando adaptar o ambiente educacional para torná-lo mais acessível. “Melhorar a qualidade da educação especial significa necessariamente melhorar todo o sistema educacional, tornando-o mais inclusivo” (Chile, 2005, p. 35), sugere uma abordagem que foca em adaptar o sistema existente para melhor servir todos os alunos.

Ou seja, enquanto no Brasil o público da educação especial é delimitado por pessoas com três quadros funcionais específicos, no Chile esse é amplo, contemplando todas as pessoas com necessidades educacionais especiais presentes em seus estabelecimentos de ensino.

O sistema educacional inclusivo chileno, por meio do *Política Nacional de*

---

<sup>20</sup> Tradução: [...] uma modalidade do sistema educativo que desenvolve a sua ação de forma transversal nos diferentes níveis, tanto nos estabelecimentos de ensino regular como nos estabelecimentos de ensino especial, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicas, conhecimentos especializados e apoios para dar resposta às necessidades educativas especiais que possam surgir. surgem. apresentam alguns alunos temporariamente ou permanentemente ao longo de sua escolaridade.

*Educación Especial* (2005), define alunos com necessidades educacionais especiais como sendo aqueles que

[...] cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas<sup>21</sup> (Chile, 2005, p. 10).

Dentre os alunos com necessidades educacionais especiais se encontram os com deficiência (física, sensorial ou intelectual), uma vez que apresentam especificidades frente ao seu processo de ensino aprendizagem, tanto na perspectiva brasileira quanto chilena.

O contexto político do Chile em 2005 teve influência na formulação do *Política Nacional de Educación Especial* (2005), refletindo os desafios de um país em transição democrática após a ditadura de Augusto Pinochet.

Durante o regime autoritário, as reformas neoliberais foram amplamente rompidas, moldando uma estrutura educacional com base em princípios de mercado, como privatização, descentralização administrativa e financiamento por meio de vouchers. Segundo Bellei (2005), essas políticas visavam maior eficiência e competitividade, mas acabaram gerando desigualdades significativas no acesso e na qualidade da educação.

Após 1990, com a redemocratização, o Chile começou a reavaliar essas reformas, especialmente em resposta à pressão social e às políticas que exigiam um sistema mais equitativo e inclusivo, embora muitos aspectos do modelo neoliberal ainda fossem perceptíveis, como aponta Carnoy (1998).

Esse contexto também moldou as bases para o desenvolvimento da educação especial, que buscava alinhar-se aos princípios de inclusão e justiça social. Nesse cenário, a educação especial passou a ser moldada por uma combinação de forças. De um lado, o legado neoliberal pressionava por políticas baseadas na eficiência e na competitividade (Bellei, 2005).

Por outro lado, a sociedade civil, fortalecida pelo avanço dos movimentos de direitos humanos, exigia um sistema educacional que promovesse a inclusão e garantisse a igualdade de oportunidades para todos, especialmente para estudantes com deficiência. Segundo Jaramillo e Cox (2003), organizações de pais e defensores da educação inclusiva desempenharam papel crucial ao articular essas demandas junto às autoridades.

---

<sup>21</sup> Tradução: [...] cujas necessidades educacionais individuais não podem ser resolvidas com os meios e recursos que os professores normalmente usam para responder às diferenças individuais de seus alunos e que exigem ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais para serem atendidas.

A influência de acordos internacionais também foi significativa. O Chile havia se comprometido com a Declaração de Salamanca, de 1994, que promovia a integração de alunos com necessidades especiais em escolas regulares (UNESCO, 1994). Esses princípios visam nortear a elaboração do plano, reforçando a inclusão como um eixo central da política educacional.

Ao mesmo tempo, a descentralização administrativa, característica marcante das políticas públicas chilenas da época, permitiu que as regiões tivessem maior autonomia para implementar programas específicos, conforme planejado por Ainscow (1999). Essa abordagem representou um avanço importante, mas trouxe desafios em termos de equidade, como destacado por Delannoy (2000).

A *Política Nacional de Educación Especial* (2005) do Chile e o documento brasileiro denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), revelam tanto similaridades quanto diferenças significativas nas abordagens e diretrizes da educação especial adotadas por esses países. Esses elaborados em diferentes contextos e por distintos grupos de trabalho, refletem o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais no Chile e no Brasil.

A *Política Nacional de Educación Especial* (2005) destaca a importância da educação inclusiva como um direito fundamental e inalienável de todos os alunos, enfatizando a necessidade de superar práticas discriminatórias e segregadoras (Chile, 2005).

Da mesma forma, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a inclusão plena como um paradigma educacional baseado na igualdade e nos direitos humanos, promovendo uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008).

Outra similaridade entre os documentos é a ênfase na formação de professores e na adaptação curricular. Ambos reconhecem que a capacitação docente é crucial para o desenvolvimento da educação inclusiva, porém sem qualquer relação com a sua valorização e profissionalização.

A valorização e a formação inicial e continuada de professores são elementos centrais para a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, tanto no Brasil quanto no Chile, a formação docente voltada para a educação especial ainda enfrenta desafios, como a ausência de componentes curriculares específicos nos cursos de licenciatura e a oferta limitada de formação continuada que aprofunda o conhecimento sobre estratégias pedagógicas específicas a esse público.

Essa lacuna compromete o processo de inclusão, uma vez que a insegurança

profissional diante das demandas desse público pode resultar na reprodução de práticas excludentes. Mantoan (2006) destaca que a inclusão não se restringe à presença de estudantes com deficiência no ensino comum, mas exige a ressignificação das práticas escolares para garantir a participação efetiva desses sujeitos no processo educativo.

Além da formação docente, a valorização profissional constitui um aspecto fundamental para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga docente e a ausência de incentivos institucionais dificultam a implementação das políticas educacionais. No entanto, o compromisso com a educação inclusiva não pode ser atribuído exclusivamente ao professor especializado.

Para que uma escola se configure como um espaço acessível e equitativo, é necessário que toda a equipe escolar – da gestão aos profissionais de apoio – esteja envolvida na promoção de um ambiente que favoreça a participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Como aponta Mantoan (2003), a construção de uma escola inclusiva exige uma mudança estrutural e cultural que abranja não apenas as práticas pedagógicas, mas toda a organização escolar, garantindo que a acessibilidade e a equidade sejam princípios orientadores do cotidiano escolar.

O documento chileno de 2005 propõe a formação continuada de educadores como um dos pilares para o sucesso das políticas de inclusão (Chile, 2005). O documento brasileiro de 2008 detalha diretrizes para a formação de professores, destacando a necessidade de prepará-los para lidar com a diversidade em sala de aula (Brasil, 2008).

O Brasil adota estratégias para reformar a pedagogia e a infraestrutura escolar para garantir acessibilidade e inclusão, enfatizando “a formação de professores, a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar” (Brasil, 2008, p. 14), visando a criação de um ambiente inclusivo.

O Chile concentra-se em adaptar o currículo existente para garantir que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas, promovendo um sistema educacional que valorize a diversidade e a participação de todos os estudantes (Chile, 2005).

Ambos os países enfrentam desafios na implementação de suas políticas. O Brasil reconhece a necessidade de “confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Brasil, 2008, p. 14), evidenciando uma luta contínua para uma inclusão efetiva.

No Chile, apesar dos avanços, ainda se trabalha para desenvolver materiais didáticos inclusivos e formar redes de suporte robustas para facilitar a integração de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares (Chile, 2005).

Uma análise das políticas nacionais de educação especial do Brasil e do Chile revela

abordagens distintas em relação à inclusão e integração. Enquanto o Brasil se move em direção a um modelo totalmente inclusivo, o Chile emprega uma abordagem que combina tanto a integração quanto aos elementos de inclusão. Essas diferenças enfatizam a importância de estratégias específicas que compartilham as especificidades culturais e educacionais de cada país.

Nesta linha de políticas educacionais inclusivas no Brasil e no Chile, em 2008, o *Marco para la Buena Enseñanza* estabeleceu as diretrizes para a promoção de práticas educacionais inclusivas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educativas especiais, sejam integrados de forma eficaz e respeitosa no sistema educacional regular. O Marco define padrões para a prática docente que enfatizam a importância de criar um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos os alunos (Chile, 2008).

Neste contexto, o documento destaca a necessidade de planejar e desenvolver estratégias pedagógicas que não apenas adaptem o currículo para torná-lo acessível a todos os alunos, mas também promovam o engajamento e a participação ativa de todos no processo educativo. Esta abordagem inclui o uso de tecnologias digitais e recursos variados para atender às diversas maneiras de aprender, garantindo que nenhum aluno seja excluído (Chile, 2008).

Além disso, o Marco incentiva uma formação contínua para os professores, focando o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em ambientes educacionais inclusivos. Os professores são orientados a refletir criticamente sobre suas práticas e buscar melhorias contínuas para responder efetivamente à diversidade encontrada em suas salas de aula (Chile, 2008).

Este destaca o compromisso do Chile com a promoção da educação para todos, garantindo que as práticas educacionais sejam realmente inclusivas e não apenas integrativas. A inclusão, como definido neste contexto, vai além da simples adaptação dos alunos ao sistema; ela reestrutura o ambiente educacional para atender às necessidades de todos os alunos.

Levando em consideração os dias atuais a PNEEPEI/2008 evidencia avanços, mas também desafios e retrocessos que colocam em risco seus fundamentos e objetivos. Entre os avanços, destaca-se a mudança de paradigma educacional que essa promoveu, atualizando a visão integrada pela perspectiva inclusiva.

Isso significa que, além de inserir estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em salas de aula regulares, buscou-se transformar as práticas pedagógicas e organizacionais das escolas para acolher a diversidade (Mantoan, 2010). Essa transformação foi acompanhada pela expansão do AEE e pelo crescimento do número de matrículas de alunos

com deficiência em escolas regulares, que aumentou significativamente nas últimas décadas (INEP, 2020).

No entanto, revelou desigualdades estruturais e regionais profundas no sistema educacional brasileiro. Como destaca Nascimento (2018), municípios com menos recursos financeiros enfrentaram maior dificuldade em adaptar suas escolas e capacitar professores, limitando o desenvolvimento da PNEEPEI/2008.

Além disso, as resistências culturais persistiram, com os setores da sociedade defendendo a manutenção de escolas especiais como espaços prioritários para o atendimento de estudantes com deficiência. Essa perspectiva, como apontada por Bueno (2017), reflete a dificuldade de romper com práticas historicamente segregadoras, enraizadas na cultura educacional brasileira.

Os retrocessos mais recentes, como o Decreto 10.502 de 2020, trouxeram preocupações adicionais sobre a sustentabilidade da inclusão plena. O decreto, que propõe um modelo de atendimento mais flexível e considera a revalorização de espaços segregados, contradiz os princípios da PNEEPEI/2008 e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), gerando intensa crítica de especialistas e movimentos sociais (*Silva et al.*, 2023). Essa tensão evidencia como mudanças políticas e ideológicas podem ameaçar conquistas históricas no campo da educação inclusiva.

A pandemia de COVID-19 também expôs e ampliou as desigualdades educacionais, afetando desproporcionalmente estudantes com NEE. O ensino remoto trouxe desafios significativos, como a falta de acessibilidade tecnológica e a dificuldade de adaptação de práticas pedagógicas ao ambiente virtual, destacando a fragilidade estrutural do sistema educacional em atender à diversidade (Nóbrega, 2020).

Diante desse cenário, a PNEEPEI/2008 permanece como uma referência essencial, mas requer fortalecimento e adaptações para enfrentar os desafios contemporâneos. É necessário reafirmar os princípios de inclusão e priorizar o investimento em formação docente, infraestrutura e tecnologias assistivas. Além disso, o monitoramento contínuo das políticas públicas e a participação ativa de movimentos sociais são fundamentais para garantir que as ações educacionais reflitam as necessidades dos estudantes com deficiência.

Em síntese, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um divisor de águas para promover o direito à educação inclusiva no Brasil. Contudo, sua efetivação plena depende de esforços coordenados para superar resistências culturais, desigualdades regionais e desafios estruturais que ainda persistem.

Em tempos de retrocessos e incertezas políticas, fortalecer o compromisso com a

inclusão é indispensável para consolidar um sistema educacional verdadeiramente equitativo e inclusivo.

Frente a *Política Nacional de Educación Especial* do Chile, sendo esta inovadora em 2005, marca um avanço importante ao colocar em evidência o direito à educação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), a qual foi desenvolvida em um momento de transição democrática, com política influenciada por acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (UNESCO, 1994).

Apesar de seus objetivos ambiciosos, as limitações estruturais e contextuais do sistema educacional chileno logo se tornaram evidentes, revelando desafios significativos em sua melhoria (Ainscow, 1999; Bellei, 2005).

Entre os avanços promovidos pela política, destaca-se o reconhecimento da inclusão como princípio básico para a educação, uma perspectiva inovadora para a época, mas aplicada de maneira limitada. A política avançou um modelo de integração, no qual estudantes com NEE foram inseridos no ensino regular sem mudanças estruturais significativas na metodologia pedagógica; além disso, iniciativas inovadoras à formação de professores, embora presentes, foram insuficientes para atender às demandas reais das escolas (Jaramillo; Cox, 2003).

Outro aspecto relevante foi a descentralização administrativa, que permitiu adaptações regionais. No entanto, essa característica expôs as desigualdades históricas do país, já que regiões mais periféricas enfrentam dificuldades para implementar práticas inclusivas devido à falta de infraestrutura e de profissionais capacitados (Delannoy, 2000).

Essa disparidade também foi reforçada pela lógica neoliberal que permeia o sistema educacional chileno, priorizando a privatização e a competição, em detrimento da inclusão e da equidade (Carnoy, 1998; Bellei, 2005).

Além disso, a ausência de mecanismos mais adequados de monitoramento e avaliação dificultou a mensuração do impacto da política. Sem instrumentos para acompanhar a implementação, a política tornou-se desigual, comprometendo o alcance de seus objetivos iniciais (Manghi *et al.*, 2020). As escolas privadas subvencionadas, muitas vezes, resistiram à matrícula de alunos com NEE, priorizando interesses econômicos (Ainscow, 1999).

Atualmente, a *Política Nacional de Educación Especial* (2005) é reconhecida como um marco inicial importante, mas insuficiente para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Reformas posteriores, como a *Ley de Inclusión Escolar* (2015), buscaram corrigir algumas lacunas, proibindo a discriminação e promovendo a inclusão plena

(Casanova; Mateluna, 2020). Entretanto, persistem problemas estruturais e culturais, como evidenciados pela crise educacional exacerbada pela pandemia de COVID-19, que revelou e agravou as desigualdades enfrentadas por estudantes com NEE (Rosa, 2018).

Diante desse panorama, deve-se compensar as políticas de educação especial no Chile. Como argumentam Ainscow (1999) e Bellei (2005), a transição de um modelo integrador para um modelo de inclusão requer mudanças estruturais, maior financiamento, formação docente obrigatória em práticas inclusivas e o estabelecimento de sistemas de avaliação contínua. A participação ativa da sociedade civil também é essencial para que as políticas reflitam as reais necessidades dos estudantes e de suas famílias (Jaramillo; Cox, 2003).

Embora a política de 2005 tenha representado um passo significativo em seu contexto histórico, ela não conseguiu superar as barreiras impostas por um sistema educacional desigual e fortemente orientado pelo mercado. Para avançar, é necessário um compromisso renovado com os princípios de equidade e justiça social, colocando a inclusão no centro das prioridades educacionais do país.

Embora os desafios enfrentados por cada um revelem especializados em suas trajetórias educacionais, as políticas nacionais de educação especial no Brasil e no Chile têm como objetivo transformar os sistemas educacionais para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Enquanto o Brasil avança em busca de uma inclusão plena, promovida pela PNEEPEI (2008), o Chile, com suas próprias políticas pioneiras, complementa esse cenário ao focar na integração educacional por meio de normativas específicas, como o Decreto Supremo n. 170, que estabelece diretrizes para a identificação e o apoio a estudantes com necessidades educativas especiais.

Mas antes de adentrar nessas normativas específicas cabe aqui uma crítica frente a PNEEPEI (2008) e sua prerrogativa de uma inclusão plena. Embora essa seja um objetivo digno, a realidade prática das escolas brasileiras frequentemente demonstra dificuldades significativas.

Em muitas instituições, a infraestrutura continua acessível, sem rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais didáticos acessíveis. Além disso, a formação dos professores, fundamental para o sucesso da inclusão, ainda é insuficiente. A maioria dos cursos de licenciatura não oferece uma preparação adequada para lidar com as demandas de alunos com necessidades especiais, o que resulta em práticas pedagógicas que, muitas vezes, não contemplam a diversidade da sala de aula (Mantoan, 2003).

Outro ponto de atenção diz respeito à desvalorização das escolas especiais. Essas instituições, historicamente, desempenham um papel fundamental no atendimento de

estudantes com deficiências diversas ou múltiplas, oferecendo metodologias adaptadas e ambientes que promovem o desenvolvimento integral.

A priorização absoluta da inclusão em escolas regulares pode, em alguns casos, negligenciar o fato de que nem todos os estudantes se beneficiam igualmente desse modelo. Para determinados casos, como de alunos que incluem um suporte intensivo e contínuo, as escolas especiais continuam sendo espaços adequados e indispensáveis (Glat; Pletsch, 2013).

Além disso, a inclusão, quando rompe sem os devidos recursos, corre o risco de se tornar superficial, resultando em uma exclusão velada, onde alunos com deficiência matriculados em escolas regulares podem não receber adaptações curriculares e acabarem isolados tanto pedagogicamente quanto socialmente. Nessas condições, o ambiente escolar pode promover desigualdades ao invés de mitigá-las (Sassaki, 2010).

É importante considerar, ainda, as desigualdades regionais no Brasil. Enquanto algumas escolas localizadas em centros urbanos dispõem de recursos e infraestrutura adequadas para a inclusão, muitas escolas em áreas rurais ou periféricas operam em condições precárias. Essa disparidade reforça uma exclusão estrutural, em que o acesso ao direito à educação inclusiva se torna desigual e dependente da localização geográfica e das condições socioeconômicas locais (Bueno, 2008).

Diante desses desafios, é urgente compensar as práticas de inclusão, considerando um modelo híbrido que valorize tanto a integração dos estudantes em escolas regulares quanto o fortalecimento das escolas especiais.

Essa abordagem flexível é que cada aluno possua necessidades singulares que devem ser atendidas de maneira individualizada, evitando soluções flexíveis que desconsiderem as particularidades. Redes colaborativas entre escolas regulares e especiais podem contribuir para a construção de um sistema educacional mais equitativo e inclusivo, promovendo uma troca de experiências e conhecimentos entre profissionais das duas modalidades (Glat; Blanco, 2007).

Portanto, embora a PNEEPEI (2008) tenha representado um marco significativo no campo da educação especial, sua efetivação depende de um investimento contínuo em infraestrutura, formação docente e inovação pedagógica. A inclusão só será plenamente realizável quando as escolas se tornarem ambientes acolhedores e preparados para lidar com a diversidade humana. Mais do que importar um modelo único, é essencial atender às necessidades individuais dos estudantes e garantir que a inclusão seja efetiva, e não apenas retórica.

Em maio de 2009, o *Decreto Supremo n. 170* do Chile, estabeleceu normas para

identificar alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que serão beneficiários de subsídios para educação especial. Este decreto é fundamental para a implementação da Lei Nº 20.201, que regula a educação especial no país.

O foco do decreto é garantir uma avaliação diagnóstica adequada e oportuna para alunos com NEE, fornecendo critérios claros para a identificação e avaliação desses alunos dentro do sistema educacional. Ele estabelece procedimentos para a avaliação diagnóstica, que deve incluir não apenas aspectos médicos, mas também educacionais e contextuais, considerando o ambiente do aluno e suas interações sociais (Chile, 2009).

Além disso, o *Decreto Supremo n. 170* aborda a necessidade de recursos adequados para apoiar o desenvolvimento educacional dos alunos com NEE, destacando a importância de adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas para facilitar o acesso ao aprendizado. Estabelece também que as informações coletadas durante as avaliações devem ser proporcionadas e usadas para melhorar os suportes educacionais fornecidos aos alunos (Chile, 2009).

A legislação reforça o compromisso do sistema educacional chileno com a inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de aprendizado completas (Chile, 2009).

No mesmo ano, em agosto de 2009, foi publicado pelo governo federal do Brasil o Decreto nº 6.949, promulgando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que foram assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

Este oficializa no âmbito nacional a adesão do Brasil a esses tratados internacionais, comprometendo-se a garantir os direitos e a proteção das pessoas com deficiência em conformidade com os padrões internacionais estabelecidos pela Convenção. A promulgação é parte do processo para garantir que as diretrizes e os princípios da Convenção sejam aplicados e respeitados no Brasil, incluindo o reconhecimento da igualdade e a não discriminação das pessoas com deficiência no acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ainda em 2009, há a Resolução CNE/CEB nº 4 estabelecendo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Brasil.

Essa resolução visa garantir o acesso à educação de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão e garantindo suporte adequado dentro do ambiente escolar regular. Além disso, definir responsabilidades e orientar a implementação de serviços especializados, fundamentais para o desenvolvimento educacional

desses alunos.

No mesmo período no Chile há a *Ley N° 20.123* onde regulamenta as condições de trabalho e abrange aspectos como a segurança e a saúde ocupacional, os direitos dos trabalhadores e as obrigações dos trabalhadores. No contexto da educação especial e inclusiva, embora essa lei não seja tratada diretamente de tópicos educacionais, seu enfoque na igualdade de oportunidades e no tratamento apenas no ambiente de trabalho pode ser paralelamente considerado importante para profissionais que atuam na educação especial.

Essencialmente, a lei garante que os trabalhadores, incluindo aqueles nos setores educacionais, tenham condições de trabalho seguras e justas, o que pode influenciar a qualidade da educação oferecida aos estudantes com necessidades especiais, ao promover um ambiente de trabalho mais estável e apoiador para os educadores.

No ano seguinte, a *Ley N° 20.422, 10 de febrero de 2010* foi publicada estabelecendo normas para garantir o acesso público à informação administrativa dos órgãos do Estado. No contexto da educação especial e inclusiva, essa legislação promove a transparência e o acesso às políticas, programas e medidas administrativas que impactam indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Isso permite que a comunidade educacional e o público em geral tenham melhor compreensão e participação nas políticas de educação inclusiva, garantindo que as necessidades desses alunos sejam atendidas de maneira individualizada, respeitando as suas especificidades.

No Brasil, em 2011 o Decreto Federal N° 7.611 regulamentou o atendimento educacional especializado e a oferta de educação especial nas escolas públicas. Este visa garantir que alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a serviços educacionais adequados. Ele estabelece diretrizes para a formação de professores e profissionais envolvidos, enfatizando a necessidade de recursos e suporte para a inclusão efetiva desses alunos no sistema educacional regular.

Em 2012 a Lei N° 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil e promove alterações importantes para garantir a inclusão efetiva desses indivíduos na sociedade e no sistema educacional. Esta legislação assegura que as pessoas com TEA tenham acesso aos mesmos direitos e liberdades fundamentais que os outros cidadãos, incluindo o direito à educação e ao atendimento educacional especializado.

No âmbito da educação, a lei reforça a necessidade de garantir um sistema educacional inclusivo que adapte suas práticas para atender às necessidades específicas desses alunos. Ela estabelece que esses devem ter garantias de participação no ensino comum, com

acessibilidade adequada e apoio pedagógico necessário, promovendo um ambiente educacional que respeita seu processo de aprendizagem e fomenta seu pleno desenvolvimento.

Além disso, a Lei Nº 12.764/2012 destaca a importância da formação continuada de professores e equipe pedagógica, para que possam oferecer um atendimento adequado e especializado, garantindo que os princípios de igualdade de oportunidades sejam mantidos. Nesta “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1).

Em 2013, no Chile, houve a publicação do documento intitulado *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)* fornecendo diretrizes previstas para a implementação dos Programas de Integração Escolar (PIE), focados na educação especial e inclusiva. Este guia destina-se a orientar educadores e administradores escolares sobre como organizar, avaliar e melhorar a integração de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas regulares.

Esse enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso que considera as necessidades individuais dos alunos com NEE, propondo adaptações curriculares e metodológicas para facilitar seu acesso e progresso no currículo regular. São discutidas estratégias para avaliar o progresso desses, além de promover o coensino, onde educadores especializados trabalham junto com os professores regulares para atender melhor às necessidades de todos os alunos.

Destaca a necessidade de recursos adequados, incluindo suportes pedagógicos e tecnológicos, para garantir que os alunos com NEE possam participar plenamente no ambiente educacional. Ainda, traz a importância da capacitação e formação contínua de professores para o desenvolvimento do PIE, garantindo que os educadores estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para apoiar todos os alunos.

A inclusão efetiva de alunos com deficiência é uma prioridade dentro do PIE, garantindo que esses alunos não apenas tenham acesso a educação em ambientes regulares, mas também participem e sejam valorizados dentro da comunidade escolar. O documento reforça a visão de que a inclusão plena vai além do acesso físico, englobando a adaptação de práticas pedagógicas e a promoção de uma cultura escolar inclusiva.

As legislações educacionais inclusivas do Brasil e do Chile, como as apresentadas no contexto da década de 2010, destacam a evolução dos direitos e garantias para pessoas com necessidades educacionais especiais, reforçando a importância de políticas que promovam a inclusão de forma abrangente.

No entanto, os avanços dessas legislações também refletem desafios na

implementação prática, sobretudo no que tange à articulação entre as normas legais e as realidades regionais e institucionais. Esse panorama ganha ainda mais relevância com a promulgação, em 2015, de marcos legais em ambos os países: a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e a *Ley de Inclusión Escolar Chilena* nº 20.845, de 08 de junho de 2015, que reafirmam o compromisso com a educação inclusiva enquanto abordam aspectos específicos para garantir acessibilidade e equidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), promulgada em 2015 e também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida-se como um marco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Construída em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário, a LBI/2015 refletiu um esforço significativo para integrar princípios internacionais de inclusão ao ordenamento jurídico brasileiro (ONU, 2006).

Essa aborda aspectos centrais da vida das pessoas com deficiência, como educação, trabalho, saúde, transporte e acessibilidade, buscando garantir igualdade de condições e oportunidades. Entre os avanços mais significativos está a ampliação da acessibilidade em diversos âmbitos, incluindo infraestrutura física, comunicação e informação, além da obrigatoriedade de medidas para inclusão no mercado de trabalho e no sistema educacional (Metz; Gorczevski, 2019).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

No campo da educação, a LBI/2015 fortalece o direito à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras adaptações permitidas para garantir sua permanência e aprendizagem (Mendes, 2006).

No entanto ela revela desafios estruturais e contextuais que ainda limitam o seu desenvolvimento. Como apontado por Silva (2020), a desigualdade regional no Brasil impacta diretamente na aplicação, especialmente em áreas com menos recursos financeiros e infraestrutura tecnológica. As escolas enfrentam dificuldades públicas para adaptar seus espaços e capacitar profissionais, o que reforça as barreiras para uma inclusão plena.

Além disso, apesar da força normativa há resistências culturais e institucionais que dificultam a sua implementação. Parte dessas resistências é atribuída a concepções históricas e

enraizadas sobre a deficiência, que associam as pessoas com deficiência a espaços segregados, como escolas ou instituições especializadas (Bueno, 2017). Essas visões perpetuam práticas que se opõem aos princípios da inclusão plena, conforme preconizado pela própria LBI/2015.

Outro fator crítico é o financiamento insuficiente para ações inclusivas, uma questão agravada pelas crises econômicas e cortes no orçamento público nos últimos anos (Vieira, 2021). A acessibilidade, tanto em infraestrutura, quanto em tecnologias assistivas, exige investimentos, muitas vezes não atendidos pelas políticas orçamentárias vigentes.

O contexto político recente também apresenta desafios adicionais. Mudanças nas prioridades governamentais e a falta de monitoramento público sistemático das políticas dificultaram a avaliação e a identificação de lacunas (Hostins; Santos, 2015). Isso reforça a necessidade de mecanismos mais sólidos para monitorar e avaliar o impacto da legislação.

Por outro lado, essa tem sido fundamental para fomentar debates sobre inclusão, especialmente no âmbito jurídico e social. Movimentos sociais e organizações da sociedade civil desempenham papel crucial na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, utilizando-a como referência para pressão por mudanças estruturais e maior equidade (Delbianco, 2019). Essas ações destacam a importância da lei como ferramenta de transformação social, apesar das barreiras enfrentadas.

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) continua sendo um marco jurídico essencial para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, requer um compromisso renovador com políticas públicas inclusivas, maior alocação de recursos e um esforço contínuo para superar as resistências culturais e institucionais que ainda persistem. O fortalecimento do monitoramento e da participação social é indispensável para garantir que se traduza em avanços concretos para as pessoas com deficiência, consolidando uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

No Chile, segundo a *Fundación Nacional de Discapacitados* (FND/2016), a discussão em torno da pessoa com deficiência

[...] ha estado presente por más 40 años como una demanda importante de las organizaciones de la sociedad civil, cuya presión, especialmente luego del retorno de la democracia a principios de los años 90, generó la discusión y posterior promulgación en 1994 del primer marco legal que beneficia a las personas con discapacidad en Chile, la Ley 19.284. Cabe destacar que este marco legal fue reemplazado en el año 2010, por la Ley 20.422 que Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión de Personas con Discapacidad<sup>22</sup> (FND, 2016, p. 2).

---

<sup>22</sup> Tradução: [...] está presente há mais de 40 anos como uma importante reivindicação das organizações da sociedade civil, cuja pressão, principalmente após o retorno da democracia no início da década de 1990, gerou a

Inclusive essa mesma Fundação define a pessoa com deficiência como sendo aquela com condições sensoriais, físicas, mentais, intelectuais ou múltiplas, partindo de um conceito amplo e genérico, que traz limitações às atividades do cotidiano restringindo sua participação social (FND, 2016).

A *Ley de Inclusión Escolar*, promulgada em 2015 no Chile, representou um marco nas reformas educacionais do país ao abordar desigualdades estruturais perpetuadas por décadas de políticas neoliberais. Teve como foco principal a eliminação do lucro nas escolas financiadas pelo Estado, a abolição da seleção de estudantes por critérios socioeconômicos e a garantia de gratuidade em escolas subvencionadas. Essa iniciativa buscava combater a segregação educacional e promover maior equidade no acesso à educação de qualidade, especialmente para os estudantes mais vulneráveis (Casanova; Mateluna, 2020).

Portanto, visa proporcionar uma reposição monetária gradativa do Estado às famílias quanto aos recursos dispostos por essas aos estabelecimentos de ensino, uma vez que elas eram até então as únicas responsáveis pelo financiamento; a possibilidade de escolha destes estabelecimentos pelas famílias de acordo com sua preferência sem que isso dependa de suas condições econômicas; e a promoção de uma educação com qualidade aos estudantes (Chile, 2015).

*Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo<sup>23</sup>* (Chile, 2015, p. 3).

Logo, as políticas educacionais do Chile acreditam que o Estado deve zelar por uma educação inclusiva de qualidade para todas as pessoas com necessidades educativas especiais, estando incluso as com deficiência, além da criação de condições necessárias de acesso e permanência dessas nas escolas comuns ou instituições de educação especial conforme interesse da família (Chile, 2015).

---

discussão e posterior promulgação em 1994 do primeiro marco legal que beneficia pessoas com deficiência no Chile, Lei 19.284. Vale ressaltar que esse marco legal foi substituído em 2010 pela Lei 20.422, que estabelece normas para igualdade de oportunidades e inclusão de pessoas com deficiência.

<sup>23</sup> Tradução: É dever do Estado se esforçar para garantir que todas as pessoas recebam educação inclusiva de qualidade. Da mesma forma, é dever do Estado promover a criação das condições necessárias ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em estabelecimentos de ensino regular ou especial, conforme o melhor interesse da criança ou do educando.

Conforme destacado por Bellei (2015), o modelo educacional chileno baseado em vouchers educacionais exacerbou desigualdades, ao mesmo tempo em que relegava a inclusão e a equidade aos papéis secundários. O princípio fundamental dos vouchers é ampliar a liberdade de escolha dos pais em relação à educação de seus filhos.

No caso do Chile, o valor do subsídio é transferido diretamente para as instituições em que os alunos são matriculados, independentemente de serem públicos ou privados. Essa dinâmica mudou o sistema educacional em um mercado competitivo, onde as escolas buscavam atrair estudantes para maximizar seus recursos financeiros (Bellei, 2013).

Embora o sistema tenha sido defendido como uma forma de promover a eficiência e a inovação na educação, seus efeitos ao longo do tempo revelaram desafios estruturais. Um dos principais problemas foi o aumento da segregação educacional. As escolas privadas subvencionadas, que passaram a atender grande parte dos alunos com vouchers, frequentemente adotavam critérios de seleção que excluíam estudantes de famílias de baixa renda ou com desempenho acadêmico inferior. Isso contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas (Patrinos; Barrera-Osorio, 2009).

Além disso, enquanto as escolas privadas beneficiavam-se de recursos adicionais pagos pelas famílias, as escolas públicas, que atendiam as populações mais vulneráveis, enfrentavam dificuldades financeiras significativas, agravando as disparidades no acesso à educação de qualidade.

Outro ponto crítico é o foco no lucro, que se tornou uma característica marcante de muitas instituições privadas subvencionadas. Apesar de receberem subsídios públicos, essas escolas priorizavam práticas administrativas e pedagógicas voltadas para a maximização de ganhos, muitas vezes em detrimento da inclusão e do investimento na qualidade do ensino (Casanova; Mateluna, 2020).

A insatisfação com o sistema atingiu seu ápice nas mobilizações estudantis de 2011, conhecida como a "Revolução dos Pinguins". Essas manifestações denunciaram a segregação e a desigualdade exacerbadas pelo modelo de vouchers e exigiram reformas estruturais que colocassem a equidade no centro das políticas educacionais.

Em resposta, o governo chileno aprovou uma *Ley de Inclusión Escolar* (2015), que implementou medidas como a concessão de lucros em escolas subvencionadas, a restrição de critérios de seleção de aulas e a gratuidade progressiva das escolas financiadas pelo Estado (Bellei, 2015).

Apesar das reformas introduzidas pela *Ley de Inclusión Escolar* (2015), os desafios do sistema de vouchers permanecem. A falta de financiamento adequado para apoiar a transição

das escolas privadas subvencionadas e a resistência de setores que se beneficiam do modelo são barreiras significativas para a consolidação de uma educação mais inclusiva e equitativa (Patrinos; Barrera-Osorio, 2009). Além disso, o legado de um sistema que privilegia a competição e o desempenho económico como principais características de sucesso contraria os princípios de inclusão plena defendidos pela legislação recente (Manghi *et al.*, 2020).

O caso chileno oferece uma importante lição sobre as limitações e consequências das políticas educacionais básicas no mercado. Embora a liberdade de escolha e a eficiência sejam frequentemente mencionadas como vantagens dos vouchers, seus impactos negativos sobre a equidade e a qualidade da educação não podem ser ignorados.

Para superar essas limitações, é necessário que o Chile continue fortalecendo o financiamento público da educação e promovendo práticas inclusivas que reduzam as desigualdades históricas. O futuro do sistema educacional chileno depende de um equilíbrio entre a liberdade de escolha e o compromisso com a justiça social, elementos que devem ser articulados em qualquer modelo educacional que aspire à inclusão plena.

A *Ley de Inclusión Escolar* (2015) foi concebida para enfrentar essas disparidades, estabelecendo princípios de igualdade de oportunidades e combate à segregação. Entre suas principais mudanças, está a classificação de práticas discriminatórias na admissão de estudantes, especialmente em escolas privadas subvencionadas, que selecionavam especificamente alunos com base em critérios econômicos, acadêmicos ou religiosos. Além disso, a lei eliminou o lucro em instituições financiadas pelo Estado, realocando recursos para melhorar a infraestrutura e o apoio pedagógico, com o objetivo de garantir maior inclusão (Manghi *et al.*, 2020).

No campo da educação inclusiva, a lei teve efeitos positivos ao fortalecer o direito à matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. Entretanto, o Chile ainda enfrentou dificuldades para transformar os princípios de inclusão plena em práticas efetivas. Estudos como o de Vergara (2019) apontam que, embora a legislação tenha avançado no combate à discriminação, o sistema educacional chileno continua marcado por desigualdades estruturais que limitam a universalização de políticas inclusivas.

Outro aspecto crítico está relacionado à avaliação e ao acompanhamento das mudanças introduzidas pela lei. Conforme Casanova e Mateluna (2020), a ausência de mecanismos de monitoramento dificultou a mensuração dos impactos reais da reforma, especialmente em comunidades marginalizadas. Além disso, a persistência de um modelo educacional que valoriza a competição e o desempenho acadêmico como principais indicadores de sucesso contraria os objetivos de equidade propostos pela legislação.

Atualmente, a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) é reconhecida como um passo fundamental na tentativa de democratizar o acesso à educação no Chile, mas seus efeitos ainda estão no processo de consolidação. Para que os princípios de inclusão se tornem realidade, é necessário um esforço contínuo para superar as desigualdades históricas e fortalecer o financiamento público da educação.

Portanto, essa simboliza a resposta do Chile às pressões sociais por mudanças estruturais no sistema educacional. Embora tenha promovido avanços importantes, como o combate à discriminação e a eliminação do lucro em escolas subvencionadas, a lei também expõe os desafios inerentes a um sistema profundamente desigual. O futuro da inclusão educacional no Chile dependerá do compromisso político e social em avanço para além das reformas iniciais, consolidando uma educação realmente acessível e inclusiva para todos.

Ao analisarmos a LBI/2015 e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015) pode se afirmar que ambas foram promulgadas no mesmo ano e são caracterizadas pelo compromisso de promover a inclusão e o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A LBI/2015 define inclusão como uma garantia de que as pessoas com deficiência possam participar plenamente na sociedade, assegurando igualdade de oportunidades e acessibilidade (Brasil, 2015). Em contrapartida, a *Ley 20.845/2015* do Chile estabelece o princípio de não discriminação e promove a diversidade dentro do sistema educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua condição, possam aprender juntos (Chile, 2015).

As duas enfatizam a importância da acessibilidade e do desenho universal nos ambientes educacionais. A LBI/2015 especifica que a acessibilidade deve ser assegurada em todos os espaços públicos e privados de uso coletivo (Brasil, 2015), enquanto a lei chilena promove a adaptação do sistema educacional para garantir a liberdade de ensino e a existência de diversos projetos educacionais (Chile, 2015). Confirmam também a importância da formação e capacitação de professores para atender às necessidades de todos os alunos.

Uma diferença significativa é a abordagem em relação à inclusão financeira. Enquanto a lei chilena elimina o financiamento compartilhado e as restrições ao lucro em estabelecimentos de educação que recebem contribuições do estado (Chile, 2015), a LBI/2015 não especifica diretrizes financeiras semelhantes, concentrando-se mais amplamente nas questões de acessibilidade e direitos civis (Brasil, 2015). Além disso, a LBI aborda mais detalhadamente as tecnologias assistivas e as adaptações necessárias para a plena participação das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) e a *Ley de Inclusión Escolar*

(2015) representam avanços recentes na legislação de ambos os países, refletindo um movimento global em direção a uma sociedade mais inclusiva. Embora compartilhem muitos princípios fundamentais, as diferenças nas abordagens legislativas destacam as particularidades culturais e políticas que influenciam como a inclusão é renovada em cada contexto nacional.

Desta forma, ambos os países enfrentam desafios no desenvolvimento de suas políticas, destacando a necessidade de combater práticas discriminatórias e promover a inclusão efetiva através de mudanças educacionais substanciais e apoio contínuo aos professores.

Embora ambos os países busquem promover a educação para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, as abordagens variam em termos de integração versus inclusão. A análise destaca a necessidade de políticas que não apenas adaptem os alunos ao sistema educacional existente (integração), mas que transformem o sistema para atender a todos os alunos de forma equitativa e inclusiva (inclusão). Essa reflexão ressalta a importância de estratégias específicas que respeitem as particularidades de cada contexto nacional e avancem na agenda da educação inclusiva globalmente.

## CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender como as políticas educacionais inclusivas são prescritas pelas legislações do Brasil e do Chile, entre 2005 e 2022, levantadas para a construção de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência.

Esta investigação teve como ponto de partida a análise de documentos normativos fundamentais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), no Brasil, e a *Política Nacional de Educación Especial* (2005) e a *Ley de Inclusión Escolar* (2015), no Chile.

O trabalho foi ancorado em uma abordagem documental e bibliográfica, fundamentada teoricamente por autores como Saviani, Cury, Mazzotta, Blanco, Mantoan e Mendes com o objetivo de responder a pergunta: as legislações educacionais dos dois países expressam e garantem o direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência?

Ao iniciar distribuiu-se o panorama de fundo histórico e social que justificou a realização desta pesquisa. A escolha do Brasil e do Chile como objeto de análise não foi arbitrária, mas fundamentada em suas semelhanças e diferenças: ambos os países incluem compromissos internacionais em favor da inclusão, mas enfrentam desafios locais e estruturais que os colocam em trajetórias distintas no processo de desenvolvimento das políticas inclusivas.

Essa perspectiva inicial possibilitou situar a tese no debate contemporâneo sobre educação especial e inclusão, enfatizando a importância da articulação entre políticas públicas e contextos sociais para o avanço de práticas educacionais mais equitativas.

O capítulo metodológico, desta tese, apresentou um percurso investigativo

estruturado por uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e bibliográfica. A escolha dessa metodologia é consistente com o objetivo geral da pesquisa, que é compreender e analisar criticamente as políticas educacionais inclusivas do Brasil e do Chile no período de 2005 a 2022.

A análise documental foi destacada como principal estratégia, pois permitiu um exame aprofundado dos marcos normativos que estruturaram a educação inclusiva em ambos os países. Este método possibilitou identificar não apenas os avanços e limitações das legislações, mas também o contexto histórico, político e social que influenciou sua formulação.

A abordagem histórico-crítica, fundamentada em conceitos teóricos de autores como Saviani, foi essencial para compreender as políticas educacionais, tanto como reflexos das dinâmicas sociais e históricas de seus contextos, quanto como instrumentos de transformação social. Essa perspectiva permitiu analisar as normativas educacionais dentro de um processo contínuo de permanências e mudanças, evidenciando como elas incorporam e representam os valores, interesses e existentes nas sociedades em que foram elaboradas.

A pesquisa também fez uso de uma revisão bibliográfica, que contextualizou os debates teóricos e metodológicos sobre inclusão e educação especial. O levantamento de produções acadêmicas relevantes ampliou a compreensão sobre o tema, contribuindo para mapear os desafios e avanços na implementação de políticas públicas inclusivas. Os descritores utilizados, como "educação especial", "educação inclusiva" e "direito à educação", foram fundamentais para identificar as tendências e lacunas existentes na literatura.

Outro ponto importante foi a delimitação do período de análise (2005-2022), que coincide com marcos normativos cruciais para os dois países. Essa escolha garantiu que a pesquisa captasse as transformações mais recentes no campo da educação inclusiva, incluindo os efeitos das convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2007), ratificada pelo Brasil e Chile.

Além disso, o capítulo metodológico ressaltou a importância da triangulação de fontes para garantir a validade dos resultados. A combinação de documentos legais, literatura acadêmica e contextos históricos proporcionou uma visão abrangente, permitindo analisar como as políticas inclusivas foram interpretadas e inovadoras em dois países.

Por fim, o capítulo enfatizou que a pesquisa não se limita a uma leitura normativa dos documentos, mas busca interpretar as legislações à luz das condições reais dos sistemas educacionais. Essa abordagem crítica contribuiu para identificar as lacunas entre o discurso jurídico e a prática educacional, reforçando a necessidade de alinhar políticas públicas aos contextos locais.

O capítulo II, da tese, apresentou uma análise abrangente sobre os sistemas educacionais do Brasil e do Chile, destacando seus contextos históricos, estruturais e as implicações para a educação inclusiva. Este foi essencial para situar a pesquisa em uma perspectiva comparativa, evidenciando como as diferenças e semelhanças entre os dois países moldam suas políticas educacionais inclusivas.

No Brasil, o sistema educacional é caracterizado pela predominância de instituições públicas, que atendem a maior parte dos alunos da educação básica. A estrutura organizacional reflete uma tentativa de democratização do acesso à educação, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como direito fundamental. No entanto, desafios como a desigualdade regional, a precariedade da infraestrutura em áreas rurais e a fragmentação das políticas educacionais exigem a universalização do direito à educação inclusiva.

Por outro lado, o Chile possui um sistema educacional mais descentralizado e altamente privatizado, em que as escolas privadas subvencionadas desempenham um papel central. Essa configuração é resultado de reformas iniciadas durante o regime militar, que promoveram a privatização do ensino como estratégia de eficiência e competitividade. Apesar das mudanças trazidas pela *Ley de Inclusión Escolar* (2015), que eliminou o financiamento compartilhado e restringiu práticas de seleção discriminatória, ainda persistem desigualdades significativas, especialmente no acesso à educação inclusiva.

O capítulo também analisou as concepções de inclusão em cada país. No Brasil, a inclusão é vista como um princípio norteador das políticas públicas, buscando integrar alunos com deficiência em aulas regulares por meio de medidas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais. Já no Chile, a distinção entre alunos com necessidades educacionais "transitórias" e "permanentes" ainda prevalece, o que reflete uma abordagem mais segmentada e menos integrada da inclusão.

Outro ponto relevante abordado é o papel das convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), na formulação das políticas educacionais inclusivas. Tanto o Brasil quanto o Chile incorporaram os princípios dessa convenção em suas legislações, mas com diferenças em seu desenvolvimento. No Brasil, houve um esforço para alinhar as políticas públicas aos objetivos de inclusão, enquanto no Chile as mudanças estruturais foram limitadas por barreiras econômicas e institucionais.

Além disso, destacou-se que fatores históricos, políticos e culturais influenciaram a efetividade das políticas educacionais. No Brasil, o desafio de incluir a diversidade social e regional em um sistema público massificado contrasta com o contexto chileno, onde as

desigualdades socioeconômicas são amplificadas pela segmentação do sistema educacional. Ambos os países enfrentam o desafio de promover uma inclusão que vá além do discurso normativo, exigindo uma transformação que atenda às realidades locais.

O capítulo III aprofundou a análise das políticas educacionais inclusivas no Brasil e no Chile, enfatizando os marcos normativos centrais que orientam as práticas de inclusão nesses países, revelando avanços, desafios e limitações dessas legislações.

No caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) representa uma transformação significativa para determinar que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm direito ao ensino regular, com suporte complementar ou suplementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política impôs medidas para eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo uma integração mais ampla nas redes públicas de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) reforça essas diretrizes ao detalhar medidas como a oferta de educação bilíngue para alunos surdos e a obrigatoriedade de adequações físicas e pedagógicas para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em ambientes educacionais inclusivos.

Por outro lado, no Chile, a *Política Nacional de Educación Especial* (2005) utiliza o conceito de inclusão como prioridade estratégica, mas manteve a distinção entre alunos com necessidades educacionais "transitórias" e "permanentes". Essa categorização resultou em práticas que continuam a estimular a segregação, uma vez que muitos alunos considerados "permanentes" são alocados em escolas especiais.

A *Ley de Inclusión Escolar* (2015) trouxe avanços ao proibir práticas discriminatórias, como a seleção de aulas baseada em critérios econômicos ou acadêmicos, e ao eliminar o financiamento compartilhado em escolas subvencionadas. Contudo, ainda existem limitações na adaptação curricular e na integração plena de alunos com deficiência em escolas regulares, especialmente devido à dependência do sistema privado.

O capítulo destacou as diferenças nas estratégias de desenvolvimento das políticas educacionais nos dois países. No Brasil, as iniciativas incluem investimentos na formação continuada de professores, no fortalecimento da rede pública e na ampliação do AEE como suporte essencial para a inclusão.

Já no Chile, as dificuldades de implementação decorrem, em grande parte, da forte segmentação do sistema educacional, no qual o setor privado subvencionado desempenha um papel preponderante, resultando em desigualdades no acesso a recursos e suporte pedagógico.

Além disso, enfatizou como os marcos normativos dialogam com a realidade escolar. No Brasil, embora as políticas tenham avançado na inclusão de alunos com deficiência, desafios como desigualdades regionais, insuficiência de recursos e falta de formação docente especificamente ainda comprometem essas ações. No Chile, a segmentação estrutural do sistema educacional e a falta de adaptação curricular nas escolas regulares permanecem como barreiras críticas à inclusão.

Por fim, concluiu-se que, embora ambos os países tenham apresentado avanços em suas legislações inclusivas, a distância entre os objetivos normativos e a realidade dos contextos locais evidencia a necessidade de um maior alinhamento das políticas às condições estruturais de cada país.

Para que a inclusão seja efetiva, é essencial investir na valorização docente, na melhoria da infraestrutura educacional e na adequação das políticas às diversidades regionais e culturais. Esta análise reforça que, apesar dos progressos alcançados, as legislações ainda enfrentam desafios estruturais que limitam o seu desenvolvimento.

Retomando a tese defendida neste trabalho, conclui-se que, embora as legislações educacionais inclusivas do Brasil e do Chile expressem formalmente o compromisso com a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, os sistemas educacionais enfrentam desafios que comprometem o desenvolvimento desse direito. A pergunta norteadora foi respondida a partir das evidências: os dois países possuem marcos legais que representam avanços importantes, mas ainda desafios estruturais e culturais que impactam o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida.

Dentre esses desafios, destaca-se a formação e a valorização dos professores como elementos centrais para a efetivação das políticas de educação especial inclusiva. A precariedade na formação inicial, a insuficiência de programas de capacitação continuada e a falta de incentivos institucionais comprometem a implementação das diretrizes inclusivas, limitando as práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo da educação especial. Assim, a formação docente deve ser continuamente investigada, não apenas no que se refere ao aprimoramento técnico-pedagógico, mas também no sentido de compreender como as condições de trabalho e o reconhecimento profissional influenciam o compromisso com a inclusão.

Os resultados desta pesquisa permitiram inferir que o Brasil avançou na construção de políticas que visam incluir alunos com deficiência no ensino comum, com um sistema público mais embasado legalmente e iniciativas inovadoras para a universalização do acesso. O Chile, apesar dos progressos significativos, como a gratuidade no setor privado, enfrenta

dificuldades em seu desenvolvimento em larga escala, devido à fragmentação do seu sistema educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a área acadêmica ao oferecer uma análise comparativa das políticas educacionais inclusivas do Brasil e do Chile, permitindo compreender como diferentes contextos históricos, sociais e normativos impactam a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência. Além disso, ao evidenciar a importância da valorização e qualificação docente, este estudo pode subsidiar futuras investigações sobre a relação entre formação de professores, práticas inclusivas e permanência de estudantes no ensino regular.

Para a sociedade, os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas que não apenas regulamentem a inclusão, mas que assegurem sua viabilidade por meio de investimentos na infraestrutura escolar e no desenvolvimento profissional de toda a equipe educacional.

Esta pesquisa reafirmou a importância da articulação entre políticas públicas, contextos locais e práticas pedagógicas. A inclusão educacional não se resume às diretrizes normativas; ela exige compromisso político, investimentos em infraestrutura, valorização e formação docente, e promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Espera-se que as reflexões inspirem novas investigações e orientem gestores, educadores e formuladores de políticas públicas na construção de sistemas educacionais mais justos, equitativos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- ABADIE, L. R. Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 37-46, set. 2013 - fev. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752908>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- AINSCOW, M. **Comprendendo o desenvolvimento de escolas inclusivas**. Londres: Falmer Press, 1999.
- DELANNOY, F. **Reformas educacionais no Chile, 1980-1998: uma lição de pragmatismo**. Banco Mundial: Rede de Desenvolvimento Humano, 2000.
- ALLPORT, G. W. O contexto histórico da psicologia social moderna. In: LINZ, G.; ARONSON, E. (Org.). **Manual de psicologia social**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1955. p. 1-80.
- ANASTASIOU, L. G. C.; PACHECO, J. M.; ALVES, L. P. **Educação inclusiva: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANDER-EGG, E. **Métodos y técnicas de investigación social**. 4. ed. Buenos Aires: Lumen, 1978.
- ARAÚJO, J. C. As políticas educacionais e o Estado em ação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ARCHER, M. S. **Origens sociais dos sistemas educacionais**. Londres: Sage, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASSI, Tânia Mara dos Santos. **A inclusão de alunos público-alvo da educação especial na**

**educação de jovens e adultos: os desafios de duas modalidades.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1046683-tania-mara-dos-santos-bassi.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BELLEI, C. Políticas neoliberais e o sistema educacional no Chile. **Comparative Education Review**, v. 49, n. 2, p. 223-241, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1186277.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. **Ecos da revolução pinguina: avanços, debates e silêncios da reforma educacional.** Santiago do Chile: Universidade do Chile-UNICEF-Pehuén Editores, 2013.

BELLEI, C. **O grande experimento:** mercado e privatização da educação chilena. Santiago do Chile: LOM Edições, 2015.

BENITES, Maira Cristiane. **Políticas educacionais para tecnologia assistiva no processo de inclusão.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1044119-maira-cristiane-benites.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BIGARELLA, N.; LEWANDOWISK, A. G. Os documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações educacionais. **Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación.** N° 7. Santiago de Chile, julio 2017. p. 121-130. Disponível em: <<http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/25>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Inclusão e eficácia escolar. **Journal of Inclusive Education**, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 92-105, 2011. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/697/1/BORDIGNON.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão:** desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

BORDIGNON, G. **Gestão democrática da educação pública.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BALL, S. J. **Educação à venda!** A mercantilização de tudo? Palestra Anual de Educação de King. Londres: King's College London, 2003.

BUENO, J. G. S. História da educação especial no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 120-137, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZmskVwrTLwq7GYgmsmyS7bn/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BUENO, J. G. S. **A educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2017.

BRAGA, Paola Gianotto. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024):** análise da meta 4 – no que diz respeito ao acesso e permanência. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1036132-paola-gianotto-2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CAÍCEO, J. **Historia de la educación especial en Chile.** Santiago: Universidad de Chile, 2009.

CARNOY, M. **Globalização e reforma educacional:** o que os planejadores precisam saber. UNESCO: Instituto Internacional de Planejamento Educacional, 1998.

CARVALHO, J. A. B. **O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014/2024):** meta 4 – educação especial. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1025857-janine-azevedo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CASANOVA, G. S.; MATELUNA, H. **Política educativa no Chile para eliminar as lógicas neoliberais do mercado escolar.** Universidade de Granada, 2020.

CASTRO, A. F. Políticas públicas e práticas educativas: análise da implementação de legislações educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 65-82, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xnJ2ysJPHNcRkHbN5GCK9cB/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, M. V.; BARTHOLO, T. L. Segregação escolar e políticas educacionais: profundidade e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 128, p. 1183–1203, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bCPSxHkN9xFHrDBmTnPRD5q/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CURY, C. R. J. Políticas educacionais: entre a escola pública e a desigualdade social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1023-1043, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J2XXFckcNrzzFMVrhzQzMfB/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DE BECO, G. Direito à educação inclusiva segundo o Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: antecedentes, requisitos e (permanentes) questões. **Exceptional Children**, v. 57, n. 6, p. 488-500, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/ecx>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DE MELLO, Cidnei Amaral. **Aplicação de políticas norteadoras de educação inclusiva em Mato Grosso do Sul:** CEAME/TEA (2016/2020). 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1040122-cidnei-amaral.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DELBIANCO, L. C. Impactos econômicos e sociais da Lei Brasileira de Inclusão. 2019.

**DSpace Mackenzie.** Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/f3d313de-12f1-4db9-af3f-04c52e332953/content>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DELEVATI, A. C. **A política nacional de educação especial:** desafios de implementação em sistemas educacionais inclusivos. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221552/001124940.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DELANNOY, F. **Reformas educacionais no Chile, 1980-1998:** uma lição de pragmatismo. Banco Mundial: Rede de Desenvolvimento Humano, 2000. Disponível em:  
<https://documents.worldbank.org>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

DOS SANTOS, G. C. J. P. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):** política educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em:  
<https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

EVANGELISTA, M. de O. Pesquisa documental: importância e especificidades. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 59-72, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000029. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/KMPLt9KqfRJ6dmWBc6cLkHG/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FARIA, M. L. Diretrizes para uma educação democrática: as bases legais do sistema educacional brasileiro. **Cadernos de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpe/a/HgWcM7G6XHP7F2tN5HzF5L/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERGUSON, P. M.; FERGUSON, D. L.; TAYLOR, S. J. **Interpreting disability:** a qualitative reader. New York, N.Y.: Teachers College Press, 1991.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FORLIN, C.; JOHNSTONE, C. J.; MAJOKO, T. Inclusive education in sub-Saharan Africa. In: FORLIN, C. (Ed.). **Future directions for inclusive teacher education:** an international perspective. Londres: Routledge, 2013.

FRANCO, C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 198-216, ago. 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/#>. Acesso em: 28 set. 2024.

FREITAS, H. C. L. de. Diretrizes Curriculares e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 32, n. 63, p. 15-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/12345>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FUENTES, A. **Inclusão educativa no contexto chileno:** avanços e desafios. Santiago: Edições UC, 2001.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 3.ed. Chapecó: Argos, 2018.

GATTI, B. A. Políticas educacionais no Brasil: avanços e desafios na garantia de qualidade. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 567-586, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/article/view/176458>>. Acesso em: 28 set. 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 17-32.

GLAT, R.; BLANCO, L. DE M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <<https://www.atlas.com.br/livros/metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-social-2169>>. Acesso em: 28 set. 2024.

GODOY, M.P.L.; MEZA, M.L.; SALAZAR, U.A. **Antecedentes históricos, presentes e futuros da Educação Especial no Chile.** Santiago, Chile: Ministério de Educação, 2004. Disponível em <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/610>. Acesso em: 05 jan. 2025.

HAUG, P. Compreendendo a educação inclusiva: ideais e realidade. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 19, n. 3, p. 206–217, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308201482\\_Understanding\\_inclusive\\_education\\_ideals\\_and\\_reality](https://www.researchgate.net/publication/308201482_Understanding_inclusive_education_ideals_and_reality). Acesso em: 22 jan. 2025.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlang=pt)>. Acesso em: 25 nov. 2024.

HOSTINS, R.C.L.; SANTOS, T. Políticas para inclusão no ensino superior: revisão da legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/download/3104/2880>. Acesso em: 22 jan. 2025.

JARAMILLO, A.; COX, C. Desafios da reforma educacional no Chile. **Revista CEPAL**, v.

81, p. 165-178, 2003. Disponível em: <https://www.cepal.org>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KRAWCZYK, N.R. **Políticas de integração curricular:** uma análise da produção acadêmica. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAWCZYK, N. Políticas educacionais inclusivas no Brasil: uma análise crítica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <<https://www.atlas.com.br/livros/fundamentos-de-metodologia-cientifica-2406>>. Acesso em: 28 set. 2024.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, J. C.; FERREIRA, R. F. **Educação e legislação:** bases jurídicas para a construção das políticas educacionais. São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em:

<<https://www.atlas.com.br/livros/educacao-e-legislacao-2403>>. Acesso em: 28 set. 2024.

LIMA, S. A.; SANTANA, D. R. Legislação e políticas educacionais: uma análise crítica do panorama brasileiro. **Cadernos de Educação**, v. 28, n. 1, p. 112-130, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadedu/article/view/16805>>. Acesso em: 28 set. 2024.

MANGHI, D.; CONJEROS SOLAR, M. L.; BUSTOS IBARRA, A.; ARANDA GODOY, I.; VEGA CÓRDOVA, V.; DIAZ SOTO, K. Para compreender a educação inclusiva chilena: panorama de políticas e pesquisa educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 114-135, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/artigo/visualizar/6605>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Incluir: desafio para a educação contemporânea. In: MANTOAN, M. T. E. (Ed.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar:** o que é? porquê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M.T.E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa:** um desafio instigante. São Paulo: Veras, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 set. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

METZ, L. I.; GORCZEWSKI, C. Convenção sobre Pessoas com Deficiência/2007 e Lei Brasileira de Inclusão/2015. **Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/5845>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOSO, M.A.S. **Riesgos y desafíos frente a la implementación de la ley de inclusión escolar**. Tese (doutorado) - Universidad de Chile Facultad de Ciencias Fisicas y Matematicas Departamento de Ingenieria Industrial. Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137595>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. 1 recurso online (404 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629537>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M. **Estado do conhecimento: conceitos, específicas e interrogações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MOSER, P. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: EPU, 1987.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Curitiba: UFPR, 2002.  
NASCIMENTO, M. B. DO.; VENÂNCIO, R. P. Instrumentos de gestão de documentos na legislação brasileira, 1978-2021. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, n. 4, p. 3–27, out. 2022. Disponível e: <https://www.scielo.br/j/pci/a/rWQ69Fg8NzhKTKyHSXVPxhf/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NÓBREGA, L. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 14, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>. Acesso em: 05 jan. 2025.

NORWICH, B. Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. **British Educational Research Journal**, v. 40, n. 3, p. 423-439, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40375591>. Acesso em: 05 jan. 2025.

O'DONNELL, G.A. **Modernização e burocrático-autoritarismo: estudos em política sul-americana**. Berkeley: Instituto de Estudos Internacionais, Universidade da Califórnia, 1981.

OGUISSO, T.; SCHMIDT, M. J. Sobre a elaboração das normas jurídicas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 2, p. 175-185, jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Q3JLJF5TcbyzfrC69S7G3Pj/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

- OLIVEIRA, M. F. O papel da legislação na organização do sistema educacional. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 2, p. 523-544, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/article/view/82162>>. Acesso em: 28 set. 2024.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, p. 287-308, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- PATRINOS, HA; BARRERA-OSORIO, F. **Políticas de vouchers educacionais na América Latina: impactos e desigualdades**. Relatório técnico. Banco Mundial, 2009.
- PETERS, B.G. **Políticas públicas**: uma abordagem institucionalista. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas citadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 set. 2024.
- ROSA, J. G. L. **O papel das ideias na definição da agenda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189316/001086953.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- SANFELICE, J.L. História das instituições educacionais: desafios teóricos e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 92, pág. 1041-1066, 2005. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212>>. Acesso em: 24 set. 2024.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, a nova direita e a alternativa democrática. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SEM, R.C. **Justiça social e educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- SILVA, T. A.; MENDES, J. R. Mudanças nas políticas educacionais: reflexões sobre as legislações e suas implicações práticas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 8, n. 4, p. 75-92, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbpp/article/view/16581>>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, M. de O.; GUSSI, M. A.; MANTOAN, M. T. E. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação & Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA, M. A. da. **Teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, M. F. **Escola e democracia: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVEIRA, A.D.; CÓRDOVA, F.P. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SLEE, R. Definindo o escopo da educação inclusiva: reflexão. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SOUZA, A. L. de. Política e legislação educacional: análise histórica e perspectivas. **Revista de História da Educação**, v. 55, p. 37-52, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/JQrHnKMD3DNTFqqdSNg3tfB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SOUZA, C. **Políticas públicas no Brasil: uma análise crítica**. Brasília: Ipea, 2006.

SOUZA, M. S. Materialismo histórico-dialético e políticas públicas de educação profissional: primeiras aproximações para a utilização do método. **Revista Jurídica**, Blumenau, v. 53, p. e8121, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/8121>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SOUZA, D. T. Legislação educacional e seus contextos históricos: uma análise crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 143, p. 453-470, 2018. DOI: 10.1590/S0101-73302018000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LLt6CGyMZsq9M7CNhp3RsHp/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STUBBS, S. **Inclusive Education: where there are few resources**. Oslo: Atlas Alliance, 2008.

TRENTIN, V. B. Política de educação especial e atendimento educacional especializado em Santa Catarina. **Revista Educação Especial**, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313152151005/html/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

TINÔCO, S. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## REFERÊNCIAS – DOCUMENTOS

**BRASIL.** Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial>. Acesso em: 19 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 jan. 2025.

**BRASIL.** Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Ley nº 20.370, de 12 de agosto de 2009. Estabelece a Lei Geral de Educação. Diário Oficial da República do Chile, Santiago, 12 ago. 2009. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_0.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_general_de_educacion_0.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Ley nº 20.422, de 10 de fevereiro de 2010. Ministério de Educación de Chile. Santiago: Mineduc, 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Política Nacional de Educación Especial: nueva perspectiva y visión de la educación especial. Santiago: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/educacion-especial/politica-nacional-de-educacion-especial/>. Acesso em: 28 set. 2024.

**CHILE.** Ley de Inclusión Escolar. Ley nº 20.845. Santiago: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/ley-de-inclusion-escolar/>. Acesso em: 28 set. 2024.

**CHILE.** Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Decreto nº 170, de 21 de abril de 2010. Estabelece normas para a educação especial. Santiago: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Orientaciones para el Programa de Integración Escolar (PIE). Santiago: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://especial.mineduc.cl/wp->

<content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Constitución Política de la República de Chile. Disponível em:  
<https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/constitucion/chl>.  
Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Ley nº 21.091, de 29 de mayo de 2018. Estabelece o sistema de educação superior. Santiago: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Ley nº 21.091, de 29 de mayo de 2018. Estabelece o sistema de educação superior. Santiago: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley-21091\\_29-may-2018.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley-21091_29-may-2018.pdf).  
Acesso em: 22 jan. 2025.

**CHILE.** Política de Reactivación Educativa Integral: Seamos comunidad. Santiago: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:  
<https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2022-05/Pol%C3%A3tica%20de%20Reactivaci%C3%B3n%20Educativa%20Integral.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL).**  
Estudo econômico da América Latina e do Caribe 2015: desafios para impulsionar o ciclo de investimento com vistas a reacender o crescimento. Santiago: CEPAL, 2015. Disponível em:  
<https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/38716-estudo-economico-america-latina-caribe-2015-desafios-impulsionar-o-ciclo>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**MATO GROSSO DO SUL.** Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. SED, 2019. Disponível em:  
<http://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

**INEP.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU).** Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Comentário Geral nº 4 sobre o artigo 24, 2016. Disponível em:  
<https://www.ohchr.org>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU).** Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: Nações Unidas, 2017. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 22 jan. 2025.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU).** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.