


A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MÉXICO E NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARADA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-090>

Data de submissão: 10/09/2024

Data de publicação: 10/10/2024

Gildásio Macedo de Oliveira

Pós-doutorando (PPGE-UFES)
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: gildasiomacedoadv@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2081934494743848>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2019-6322>

Reginaldo Célio Sobrinho

Doutor em Educação (PPGE-UFES)
Docente permanente (PPGE-UFES)
E-mail: reginaldo.celio@ufes.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4209-2391>

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Doutor em Educação (PPGE-UFES)
Docente permanente (PPGE-UFES)
E-mail: euluze.costa@ufes.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>

Claudiana Raymundo dos Anjos

Doutoranda (PPGE-UFES)
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: claudianaanjos.profe@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6392258811748349>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1885-1738>

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo

Mestranda em Educação (PPGE-UFES)
E-mail: leoneidalr@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167582574550539>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1539-1900>

RESUMO

Este artigo analisa a estrutura organizacional destinadas aos estudantes que recebem apoio da Educação Especial no México e Brasil. Nesse sentido, busca-se refletir sobre se e como a forma que a modalidade instituída da Educação Especial nas diferentes realidades [podem] orientam[r] os processos e práticas educativas. O presente estudo está relacionado com uma pesquisa de estágio pós-doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A partir deste estudo delimitamos balizas substantivas como o direito amplo à educação; a aposta positiva no processo de escolarização e na educabilidade de todos os sujeitos na escola regular;

a responsabilidade social de buscar aproximações com os contextos e problemáticas locais, para compreender a realidade e construir coletivamente possibilidades. Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo comparado internacional que se utiliza de dados documentais oficiais e legislação do México e do Brasil. A análise mostra que no México o rol de estudantes que demandam os serviços da Educação Especial é bem mais amplo que o da realidade brasileira, pois tenta abarcar uma concepção mais alargada de inclusão escolar. Além disso, apresenta uma coordenação com desenho nacional com contornos bem delineados. No Brasil, percebemos que apesar de ter uma delimitação do público da Educação Especial, o financiamento ainda é um tema caro para área, pois os dados são de difícil acesso. Conclui-se, portanto, que apesar das diferentes propostas, há muitas aproximações, e que a Educação Especial, apesar dos desafios em comum, ambas realidades estão num processo de construção e consolidação de uma perspectiva de inclusão escolar plena.

Palavras-chave: Educação Especial, Pesquisa Comparada, Educação Comparada, Inclusão Escolar, Serviços especializados.

1 INTRODUÇÃO

O compartilhamento dos saberes socialmente produzidos, intencionalmente organizados e repassados pelas gerações tem se revelado como um pilar indispensável para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a educação escolarizada, disciplinada pelo Estado, ganha notoriedade e passa a ser um direito inalienável. Ou seja, um direito humano fundamental que sustenta as bases para a manutenção e o avanço do Estado Democrático de Direito, no qual a soberania popular e a justiça social se impõem contra as arbitrariedades dos governantes de ocasião.

A nação brasileira, sob a égide da Constituição de 1988, assim como os Estados Unidos Mexicanos, em sua Constituição de 1917, asseguram a educação como forma de melhoria da convivência humana, elevando-a ao patamar de um direito social potestativo. Entretanto, essa perspectiva emancipadora e decolonial traz consigo o desafio da garantia de qualidade do ensino obrigatório e da efetivação desse direito aos cidadãos conforme a capacidade de cada um, independentemente de sua posição social, questões físicas, psíquicas ou de credo religioso.

Ambas as nações se alinham às convenções internacionais que defendem que as Barreiras de Aprendizagem e Participação (BAP) são sociais e não individuais. Ou seja, a deficiência não se encontra exclusivamente no corpo, mesmo que acometido por uma incapacidade fisiológica, psicológica ou anatômica, congênita ou adquirida (modelo biomédico), mas está localizada na relação entre o indivíduo e a realidade social limitante/limitadora que enfrenta. Esse paradigma adotado encara a diferença como característica essencialmente humana e a diversidade como potência, forjando uma consciência coletiva de não discriminação.

Considerando a perspectiva educacional inclusiva anunciada, nosso grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE) vem se dedicando a analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum nesses dois países. Entre as diversas questões, destaca-se a necessidade de fazermos apontamentos sobre a forma como se estrutura a modalidade escolar da Educação Especial nas diferentes realidades e refletirmos sobre como os formatos orientam os processos e práticas educativas.

Pesquisadores como Costa Junior (2021), Kautsky (2021), Anjos (2020), Valadão (2020), Godoy (2018) e Oliveira (2021), ao analisarem os relatos e práticas de professores e profissionais que atuam na escolarização de estudantes atendidos pela Educação Especial, mostraram que eles recorrentemente sinalizam algumas fragilidades similares nesses dois países, respeitadas suas singularidades.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é refletir sobre se e como a forma da modalidade instituída da Educação Especial nas diferentes realidades pode orientar os processos e práticas educativas. Trata-

se de um recorte da pesquisa em curso que envolve mestrado, doutorado e estágio de pós-doutorado vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada Práticas pedagógicas e de gestão escolar constituintes dos processos educativos inclusivos em realidades brasileiras e mexicanas.

Cumprе salientar que nossa relação institucional com o México se iniciou em 2013, quando a Universidade Federal do Espírito Santo firmou cooperação técnico-científica com o objetivo de, junto com os colegas mexicanos, construirmos uma agenda de estudos visando colaborar na produção de uma visão geral sobre a sociodinâmica da inclusão e exclusão no âmbito do processo civilizatório de nossos países, focalizando aspectos das políticas educacionais em Educação Especial (Sobrinho et al., 2015).

A organização textual desta investigação apresenta, após esta primeira seção introdutória, a metodologia adotada; em seguida, a estrutura da Educação Especial no México, destacando seus principais suportes/princípios; na terceira seção, trazemos a estrutura brasileira; e, na quarta seção, apresentamos as considerações finais, retomando os principais achados do estudo e nossas reflexões.

2 METODOLOGIA

Assumimos uma perspectiva investigativa que compreende a Educação Comparada Internacional como prática social crítica e criativa que não se descuida do local, aceitando que a realidade não se limita a uma explicação única, objetiva e neutra. Buscamos compreender a natureza subjetiva da realidade e o significado atribuído a ela pelos diferentes sujeitos ao longo do tempo (FERREIRA, 2008). Conforme esclarece Pantaleão et al (2017, p. 833), nosso grupo de pesquisa assume uma abordagem comparativa para além da mera descrição e justaposição de realidades. Em nossos estudos temos nos “[...] empenhado em compreender como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experimentam. Assumindo essa perspectiva investigativa apoiada nos pressupostos da Sociologia Figuracional, em nossos estudos escapamos a uma concepção da história como progresso linear”. Adicionalmente, os pressupostos eliasianos nos permitem colocar em discussão as questões políticas, econômicas, sociais e os processos de individualização numa perspectiva interdisciplinar, buscando na dinâmica histórica os aspectos das regularidades gerais que orientam a compreensão do homem sobre si mesmo, sobre os “outros” e sobre o mundo (PANTALEÃO et al,2017).

Elias (1993, 1994, 1998, 2005) concentrou esforços no sentido de compreender a constituição peculiar de cada indivíduo no intercruzamento dos laços que os ligam uns aos outros, de forma contínua, dinâmica e flexível. Ele ponderava, assim, a necessidade de os cientistas sociais abandonarem definitivamente todas as formas de individualismo metodológico muito característico

das análises sociológicas que, fundamentadas na imagem do homo clausus, estudam a sociedade humana a partir do “indivíduo”, considerado isoladamente, fechado em si mesmo, fora das interdependências humanas e sociais. Por mais que Elias não aborde em suas reflexões temáticas mais detidas sobre o campo da Educação e, também, no campo da Educação Especial, seu olhar nos orienta para a análise das figurações e das alterações nas estruturas sociais, seja no nível micro, em termos de moral, comportamentos, afetos, bem como no nível macro das hierarquias organizacionais. Ou seja, Elias humaniza as estruturas sociais dando-lhes processualidade, movimento, realçando as disputas e os tensionamentos. Como bem explica Leão (2007, p. 29) “Interdependência não quer dizer harmonia, mas tensões e conflitos”.

Nesse contexto, considera-se uma falácia pontuarmos momentos específicos do decorrer da história como disparadores da mudança social. Portanto, a história é situada no espaço e no tempo conforme as forças sociais que emanam das inter-relações, não sendo cabível circunscrever toda e qualquer realidade sobre um trilho comum em direção a uma explicação universal da perspectiva do colonizador. Assim, a perspectiva comparada que advogamos ao estudar problemas comuns de países da América Latina que não ocorrem, necessariamente, da mesma maneira, se dá no sentido de

[...] refletir sobre a forma histórica como cada um desses países enfrentou problemas tão comuns [...], a fim de não só compartilhar problemas comuns, mas também, e principalmente, de pensar, coletivamente, respostas singulares para uma mesma pergunta (SOBRINHO et al, 2015, p.342).

Landini e Leão (2021), consideram que a perspectiva processual eliasiana se baseia em uma visão menos ingênua da realidade social, uma vez que os momentos históricos devem ser vistos como processos em curso de continuidade, descontinuidade e resultado não planejados de transformações ao longo do tempo. Isto é, as ações dos indivíduos dependem das peculiaridades da figuração em questão, pois nenhuma ação individual é por si enclausurada ou tampouco o centro de todo o processo.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva que se utiliza de dados documentais oficiais e legislação educacional do México e do Brasil, em diálogo e em perspectiva com autores brasileiros e mexicanos que se dedicam a pesquisar a modalidade da educação especial. Nessa direção, compreendemos que a pesquisa qualitativa se caracteriza por entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" mesmo que utilize diversas maneiras diferentes (GIBBS, 2009).

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MÉXICO

Os Estados Unidos Mexicanos, México, está dividido politicamente por 32 unidades federativas (estados), que somam 2.470 municípios. Conforme o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), no último censo populacional datado de 2020, foi registrado uma população aproximada de 126 milhões de pessoas (61 milhões homens e 65 milhões de mulheres).

Os dados mostram que a população de 0 aos 19 anos com deficiência (pessoas que têm grande dificuldade ou não conseguem realizar pelo menos uma das atividades da vida diária, tais como: ver, ouvir, caminhar, lembrar ou concentrar-se, tomar banho, vestir-se ou comer, falar ou comunicar-se) somam cerca de 852 mil pessoas; com alguma limitação em atividades cotidianas (pessoas que têm pouca dificuldade em realizar pelo menos uma das atividades da vida diária, tais como: ver, ouvir, andar, lembrar ou concentrar-se, tomar banho, vestir-se ou comer, falar ou comunicar-se), somam 2 milhões de pessoas; e com problema mental (estado alterado de saúde mental - desde o nascimento, em decorrência de doença ou transtorno mental – inclui condições como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, retardo mental (leve ou grave), etc); e comportamental, lesão ou processo de envelhecimento, que dificulta a participação da pessoa em atividades da vida social comunitária e a interação com outras pessoas de maneira apropriada ao contexto e ao seu ambiente social (por exemplo, família, escola, trabalho, vizinhos, etc.) somam 563 mil pessoas (INEGI, 2020). Somando esses grupos temos cerca de 3 milhões de pessoas (cerca de 2% da população) são potencialmente destinatária de Serviços Educacionais Especializados (SEE).

Cabe ressaltar que o direito a Educação é garantido a todos mexicanos. Conforme artigo 3º de sua Constituição, a Educação Básica é composta pela educação inicial (0 a 2 anos), pré-escolar (3 a 5 anos), primária (6 a 11 anos) e secundária (12 a 14 anos); estas, juntamente com a educação média superior (15 a 17 anos) são obrigatórias. Isto é, o Estado tem o dever de garantir a todas as meninas, meninos e jovens (MMJ) em idade de escolaridade obrigatória três condições: acesso, permanência e realizações de aprendizagem relevantes, úteis e significativas para a vida (MÉXICO, 1917).

Feitas essas considerações iniciais, um primeiro ponto de análise diz respeito à composição de aportes normativos vigentes em torno das necessidades educacionais especiais associadas a deficiência.

Como salientado, a Constituição Federal mexicana, como lei maior, assegura que todas as pessoas o direito a Educação (universal, inclusiva, pública, gratuita e laica). Anuncia o respeito irrestrito a dignidade da pessoa humana, com foco nos direitos humanos e na igualdade substantiva (modificação das circunstâncias que impedem o exercício pleno dos direitos).

Regulamentando os preceitos constitucionais, a Lei Geral de Educação (LGE) do México, em seu artigo 7º, inciso II, prevê a educação inclusiva no sentido de eliminar toda forma de discriminação e exclusão, bem como todas as condições estruturais que possam se converter em BAP. Na alínea d, do mesmo dispositivo, estabelece que a Educação Especial disponibilizará para todos os tipos, níveis, modalidades e opções educativas, condições necessárias, considerando a avaliação prévia dos alunos, com participação da família, pessoal docente, quando aplicável pessoal da saúde.

O órgão do poder executivo federal responsável pela política nacional de Educação é a Secretaria de Educação Pública (SEP). Conforme seu Regulamento Interno, especificamente no artigo 22, disciplina que cabe a Direção Geral de Desenvolvimento Curricular (DGPC) promover o desenvolvimento de projetos de pesquisa educacional de toda educação básica alinhados aos critérios norteadores da Educação Especial; além de promover serviços de Educação Especial, sempre considerando pesquisas de opinião e outros mecanismos de consulta entre mães e pais ou responsáveis, professores, funcionários com funções de gestão em escolas, instituições de ensino, bem como entre aqueles setores envolvidos na Educação (SEP, 2020).

Para uma melhor leitura e entendimento da estrutura dos SEE mexicanos se faz necessário revisar alguns conceitos centrais. Conforme artigo 35 da LGE é dever da Educação Especial “[...] buscar a equidade e a inclusão, para todos tipos, níveis, modalidades e opções educacionais estabelecidas nesta lei” (MÉXICO, LGE, 1993). Portanto, no contexto mexicano a inclusão é um princípio (art. 64), nesse sentido a SEP compreende a Educação Especial como um

Serviço educacional que busca a equidade e a inclusão, que deve ser disponível para todos os tipos, níveis, modalidades e opções educacionais estabelecidas na Lei Geral de Educação, e será ministrada nas condições necessárias, com base na decisão e avaliação prévia do de estudantes, mães e pais ou responsáveis, docentes e, quando aplicável, por condição de saúde, através de apoios que ajudem a eliminar BAP que limitam o acesso, permanência e egresso de alunos com deficiência e/ou com habilidades excepcionais (SEP, PFSEE, 2023, p.31)

Por sua vez, o princípio da inclusão, é caracterizado pela SEP como:

[...] um valor e uma atitude de valorização e respeito pela diversidade, em que procuramos adaptar o sistema para responder adequadamente às necessidades de cada aluno. Busca garantir a equidade e a excelência na educação, considerando todos independentemente de suas características, necessidades, interesses, habilidades, competências e estilos de aprendizagem. Procura também eliminar todas as práticas de discriminação, exclusão e segregação dentro da escola, promovendo a aprendizagem de todos os alunos. Está relacionado ao acesso, permanência, participação e aprendizagem (SEP, PFSEE, 2023, p.32)

Chegando assim à definição de Educação Inclusiva trazida no artigo 61 da LGE como

[...] **conjunto de ações** que visam identificar, prevenir e reduzir as barreiras que limitam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, eliminando práticas de discriminação, exclusão e segregação.

A educação inclusiva baseia-se na valorização da diversidade, na adaptação do sistema para responder com equidade às características, necessidades, interesses, habilidades, habilidades e estilos de aprendizagem de cada um dos alunos (grifos nossos).

Em conformidade com LGE, também está em vigor a Lei Geral para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (LGIPD), atualizada em 2024. Em seu artigo 15, disciplina que, além do exposto na LGE, cabe a Educação Especial também ter como objeto

[...] a formação da vida independente e a atenção às necessidades educativas especiais que compreende entre outras dificuldades severas de aprendizagem, comportamento, emoções, incapacidade múltiplas ou diversas aptidões acima da média, que permitem que as pessoas tenham um desempenho acadêmico equitativo, evitando assim a desatenção, deserção, abandono ou discriminação (MÉXICO, LGIPD, 2011).

Todavia, anteriormente a essa alteração, Verduzco e Kral (2022) recordam que a partir da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, impulsionou significativas mudanças nos programas educacionais mexicanos, destacando a reforma educativa da LGE em 1993. Esta reforma, fomentou uma nova política de Educação Especial, que em tese almejou a eliminação sistema paralelo de Escolas de Educação Especial, dito segregado.

Com as modificações introduzidas na nova Lei Geral do Ensino (1993), **uma nova política de Educação Especial foi promovida através da reorganização dos serviços, ficando assim:**

- a) **Serviços escolares de Educação Especial serão transformados em CAM (Centros de Atendimento Múltiplo)**, instituições que ainda oferecem educação básica para alunos que apresentam NEE, com ou sem deficiência e formação para trabalho (CAM laboral).
- b) Criação de **Unidades de Serviços de Apoio ao Ensino Regular (USAER)**, com o objetivo de promover a integração de meninos e meninas com NEE para escolas e turmas do ensino regular.
- c) Criação de Centros de Recursos e Informação para Integração Educacional (CRIE) e as Unidades de Orientação Pública (UOP), para fornecer informação e orientação para pais, mães e professores (VERDUZCO, KRAL, 2022, p. 47, grifos nossos).

Cedillo (2018) e Verduzco, Kral (2022), consideram que essa alteração foi mais política do que técnica. Apontam que os atuais CAMs ainda são as antigas escolas especiais, com a diferença que podem receber alunos com qualquer deficiência (não apenas severas) e que supostamente cursam o currículo regular. Para esses autores são raros os casos de alunos que iniciam no CAM e migram para uma escola regular. Ou seja, a estrutura da Educação Especial mexicana “[...] partem de duas concepções educacionais distintas: atenção segmentada [CAM] e atenção inclusiva nas escolas regulares [USAER]” (MEJORED, 2022, p. 37).

Conforme Laurabaquio (2022) os diferentes enfoques da Educação Especial (modelo médico, integração educativa e recentemente o da inclusão plena), tem representado um desafio, principalmente

aos profissionais das Escolas Especiais, pois com a transformação em CAMs passaram a atender grupos separados por idade e com diferentes deficiências. Tendo como critério a necessidade dos alunos de adaptações razoáveis e significativas, apoios especializados e permanentes.

Desde então, conforme a atual redação do artigo 37 da LGE mexicana, o CAM é considerado um serviço escolarizado. Nesse “novo formato” o CAM demanda a seguinte estrutura ocupacional básica: diretor; docente do grupo; docente de educação física; docente com formação laboral; equipe multidisciplinar [docente especialista em audição e linguagem, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta]; equipe administrativa [auxiliar administrativo, assistente educativo, auxiliar de serviços gerais]. Não obstante, caso tenha alunos com demandas específicas também terão nos seus quadros outros especialistas, como intérprete de língua de sinais, por exemplo (SEGEY, 2020)

Além do serviço escolarizado, o Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano conta com o apoio às escolas regulares da USAER. Cedillo (2018) pontua que esse serviço traz uma perspectiva de integração escolar, no sentido de identificar os alunos com necessidades educativas especiais e após levantar quais apoios precisarão, todavia, segundo o autor, esses serviços ainda apresentam resultados pouco satisfatório.

Cada USAER atende em média cinco escolas e é composta por um diretor e especialistas em psicologia, comunicação e serviço social. Sua função é apoiar a integração de alunos com NEE com e sem deficiência [...] esse modelo de cuidado está produzindo resultados pouco satisfatório (CEDILLO, 2018, p.54).

Esse autor entende que a Integração Escolar (IE) e a Inclusão Escolar Radical (IER) tem aproximações, mas se diferenciam conceitualmente. Na IER os apoios são destinados ao grupo como um todo e centra-se na relação do indivíduo com a realidade que ele encontra. Por sua vez, na IE a necessidade educativa parte da limitação do indivíduo e a partir dela as BAPs serão identificadas, eliminadas ou mitigadas.

As vantagens desta última perspectiva [IER] são que, ao não identificarem sujeitos individuais, eles não são discriminados ou estigmatizados, além de o esforço ser direcionado para a melhoria da educação oferecida a todos. A desvantagem é que as crianças que podem ter necessidades de apoio muito específicas (não partilhadas com outros alunos) podem não recebê-las.

Para a implementação da **educação inclusiva radical**, é necessário que, ao chegarem à escola, os alunos com deficiência e outras condições vulneráveis **tenham recebido o apoio necessário para prevenir o aparecimento da deficiência ou para reduzir a desvantagem que estas crianças possam ter para serem bem sucedidas. Esta situação não ocorre no México** (CEDILLO, 2018, p. 54, grifos nossos).

Miguel (2014, p. 24), complementa

[...] o que está em jogo é muito mais do que uma mudança de terminologia. O que está emergindo nos últimos anos é uma mudança substancial: de um sistema educacional que força os usuários para se adaptarem, a um sistema educacional que tem que se adaptar a eles.

Para Cedillo (2018) o México em seu atual momento histórico requer uma educação inclusiva moderada, pois ainda é necessário identificar as necessidades nas crianças para ofertar o apoio específico que necessitam. Nessa direção,

É possível afirmar que no México coexistem três abordagens: a da integração, que reconhece a necessidade da Educação Especial; o da inclusão moderada, que além de identificar as NEE procura eliminar o BAP, e o da inclusão radical. Embora este último procure abandonar o conceito de Educação Especial, isso ainda não foi alcançado (MEJORED, 2022, p. 22)

Mendes (2006) explica que a inclusão radical ou plena (full inclusion), prega a possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana. Por outro lado, os que defendem a inclusão moderada entendem a necessidade da

[...] manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares [...] acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças [...] (MENDES, 2006, p. 394)

Dito isso, temos que o governo federal mexicano, via SEP, concede apoio financeiro a todos os estados via convênio, de adesão facultativa, ao Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE). O programa financia os Serviços de Educação Especial (SEE), que são as:

[...] instâncias que prestam serviços públicos de Educação especialmente que oferecem atenção educativa a todos e aos estudantes com incapacidade e/ou com capacidade acima da média na Educação Básica. Fazem parte do Sistema Educativo Nacional (SEN) e se classifica em três tipos de serviços:

- a) De apoio: CAPEP [Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Pré-Escolar], USAER [Unidad de Servicios de Apoyo al Reglamento de Educación], UDEEI [Unidad de Educación Especial e Educación Inclusiva] e UAEBH [Unidad de Apoyo a Educación Básica em Hospitais]
- b) Escolarizados: CAM Básico [Centro de Atención Múltiple Básico] e CAM Laboral [Centro de Atención Múltiple Laboral].
- c) Orientação: CRIE [Centro de Recursos e Información para a Integración Educativa]. e UOP [Unidad de Orientación al Público] (SEP, PFSEE, 2023, p. 32)

Em síntese, a estrutura da Educação Especial no México corresponde aos SEE que se dividem em: a) de apoio as escolas, sendo o principal a USAER b) “escolas especiais”, com o CAM básico e CAM laboral e c) Serviços de orientação ao público em geral.

Cumprе salientar, que não sem razão, em 03 de outubro de 2018 a Suprema Corte de Justiça da Nação (SCJN) em análise de constitucionalidade de dispositivos da LGE e da Lei Geral de Atenção e Proteção das Pessoas com Condição do Espectro Autista de 2015, emitiu comunicado a imprensa para informar que a oferta de apoios para inclusão no ensino regular não pode ser de forma alguma um pretexto argumentativo para permanência de sistemas de Ensino paralelos.

[...] no Estado mexicano não se pode conceber a existência de dois sistemas educacionais: um regular, para todos os alunos, e outro especial, para pessoas com deficiência [...] a escola regular com orientação inclusiva é a medida mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos, uma vez que as crianças que são educadas com os seus pares têm maior probabilidade de se tornarem membros produtivos da sociedade e de serem incluídos na sua comunidade. [...] embora seja facultativo ao aluno utilizar as ferramentas de apoio para alcançar a inclusão no sistema regular de ensino – como os Centros de Atenção Múltipla (CAM) e as Unidades de Serviço de Apoio ao Ensino Regular (USAER) –, a verdade é que que esta opcionalidade não pode de forma alguma ser utilizada como pretexto para excluir alunos com deficiência do Sistema Regular de Ensino (SCJN, 2018, s.p, grifos nossos).

Trazendo esse norteamento, cabe explicar que o CAM Básico, na prática, não deixa de ser uma escola especial. Porém atualmente, oferta obrigatoriamente educação básica em todos os níveis (inicial, pré-escolar, primária e secundária), com as devidas adaptações do currículo e dos programas gerais. Por sua vez, o CAM Laboral, é um modelo de CAM que além da educação básica oferta formação para o trabalho (oficinas de cozinha e padaria; carpintaria, limpeza, costura, apoio administrativo, etc) para estudantes entre 15 a 22 anos de idade. Como já dito, os grupos/série são organizados com base na idade dos alunos e não por condições de deficiência, o que faz com que se formem grupos com deficiências diferentes (SEP, DGDC, 2023, p. 11).

Registra-se que os CAMs também podem ofertar apoio complementar aos alunos das escolas regulares em horário alternativos, essa ajuda pode ser diretamente nas escolas regulares ou nas próprias instalações do CAM (SEP, 2022, glossário)

Ao analisarmos os dados estatísticos do ciclo escolar de 2021-2022 verificamos que houve um registro de 1.613 CAMs públicos, que em conjunto atenderam 98.950 alunos com diferentes condições de deficiência na educação básica pública (sendo maior concentração de matrículas na educação primária com 37% - 36.551, seguida de formação para o trabalho 24% - 24.037). Chama atenção a baixa matrícula nas etapas inicial e pré-escolar, 2% e 8% respectivamente, e seguida de uma queda considerável na etapa secundária em relação a primária (14% a menos). Por fim, temos que apenas cerca de 9 mil alunos dos 98.950 (9%) utilizam os serviços do CAM somente para apoio complementar. Para atender esse universo de alunos foram necessários 12.955 docentes e 6.302 paradocentes (SEP, DGPPYEE, 2022).

Por sua vez, a USAER é um órgão técnico operacional que atua dentro dos espaços físicos das escolas regulares e ofertam apoio técnico e metodológico, mediante um coletivo interdisciplinar de profissionais. Cada unidade atende em média cinco escolas (primárias e/ou secundárias) (CEDILLO, 2018).

Geralmente a USAER fica sob a chefia de uma unidade escolar e sua equipe, quando completa, é composta por um diretor, um auxiliar de secretaria, uma equipe paraprofissional (especialista em comunicação, psicólogo e um assistente social), além de docentes especialistas em Educação Especial. Essa equipe trabalha em três frentes: ambiente escolar; aulas; e contexto sociofamiliar. A equipe paraprofissional realiza um trabalho itinerante nas escolas alvo da unidade, enquanto os docentes de apoio permanecem na escola durante a semana escolar (MEJOREDU, 2022).

Tendo como referência o currículo e a eliminação ou minimização das BAP, a USAER traz para a escola a seguinte ideia de inclusão: “[...] não são as e os estudantes que tem que se adaptar as escolas e ao seu método de ensino, mas quem deve se adequar as suas necessidades para facilitar sua plena participação e aprendizagem, são os espaços inclusivos” (MEJOREDU, 2022, p. 39).

O objetivo principal da USAER é planejar e elaborar as estratégias de apoio para que a instituição escolar implemente ações para todos os estudantes, sem se descuidar das ações específicas nos contextos das aulas. Essas estratégias/ações são pensadas e dão origem ao documento denominado Programa de Apoio à Escola (PAE). Esse documento envolve a gestão escolar; gestão pedagógica; e também o ambiente sociofamiliar dos estudantes.

Basicamente o PAE deve conter: dados gerais da escola; as BAP identificadas e priorizadas; os objetivos da intervenção e a implementação dos apoios por contexto; indicadores de cobertura e de qualidade. As atividades propostas nesse referido documento dividem-se em: a) assessoria, acompanhamento e orientação (escolas, aulas e famílias; b) propostas diversificadas (visando todos os alunos); c) propostas específicas (em sala de aula e para os estudantes com deficiência) (SEP, 2011).

As atividades específicas para os alunos com deficiência são:

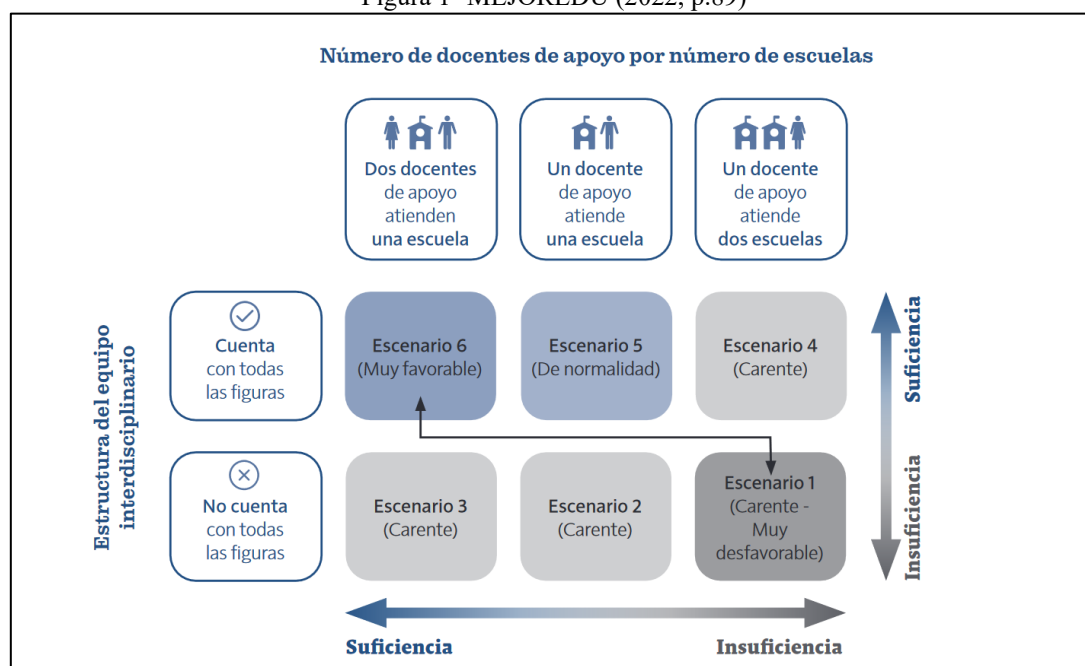
- a) Aprender o sistema braille, meios de comunicação e formatos de comunicação para a população com deficiência visual (cegueira ou baixa visão); aprender a linguagem de sinais mexicana, e promoção da identidade linguística para pessoas com deficiência auditiva, sistemas meios de voz auditivos e digitalizados, entre outros.
- b) Deslocamento e orientação através de trabalho baseado em mentoria e apoio entre pares para fortalecer as habilidades de localização, equilíbrio e mobilidade da população com deficiência visual.
- c) Aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas de Espanhol e Matemática para alunos com deficiência visual, intelectual e auditiva por meio de metodologias e sequências didáticas (MEJOREDU, 2022, p. 46).

Os dados estatísticos referente ao ciclo escolar 2021-2022, mostram que as USAERs, por meio 4.737 equipes, atenderam 485.992 estudantes: (70% da educação primária – 341.500; 16% da secundária – 78.200 e 14% do pré-escolar - 66.129; e menos de 1% da inicial – 163 estudantes). Essas unidades tiveram em seus quadros um total de 30.621 docentes e 11.532 paradocente (SEP, DGPPYEE, 2022).

Os dados mostram que os SEE (CAMs e USAERs) focam seus esforços na educação primária (6 a 11 anos), não se preocupando muito com as etapas inicial, pré-escolar e secundária.

Conforme Mejoredu (2022) há diferentes cenários da USAER encontrados no território mexicano, conforme sintetizado no esquema a seguir:

Figura 1- MEJOREDU (2022, p.89)



Ou seja, no cenário muito favorável a equipe estará completa com todos os paradocente e com os professores de apoio/especialistas atendendo a uma única escola. Os dados são mais alarmantes quando o estudo realizado pela SEP informa que “[...] de maneira geral, a percentagem de atenção por parte da unidade, incluindo os 03 níveis educativos [pré-escolar, primaria e secundaria] [...], evidencia uma baixa cobertura pois não representa nem metade das escolas que requerem seus serviços [que reportam que tem pelo menos um estudante que requer atenção específica” (MEJOREDU, 2022, p. 48).

A título de curiosidade, cabe destacar que, apenas, na capital Mexicana (Cidade do México), houve uma reformulação, no ano de 2015, que transformou a USAER e o CAPEP em UDEEI (Unidade

de Educação Especial e Educação Inclusiva). Todavia, os registros administrativos de todas as entidades seguem sendo capturados sobre a denominação de USAER (MEJOREDU, 2022).

A ideia da UDEEI foi a de atender a população em situação educacional de maior risco por meio de uma estrutura administrativa mais versátil de modo a promover intervenção dos paradocentes juntamente com os docentes, nos contextos escolar e sociofamiliar. Entende-se como população de maiores riscos aqueles com “[...] risco de ser excluído da ou na escola que frequenta; geralmente associado a questões de gênero, deficiência, pertencentes a um determinado grupo étnico, migração, doença, entre outros fatores” (SEP, AFSEDF, 2015, p. 12).

Feitas essas considerações, ao analisarmos o questionário estatístico do formato 911 – que capta a informação estatística dos alunos, especificamente os denominados como “CAM-1 Centro de atendimento múltiplo de estatísticas de Educação Especial” e “USAER-1 Unidade de serviços de apoio à educação regular de estatísticas de Educação Especial”, identificamos o público atendido pelos SEE, a saber: cegueira; baixa visão; surdez; perda de audição; deficiência motora; deficiência intelectual; deficiência psicossocial; surdo cegueira; transtorno do espectro do autista (TEA); múltiplas deficiências; transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) (exceto para educação inicial – 0 a 2 anos); altas habilidades/ intelectuais; altas habilidades/ artísticas; altas habilidades/ psicomotoras; altas habilidades/ socioafetivas; altas habilidades/criativas - (exceto para educação inicial – 0 a 2 anos); outras condições.

É importante esclarecer que a Educação Especial não se restringe ao atendimento de alunos com deficiência, beneficia também estudantes indígenas, afrodescendentes e migrantes, com dificuldades comportamentais e competências destacadas, desde que enfrentem barreiras que impeçam seu acesso, permanência e trânsito nos serviços educacionais oferecidos pelo Estado [outras condições] (MEJOREDU, 2023, p.260)

Percebe-se, que o público do SEE no México é bastante amplo, principalmente por incluir no questionário 911 as opções de deficiência psicossocial e outras condições. O Glossário de Termos Sobre Deficiência elaborado pela Comissão de Política Governamental de Direitos Humanos (MÉXICO, CPGMDH, p. 13) explica:

Derivado do modelo social que incorpora a abordagem dos direitos humanos à abordagem médica, surgiu recentemente o termo deficiência psicossocial, que é definido como uma restrição causada pelo ambiente social e centrada em uma deficiência temporária ou permanente do psiquismo devido à falta de diagnóstico oportuno e tratamento adequado das seguintes disfunções mentais: depressão maior, transtorno bipolar, transtorno de personalidade borderline, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno de ansiedade, transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo e síndrome de Asperger), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, de pânico com pós-traumático, estresse, transtorno borderline, esquizofrenia, transtorno esquizoafetivo, transtornos alimentares (anorexia e bulimia) e transtorno duplo que é uma dessas disfunções, com um ou mais vícios.

Na categoria “outras condições” se enquadram NNA em risco de acesso, permanência, aprendizagem, devido as barreiras que enfrentam nos contextos escolares, durante aulas e sociofamiliar, devido a aspectos derivados de sua diversidade cultural e linguística (MEJORED, 2023, p. 356)

Essa amplitude é reflexo a Estratégia Nacional de Educação Inclusiva (2019) que em um acordo nacional, fixou o objetivo

[...] converter progressivamente o atual Sistema Educacional Nacional caracterizado por ser padronizado, centralizado, inflexível, injusto e fragmentado, em um sistema inclusivo, flexível e relevante que identifica, aborda e eliminara BAP que ocorrem dentro do sistema educacional e no meio ambiente, para promover o acesso, o avanço, a permanência, a aprendizagem, a participação e a conclusão do estudos de meninas, meninos, adolescentes e jovens de todo o país, **em sua ampla diversidade**, em igualdade de condições e oportunidades (SEP, ENEI, 2019, p. 75, grifos nossos).

Ao explorarmos os dados estatísticos coletados no ciclo escolar 2021-2022, verificamos que 48% (312.770 alunos) encontravam-se na categoria “outras condições”, 16% (100.046) com deficiência visual, 12% (77.804) com deficiência intelectual, 9% (58.241) com TDAH, 3% (20.047) deficiência motora, 4% (26.246) com TEA, 4% (22.962) com altas habilidades, 2% (13.603) com deficiência auditiva, 1% (330) surdo cego, 1% (7.513) deficiência psicossocial, 1% (8.463) deficiência múltipla. Totalizando 648.205 estudantes, desses 458.269 (70%) foram beneficiados pelos serviços da USAER por meio de 4.737 unidades de apoio (uma média de 137 alunos por unidade da USAER) (SEP, DGPPYEE, 2022).

Sem perder de vistas essas informações, não sem razões, o atual marco curricular mexicano, com base na LGE, especificamente no título segundo que trata da Nova Escola Mexicana (NEM), estabeleceu como premissas: a qualidade, excelência e melhoria contínua da Educação, com fundamento nos direitos humanos. Para tanto, elenca a inclusão como o primeiro dos setes eixos articuladores do currículo.

Figure 2 - Fonte: (SEP, DGCP, 2022)



Conforme a SEP os eixos articuladores trazem

[...] uma perspectiva educacional que coloca no centro dos processos educativos território-comunidade, cujo princípio pedagógico se baseia na elaboração de projetos que visam a justiça social e a solidariedade com o meio ambiente, e não é uma educação individualista baseada em competências para formar capital humano. Estes atravessam todo mapa curricular educacional (SEP, DGCP, 2022, p. 92).

O eixo articulador da inclusão, contribui para “[...] olhar e questionar a exclusão, racismo, desigualdade e discriminação como resultado dos processos de colonização que constituem violações da dignidade humana e impedir a expressão e reconhecimento da nossa diversidade” (MEJORED, 2023b, p. 05). Este eixo, segundo o marco curricular vigente, deve priorizar durante toda educação básica:

- Vida e a dignidade humana como valores que estabelecem deveres e os direitos da sociedade, como o direito à saúde e Educação.
- Uma educação intercultural baseada na cooperação, solidariedade e reciprocidade, aprendidas com outras epistemologias igualmente válidas como conhecimento científico e humanístico tradicional.
- A formação de cidadãos para uma democracia participativa, deliberativa e intercultural, com plena consciência da biodiversidade e sua relação com as sociedades humanas (SEP, DGCP, 2022, p. 95).

A NEM trouxe para o centro das políticas públicas educacionais não mais os alunos ou os docentes, mas a comunidade escolar. Conforme o artigo 14, alínea I da LGE mexicana a escola deve ser concebida “[...] como um centro de aprendizagem comunitária onde se constroem e convergem saberes, trocas de valores, normas, culturas e formas de convivência em comunidade e na nação” (MÉXICO, 1917).

Figure 3- Fonte: (SEP, DGCP, 2022)



Devidamente apresentados os SEE, o público atendido por eles e como o princípio da inclusão é conceitualmente articulado ao Marco Curricular da Educação Básica, cabe sinalizar alguns pontos do Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE).

3.1 BREVE HISTÓRICO DO FINANCIAMENTO DOS SEE

O governo federal mexicano tem um histórico de longa data de financiamento via subsídio aos entes federados via programa. Conforme exposto a seguir, o PFSEE (S295) está vigente com atual formato desde ano de 2019, sendo esse o único programa federal com verba específica para os SEE. Historicamente, o atual programa se apresenta como resultado das seguintes ações governamentais, iniciando com

[...] o Projeto de Pesquisa para Integração Educacional patrocinado pelo Fundo de Cooperación Mista México-Espanha, que funcionou de 1997 a 2002, coordenado pela Subsecretaria de Educación Básica, do qual participaram 28 entidades federais e uma amostra de escolas, que resultou no S033 Programa de Fortalecimiento da Educación Especial e Integração Educacional, criado em 2003, do qual se destacam seus principais resultados, bem como os do Programa de Inclusão e Equidade Educacional S244, que funcionou a partir de 2014 com três modalidades educacionais, onde a Educação Especial era uma componente. Ambos os programas foram unidos em 2020 no PFSEE S295 (SEP, DGDC, 2023, p. 35).

Corroborando com o pontuado por Verduzco, Kral (2022) a SEP (2006) nos informa que a partir de 1993 promoveu uma reorientação e reorganização dos SEE. Dessa forma, os serviços complementares (Centros Psicopedagógicos e Grupos Integrados) se transformaram em USAERs e os “serviços indispensáveis de educação especial” (Centros de Intervención precoce, Escolas de Educação Especial e Centros de Capacitação Especial) se transformaram em CAMs, pois a luz dos acordos internacionais [Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência (ONU,

1993), etc] passaram a ser considerados segregadores, pois eram serviços apartados do Ensino Regular e a atenção especializada era focada no carácter clínico-terapêutico. Praticamente em 1995 iniciaram-se as USAERs e a organização da gestão descentralizada da Educação Especial pela SEP. Nesse período, como vimos no histórico do financiamento dos SEE,

[...] foram realizadas investigações tanto para adaptar instrumentos de diagnóstico internacional para realidade mexicana, ter bases científicas para o design de novos instrumentos diagnóstico psicopedagógico; propostas pedagógicas, guias e materiais para diferentes deficiências com base nas características das crianças mexicanas e seus processos educacionais (ROSAS; AGUDIN, 2000, p. 29).

No entanto, Cedillo (2018), assevera que somente em 2017 a SEP apresentou formalmente uma proposta chamada “Rota para a implementação do modelo educativo de educação inclusiva para o México”, que consistia

[...], em poucas palavras, em implementar a EI em 200 escolas de nível básico e 50 escolas média superior que aceitaram a sua participação voluntariamente e que contam com o apoio de uma USAER, a fim de atender adequadamente os alunos com deficiência e habilidades e aptidões destacadas. Este é um tipo de estudo piloto. Estas escolas seriam apoiadas para terem a infraestrutura necessária, formação de professores, materiais didáticos, etc. **Com esta estratégia inicial pensa-se (não se diz como) que até o ano 2030 todas as escolas do país serão inclusivas** (CEDILLO, 2018, p. 56-57, grifo do autor).

Em diálogo e em perspectiva nos salta aos olhos a análise situacional da educação mexicana descrita no início do Programa Setorial de Educação (PSE-2020-2024), a saber:

A corrupção tem sido um fardo histórico para o desenvolvimento do país, uma situação que afeta, em maior ou menor grau, todas as esferas da vida pública nacional e todos os cidadãos. No setor educacional, o problema tem diversas expressões e a lista é longa: escolas fictícias, falsos diplomas, falta de livros escolares, discricionariedade na concessão de bolsas, venda de vagas, irregularidades no exercício de gastos públicos e licitações, para citar alguns. Em qualquer uma das suas manifestações, a corrupção afeta a qualidade da educação que recebem meninas, meninos, adolescentes e jovens no México, com maior impacto sobre aqueles que mais precisam (MÉXICO, PSE, 2020, p. 07).

Cupich e López (2015) relatam que com a troca de governo em 2012 foi marcada por uma crise social devido a insegurança e violência da eleição presidencial. O

[...] Partido Revolucionário Institucional (PRI) é reintegrado. Os atores mudam e a gestão do Plano Quinquenal. Em matéria educacional, são prometidas reformas fundamentais no sistema educacional, é criado o Instituto Nacional de Avaliação Educacional. Por outro lado, o PFEIE desaparece e é reformulado no âmbito do Programa de Grupos Vulneráveis (CUPICH; LÓPEZ, 2015, p. 10)

Como vimos, a partir de 2014, o financiamento dos SEE passou a ser parte do Programa para a Inclusão e equidade Educativa - S244, que operou de 2014 a 2019, com poucos recursos. Mostrando,

de certa forma, a fragilidade do programa que se rende a vontade políticas e sua operação se restringe a alguns docentes da Educação Especial (Jacobó e Lopes, 2015). Com eleição do atual presidente López Obrador, do partido Movimentação pela Regeneração Nacional (Morena), para o sexênio (2019-2024), foi retomado o programa único para o financiamento dos SEE dando origem ao vigente PSFEE (S295).

Sem perder de vista esses pontos, cumpre sinalizar que o PSFEE é o principal mecanismo de financiamento dos SEE. O programa obteve orçamento de 760 milhões de pesos para o ciclo escolar 2023-2024. Esses recursos foram colocados à disposição e facultativamente capitados pelas Autoridades Educativas Locais (AEL) - Secretarias de Educação; e pela Autoridade Educativa Federal da Cidade do México (AEFCM) – órgão descentralizado da SEP.

Os critérios para apresentação dos planos de trabalho/destino dos recursos deveriam contemplar: até 3% para operacionalização do programa, de até 70% para a população com deficiência e até 50% para ações destinadas a população com altas habilidades, sendo que a soma dos gastos deveria somar 100%. O programa propõe 03 destinos de gastos: 1. Ações acadêmicas para agentes educacionais sobre questões de deficiência e altas habilidades, 2. Ações de atendimento complementar para alunos com deficiência e/ou com altas habilidades e 3. Equipamentos específicos para benefício de alunos com deficiência e/ou com altas habilidades (SEP, PFSEE, 2022). As regras operacionais do programa não deixam claro a fórmula para os cálculos dos repasses, todavia informa que SEP avaliará cada plano de trabalho de acordo com os

[...] objetivos do PFSEE, tendo em conta a equidade, a subsidiariedade e a adequação orçamental, no âmbito dos seguintes critérios de distribuição:

- Diagnóstico apresentado pela AEL que dá conta da população atendida e das necessidades identificados nos SEE.
- Número SEE atendido por alunos com deficiência e/ou com altas habilidades;
- Número de alunos com deficiência e/ou com altas habilidades.
- Número de professores que integram os Serviços de Educação Especial (SEP, PFSEE, 2022, p. 41)

Ao dividirmos o orçamento previsto para o ciclo escolar 2023-2024 (760 milhões de pesos) pela quantidade de SEE (6.434 – 1.666 CAMs e 4.768 USAERs), temos pouco mais 118 mil pesos anuais (9.8 mil por pesos mês) para cada unidade. Segundo diagnóstico realizado pela Direção Geral de Desenvolvimento Curricular (DGDC), os recursos destinados para o programa comparado com a população estimada para ser atendida mostram-se insuficientes até mesmo para cobrir as necessidades básicas dos SEE (ações acadêmicas para Agentes Educacionais, atendimento complementar para o desenvolvimento integral dos alunos, bem como equipamentos para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes) (SEP, DGDC, 2023).

Com esse panorama descrito dos SEE mexicanos, a seguir, passamos a apresentar os dados referentes a Educação Especial no Brasil.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A República Federativa do Brasil está dividida politicamente por 27 unidades federativas (26 estados e um Distrito Federal), que somam 5.570 municípios, que abrangem uma área territorial de 8,5 milhões de Km². O Brasil é o maior país em área territorial da América Latina e quinto do mundo.

Conforme censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022 o país registrou uma população aproximada de 203 milhões de pessoas (104,5 milhões (51,5%) de mulheres e 98,5 milhões (48,5%) de homens). Conforme Pesquisa Nacional de Domicílios (2022), o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais com deficiência, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. Nessa pesquisa, o IBGE considerou pessoa com deficiência aquela com

[...] 2 anos ou mais de idade que respondeu “tem muita dificuldade” ou “tem, não consegue de modo algum” em ao menos um dos domínios funcionais investigados (enxergar, ouvir, andar, funcionamento dos membros superiores, cognição, autocuidado e comunicação), mesmo utilizando aparelho de auxílio (IBGE, 2023, p. 117)

O recorte de dados da PNAD contínua, por grupo de idade, mostra que pessoas de 2 a 9 anos (3,1% - 761 mil pessoas) e de 10 a 19 anos (3,1% - 993 mil pessoas) apresentam alguma deficiência. Isso significa que aproximadamente 1,8 milhões de pessoas com deficiência, estão na faixa etária de ensino obrigatório no Brasil (04 a 17 anos). Esse grupo se constitui como potencial beneficiários da Educação Especial. Todavia, cabe esclarecer que apesar da PNAD Contínua (2023) avançar muito na coleta de dados e estar seguindo as normas internacionais de comparabilidade a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF), conforme metodologia do Washington Group on Disability Statistics (WG), o recorte adotado no Brasil como “público da Educação Especial” é conceitualmente diferente. Conforme estabelecido pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são públicos da Educação Especial: alunos com deficiência [física; auditiva e surdez; cegueira, baixa visão ou visão monocular; intelectual; surdocegueira e múltipla], transtorno do espectro autista (TEA)¹ e altas habilidades ou superdotação (INEP, 2023).

¹ “O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído em 2019 por transtorno do espectro autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) e internacionais (DSM-5)” (INEP, 2023, p. 05).

No Brasil a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e se organiza da seguinte forma: educação infantil [creche, 0 a 3 anos; pré-escola, 4 a 5 anos]; Ensino Fundamental [anos iniciais, 6 a 10 anos; anos finais, 11 a 14 anos] e Ensino Médio [15 a 17 anos] (BRASIL, 1996).

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 estabeleceu que os sistemas de ensino devem atuar em regime de colaboração entre si: os Municípios com atuação prioritária na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal com prioridade no Ensino Médio; e o Ensino Fundamental de responsabilidade conjunta entre Estados e Municípios.

A CRFB de 1988 estabelece que o Estado brasileiro garantirá Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de Ensino. Além disso, fixa que a receita para financiar o direito a Educação ocorrerá por meio dos impostos da União (nunca menos de 18%) e dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios (no mínimo de 25%). Esse montante, necessariamente, deve ser gasto na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Todavia, a Constituição apesar de estabelecer que os recursos públicos devem ser investidos nas escolas públicas, ela também abriu brechas para que escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sejam destinatárias do fundo público, com a condição de não terem fins lucrativos.

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei disciplina que o AEE deve ser ofertado de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de Ensino. Dessa forma, no artigo 59, inciso I, fixa que os Sistemas de Ensino devem assegurar ao público da Educação Especial:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização 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;
- IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É forçoso informar que até a presente data, o Congresso Nacional Brasileiro, está em mora legislativa quanto a regulamentação do Sistema Nacional de Educação, ou seja, desde a promulgação da CFRB/1988. Este fato gera vários entraves para articular o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Concordamos com Dourado (2013, p. 777-778), quando pontua que a

[...] compreensão da complexidade do federalismo brasileiro é vital, sobretudo se se pretende que seja estabelecido o SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, Distrito Federal e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V). [...]

Saviani (2010, p. 381-382) entende que o SNE significa

[...] unidade da variedade e não unidade da identidade. [...] sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades. Isso significa que uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema quanto uma multiplicidade desarticulada. [...] a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação.

Isto é, para esse autor, uma premissa basilar de um SNE público em um país continental como o Brasil é a articulação em torno de propósitos e interesses comuns, considerando a singularidade e a diversidade de cada localidade.

Não sem razão, no atual momento, em que ao chegar ao final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) cerca de 90% de suas metas não serão cumpridas.

O PNE não está sendo cumprido. No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional (CNDE, 2023, p. 03).

No mesmo sentido, Segatto, Oliveira e Silva (2024, p. 14) ao avaliarem o PNE, compreendem que:

Ainda que o fortalecimento da coordenação nacional por meio da redistribuição de recursos e da normatização nacional tenha sido fundamental para a redução das desigualdades regionais e a garantia de padrões mínimos na oferta dessa política, **pouco se avançou em relação ao fortalecimento da coordenação federativa e do regime de colaboração, principalmente entre estados e municípios** (grifos nossos).

Não por caso, há no Brasil vários cenários diferentes quando se analisa especificamente a modalidade da Educação Especial. Por exemplo, no Estado do Espírito Santo, Vieira et al (2019) constataram que existem várias espécies de “improvisos” que empobrecem a proposta do AEE (cuidadores como apoio pedagógico, estagiários assumindo função docente, suporte no turno de escolarização etc.). Em diálogo com esses autores, Oliveira (2021) verificou que nesse estado houve direcionamento de vultuosos recursos públicos iniciativa privada não lucrativa com a privatização do

AEE. A justificativa colocada foi a de necessidade de ampliação da oferta, mas essa escolha política, para esse autor, é melhor compreendida como um estratagema para manutenção e sustentabilidade financeira das instituições especializadas filantrópicas (OLIVEIRA, 2021). Já no estado do Paraná, a partir do ano de 2013, ocorreu a transformação das instituições especiais em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, sinalizando que esse estado, de certa forma, fica desobrigado a financiar a Educação Especial pública (PIAIA, 2016; LEHMKUHL, 2018), o que vai na contramão da PNEEPI (2008), bem como enfraquece o sistema público de ensino.

Os dados estatísticos educacionais do Brasil de 2023 mostram que apenas 10% dos alunos atendidos pela Educação Especial tinham matrícula em escolas especiais exclusivas. Todavia, devido a essa atuação “por dentro do aparelho estatal” as instituições especializadas no estado do Paraná, são responsáveis por 36% das matrículas da Educação Especial.

Também cabe destacar o caso do estado do Rio de Janeiro que tem registrado concentração de alunos com deficiência em turmas de Educação de Jovens e Adultos, a “EJA Especial” (PLETSCH, 2012); Fechando esse nosso panorama, os dados estatísticos mostram que em alguns estados temos a manutenção dos centros de especialidades públicos (reconhecidos pelo censo educacional como CAEE públicos), como Centros de Atendimento a Surdez (CAS); Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV); Núcleo de Altas habilidades/ Superdotação (NAAH/S) para apoio complementar ou suplementar a escolarização, mas em outros simplesmente foram fechados sobre o entendimento de serem espaços “privilegiados” e/ou distantes da política educacional em curso.

Cabe pontuar que o órgão central responsável em direcionar as políticas públicas no Brasil é o Ministério da Educação (MEC). Esse ministério conta com uma secretaria responsável pelas políticas de Educação Especial, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Curiosamente essa secretaria foi extinta pelo governo anterior que almejava dar destaque as escolas especiais exclusivas substituindo a PNEEPI de 2008 pela famigerada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Todavia, no mesmo dia da posse do atual presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, logo nos seus primeiros atos, revogou a política por meio do Decreto nº 11.370, de 2023 (BRASIL, 2023) e recriou a SECADI.

Landim e Rebelo (2023) ao analisarem esse imbróglio de “alteração/ substituição” da PNEEPI pontuam que assim como qualquer política pública, a PNEEPI deve ser aprimorada com base nas pesquisas e discussões mais recentes, todavia essa premissa não deve significar, de maneira alguma, permanecermos sob a tensão de um “eterno recomeço”.

Sem perder de vistas essas nuances, atualmente no Brasil há o seguinte cenário: uma bem embasada PNEEPI de 2008 que prevê que todos alunos devem ser matriculados no Ensino regular, cabendo a modalidade da Educação Especial ofertar AEE, complementar ou suplementar, à escolarização. Podendo também ser ofertado em escolas próximas ou em Centros de AEE (CAEE), públicos ou privados. Todavia, ainda há a coexistência de inúmeras instituições especializadas sem fins lucrativos que captam recursos públicos para a manutenção de escolas especiais² exclusivas ou privatizando o atendimento complementar (AEE).

O censo escolar de 2023 registrou 47,3 milhões de matrículas na educação básica (37,9 milhões na rede pública; 9,4 milhões na rede privada). Deste universo, os estudantes público da Educação Especial correspondem a cerca de 4%, isto é, 1,8 milhão de estudantes. Conforme o resumo técnico do censo educacional, ocorreu

[...] um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (INEP, 2023, p. 50).

Portanto, 90% das matrículas da Educação Especial concentram-se no ensino regular. Todavia, apenas 42% desses alunos aderiram ao AEE (público ou privado), o que impacta diretamente na política pública planejada, seja em relação a própria concepção de apoio da Educação Especial ou quanto ao financiamento.

Cabe registrar que a oferta do apoio da Educação Especial complementar ou suplementar é obrigatória pelo Sistemas de Ensino, todavia a adesão é facultativa pelos pais e responsáveis. Adesão ao AEE implica uma série de nuances significativas como tempo dos pais para retornar com o filho no turno contrário da escolarização, gasto com transporte, realinhamento com outras demandas como terapias, fisioterapias, consultas clínicas etc.

De certo, o aluno com deficiência, aderindo ou não o AEE estará cotidianamente no sistema regular de Ensino. Portanto, nos parece ser de fácil compreensão que apesar do necessário investimento no AEE complementar e suplementar, a maior atenção deve ser dada ao momento que o aluno está na classe comum, juntamente com seus professores e colegas de classe.

² Cabe sublinhar, que as instituições especializadas privadas filantrópicas se centram especificamente em um recorte específico do público da Educação Especial (deficiência intelectual, TEA e deficiência múltipla), mas que corresponde a mais de 80% das matrículas da modalidade.

4.1 DETALHANDO ALGUNS CONCEITOS: DESENHO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, as atividades ditas especializadas devem ser desenvolvidas no turno contrário de escolarização, no AEE, de forma complementar ou suplementar, não se confundido com ensino propedêutico que ocorre na sala de aula comum. As atividades especializadas elencadas são: desenvolvimento de funções cognitivas (estratégias para autonomia e independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar); desenvolvimento de vida autônoma (atividades para aproveitamento de todos serviços e espaços escolares, com apoio ou não de tecnologia assistiva); ensino da informática acessível (ensinar, por exemplo, o aluno a utilizar leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiros de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade, para o aluno ter autonomia na sala de aula regular); ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (ensino da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, para leitura e produção de textos); ensino das técnicas de cálculo no Soroban (operações matemática); ensino do Sistema Braille (leitura e escrita); ensino de técnicas de orientação e mobilidade (ensinar os alunos com DV como se locomoverem com segurança, independência e autonomia); ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (ampliação do canais de comunicação - cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas, etc); ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos (acessibilidade nas atividades de leitura e escrita – uso adequado da iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos com pauta ampliada, caneta de escrita grossa etc.); enriquecimento curricular suplementar para alunos com indícios de altas habilidades/ superdotação (organização de práticas pedagógicas suplementares ao currículo para expansão e aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento) (INEP, 2023a).

Percebe-se que o desenho proposto é estritamente pedagógico, de forma que o professor especialista busque a identificação das barreiras de participação e de aprendizagem no contexto escolar e que tenha condições de eliminadas ou mitigá-las usando e colocando à disposição do aluno público da Educação Especial um cabedal de estratégias e de recursos para o desenvolvimento de sua autonomia respeitando suas singularidades. Todavia, ainda há no Brasil alguns pontos em relação a Educação Especial que ainda não foram pacificados, a saber: qual a carga horária complementar necessária para essa “instrumentalização”? Como deve ser realizado esse atendimento? Com qual frequência? Tem que ser na própria escola? Em que espaço? Atendimento individual ou em grupo? Grupo de quantas pessoas? Professor especialista tem que dominar todas as estratégias elencadas? É necessário aprofundamento dos estudos na área clínica / no tipo de deficiência, transtorno ou altas

habilidades? O AEE complementar ou suplementar tem que ter em todas as escolas ou seria melhor estabelecer “escolas polos”?

Apesar de não consenso, de certo, não resta dúvidas que o lugar do AEE (complementar e suplementar) foi pensado para acontecer, nessa ordem: no próprio espaço escolar, em escolas próximas ou em CAEEs públicos ou privados (OLIVEIRA, 2021).

No Brasil o espaço escolhido para o AEE foi denominado de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço idealizado conforme a descrição a seguir:

Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da Educação Especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas **por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino**. Além disso, o AEE deve ser realizado por **professor com formação em Educação Especial** (INEP, 2023a, p. 16, grifos nossos).

Por sua vez o “professor com formação em Educação Especial”, comumente chamado de professor AEE, é responsável por elaborar o Plano de AEE. Esse profissional elabora o plano

[...] com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público [leia-se atividades complementares ou suplementares]. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE (INEP, 2023b, p. 60, grifo nosso).

Em diálogo com o Plano de AEE, o professor da sala de aula comum/regular, deve elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI). Neste plano deve ter as propostas, o planejamento, a forma de acompanhamento das atividades pedagógicas e do desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial (INEP, 2023b).

Portanto, no Brasil o laudo médico, em tese, é tido como apenas um documento subsidiário para o planejamento docente. Portanto, “[...] ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, e nem ao atendimento educacional especializado (AEE) (INEP, 2023b, p. 60).

Baptista (2011) nos recorda que em 1994 foi prevista uma “classe especial” em cada escola, todavia foi num momento histórico em que ainda não se era discutido as vantagens e a importância da inclusão escolar. Diferentemente desta sala especial, a SRM segue caminho diametralmente apostado. Segundo Baptista (2011), após a PNEEPEI de 2008, temos um novo momento, o qual é enaltecida

[...] a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na **centralidade da sala de recursos como o dispositivo**

pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização (BAPTISTA, 2011, p. 65, grifo nosso).

Em conformidade com esses dados, Pasian, Mendes e Cia (2014) lembram que desde 2005 essa é uma nova realidade presente nas escolas brasileiras, principalmente devido ao investimento do governo federal na compra e repasse de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das SRM, além de ofertar formação para os professores.

Notadamente, no Brasil, se avançou muito em questão de legislação e do acesso dos alunos público da Educação Especial nas escolas regulares. Todavia, concordamos que

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (MENDES, 2006, p. 402, grifo nosso).

Nessa direção, Kassar (2022) ao indagar o que seria, portanto, o “especial” da Educação Especial, concluiu que o “especial/ especializado” tem a ver com o propósito da área de conhecimento e não com a especialidade. Isto é, a Educação Especial tem “o compromisso de possibilitar o processo de escolarização, em todos os sentidos que “ser aluno” envolve”. Para a autora

[...] o excesso de especificidade favorece a ideia de que as questões “especiais” não pertencem ao campo da Educação geral, favorecendo a invisibilidade dos alunos da Educação Especial frente à escola. [...] cabe hoje à Educação Especial, como campo de conhecimento e de atuação, **construir caminhos que possam ir além de sua especificidade, sem, no entanto, deixar de considerar sua existência** (KASSAR, 2022, p. 25, grifo nosso).

Em diálogo e em perspectiva, a PNEEPEI em vigor desde 2008, norteia o processo educativo inclusivo no Brasil. Processo que começa antes mesmo das aulas propriamente ditas. Isto é, começa com a garantia de presença de todos os alunos no Ensino regular; na delimitação do público a ser atendido pela Educação Especial; com estudo de caso individual para identificação das barreiras de participação e aprendizagem; planejamento e trabalho colaborativo com professores regentes; e no turno contrário à escolarização, de forma complementar ou suplementar, a oferta de recursos e estratégias para apoio aos estudantes nas classes regulares, de modo que os estudantes possam construir caminhos para que usufruam do seu direito à educação escolar com igualdade e justiça. Portanto, essa perspectiva, pautada por um sistema educacional com ênfase nos direitos humanos, só se faz possível com financiamento adequado investido na escola pública regular (OLIVEIRA, 2021).

O ofício de ensinar e aprender com outro é exclusivo da função docente (professor em interrelação com seus alunos em uma escola). Portanto, nessa dimensão ganha especial relevância as

alterações/ adequações na estrutura física das escolas, alargamento do planejamento dos docentes, maior valorização da carreira, além da necessidade de repensar a relação aluno x professor (menor número de alunos por classe) para que o processo educativo alcance a todos com igualdade de condições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos a partir da análise comparada entre México e Brasil, no que tange aos SEE, nos fornecem uma visão abrangente sobre a Educação Especial. Os dados mostram que a forma como a inclusão é pensada orienta como os apoios especializados chegam à escola, no sentido de incorporar o modelo social da deficiência, desvinculando-se de vez do modelo médico-clínico. Todavia, não se negam as tensões e interesses pela permanência de serviços pautados ainda no paradigma médico-clínico da deficiência. Percebe-se que ambos os países se encontram em uma fase de transição/aproximação para o paradigma da inclusão plena. O sistema normativo dos dois países se baseia nas principais convenções internacionais que tratam de direitos humanos e direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, o salto qualitativo que as convenções exigem parece chegar muito lentamente às escolas, pois suas estruturas precárias para oferta educacional continuam intactas.

No México, o público da Educação Especial abarca uma concepção mais ampla de inclusão escolar, abrangendo, além dos estudantes com deficiência, todos aqueles que correm algum "risco" de não ter acesso, participação ou aprendizagem. Essa característica peculiar certamente impacta a forma de disposição dos apoios e, por consequência, o financiamento, já que as equipes de apoio são responsáveis por cerca de cinco escolas, com realidades distintas. No Brasil, apesar de haver um público delimitado e os apoios especializados estarem "disponíveis" para todas as escolas, o financiamento ainda carece de maior transparência. No Brasil, ainda há uma disputa ferrenha com o setor privado não lucrativo pelos recursos públicos. A nosso ver, essa "brecha normativa" de se utilizar as instituições ditas especializadas sem fins lucrativos é uma clara barreira à intenção original de se ter uma escola para todos, com qualidade e com professores capacitados e com condições pedagógicas e estruturais para exercer um trabalho efetivo.

Nesse sentido, um ponto em comum importante diz respeito à manutenção das Escolas Especiais, no México por meio dos CAMs e no Brasil por meio das APAEs e congêneres. A contradição está no anúncio de uma escola que respeite integralmente os direitos humanos e, ao mesmo tempo, nos interesses pela manutenção de "espaços outros" que se distanciam da prática pedagógica. Os dados indicam que esses espaços permanecem, pois há, de certa forma, uma forte resistência e apelo social

no tocante ao entendimento sobre qual seria o lugar de maior benefício para os alunos com deficiência. Cabe sempre frisar que, quando se fala de aluno, necessariamente se vincula à escola regular.

As implicações dos achados deste estudo, a nosso ver, transcendem sua relevância puramente acadêmica, pois demonstram que a inclusão escolar envolve pessoas, sentimentos e lutas históricas. Sem a pretensão de ter a verdade ou a palavra final sobre o tema, assumimos uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento (ELIAS, 1994). Nesse sentido, é necessário repensar a Educação Especial sob o eixo do paradigma da inclusão plena, mas indubitavelmente ressaltamos que é preciso iniciar problematizando a estrutura da escola e as condições de trabalho dos docentes, que já não atendiam a contento turmas mais homogêneas, quanto mais as mais diversas que agora desejamos.

A Educação Especial não é, de maneira alguma, o ponto final de um processo. Ela é processo, ela é caminho. Compreendemos a inclusão escolar como uma experiência que se realiza nas inter-relações sociais — um espaço de vínculos de dependências e interdependências que geram modos de vida delineados por tensionamentos. Dito isso, é imperativo reconhecer as limitações inerentes a este estudo, que ainda está em desenvolvimento. Inclui-se, portanto, um olhar mais atento para o financiamento dos Serviços de Educação Especial, que no México parece ser mais coordenado nacionalmente e de maneira mais focalizada, enquanto no Brasil, provavelmente pela ausência de um Sistema Nacional de Educação, fica muito dissipado, de modo que não conseguimos definir se há subfinanciamento ou simplesmente negligência.

Em conclusão, este estudo contribui de forma substancial para o ainda tímido corpo de pesquisas de Educação Comparada com foco na Educação Especial, destacando a importância contínua de investigações sobre como e por que fazemos o que fazemos e pensamos o que pensamos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Claudiana Raymundo dos. A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 59-76, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 [PNEEPI]. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: mai, 2024.

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; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, p. 1-1, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: mai. 2024.

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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm
Acesso em: mai. 2024.

CEDILLO, Ismael García. La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista de Educación Inclusiva, v. 11, n. 2, p. 51-62, 2018.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). Balanço do Plano Nacional de Educação PNE 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>
Acesso em: mai. 2024

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues. Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Educação & Sociedade, v. 34, p. 761-785, 2013.

ELIAS, N. O processo civilizador v.2: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar - 2. ed., 1993.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. Envolvimento e alienação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. Introdução a sociologia. Lisboa: Edições 2005.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). Censo de Población y Vivienda 2020. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>. Acesso em mai. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Notas técnicas. versão 1.13. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013> Acesso em: mai. 2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Glossário Da Educação Especial Censo Escolar 2023. Brasília-DF, 2023a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Caderno de conceitos e orientações do censo escolar 2023 - 1ª Etapa da coleta. Brasília-DF, 2023b.

CUPICH, Zardel Jacobo; LÓPEZ, Silvia Laura Vargas. Origen, seguimiento y desaparición del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) 2002 al 2012. COMIE XIII Congreso Nacional De Investigación Educativa, Chihuahua, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? In: Rosimeire Maria Orlando; Clarissa Bengtson. (Org.). (Des)mitos da Educação Especial. 1ed.São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022, v. 1, p. 13-25.

KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. Pelas lentes eliasianas: a dinâmica constitutiva de ser professora de Educação Especial na área da deficiência visual. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021.

LAURRABAQUIO, Bárbara Yamel Flores. La formación continua de los docentes de educación especial de los Centros de Atención Múltiple. Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. 2022.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; REBELO, Andressa Santos. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E SUAS NUANCES: fundamentos e Decreto n. 10.502/2020. Revista Teias, v. 24, n. 73, p. 18-30, 2023.

LANDINI, Tatiana Savoia; LEÃO, Andréa Borges. Indivíduo e individualismo em Norbert Elias. Sociologia & Antropologia, v. 11, p. 891-911, 2021.

LEHMKUHL, Marcia. Souza. A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial (1974/2016). 2018. 173 f. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEÃO, Andréa Borges. Norbert Elias & a educação. Autêntica, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Última Reforma DOF 22-03-2024]. Camara de Diputados del Congreso de la Union.

1917.[Última Reforma DOF 01-04-2024]. Disponível em:

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>Acesso em: mai. 2024.

MÉXICO. Ley General de Educación (LGE).[Última Reforma DOF 01-04-2024].Camara de Diputados del Congreso de la Union. 1993. Disponível em:

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>. Acesso em: mai. 2024.

MÉXICO. Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (LGIPD). 2011 [Última Reforma DOF 04-04-2024]. Disponible em: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>. Acesso em mai. 2024.

MÉXICO. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (CPGMDH). Glosario de términos sobre discapacidad. Programa de fortalecimiento. Educación especial integración educativa. Disponible em: http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf. Acesso em mai. 2024

MÉXICO. Programa Sectorial de Educación [PSE] 2020-2024. Diario Oficial de la Federación, 2020. Disponible em: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx> Acesso em: mai. 2024

MEJOREDU (Mejora Continua de la Educación). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Primera edición, 2022. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/363784386_La_USAER_en_voz_de_sus_docentes_Evaluacion_diagnostica_del_proceso_de_atencion_en_escuelas_primarias. Acesso em mai. 2024.

MEJOREDU (Mejora Continua de la Educación). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México Cifras del ciclo escolar 2021-2022. Año 4, núm. 1. noviembre de 2023.

MEJOREDU (Mejora Continua de la Educación). Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. Fascículo 4. 2023b. Disponible em: <https://www.mejorededu.gob.mx/publicaciones/folleto/los-ejes-articuladores-pensar-desde-nuestra-diversidad>. Acesso em: mai. 2024.

MIGUEL, Ramón Aguadero. Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades. Entreculturas, Madrid, 2014.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. Interdependência Orçamento Público e Garantia do Direito à Educação de Estudantes com Deficiência: uma Análise da Terceirização do Atendimento Educacional Especializado. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021.

PANTALEÃO, Edson et al. Política de Educação Especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 3, p. 830-845, 2017.

PIAIA, Tiarles. Mirlei. A escola de educação básica na modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do estado do Paraná. 2016. 129 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PLETSCH, M, D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

VERDUZCO, Mónica del Carmen Reyes; KRAL, Karla Kae. Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021. Revista Espaço Pedagógico, v. 29, n. 1, p. 43-69, 2022.

VALADÃO, Helen Malta. Trabalho Docente na inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista /deficiência intelectual e síndrome de Edwards. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020.

VIEIRA, Alexandro Braga et al. 10 anos da política nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 229- 247, 2019

ROSAS, Marta Ezcurra Ortiz; AGUDÍN, Molina. Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, em las escuelas regulares del distrito federal. Gobierno del Distrito Federal, UNICEF, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 380-392, 2010.

SUPREMA CORTE DE JUSTIÇA DA NAÇÃO (SCJN). La exclusión de alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: segunda sala. Comunicado 123/2018. Disponível em: <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768> Acesso em mai.2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.357/DF. Rel. Ministro Edson Fachin. Julgado em: 09 jun. 2016. Publicado em: 11 nov. 2016. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290> Acesso em: maio. 2024

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, p. 335-348, 2015.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Reglamento interior de la secretaria de educación pública. 2020. Diario Oficial de la Federación. 05/09/2020. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020. Acesso em mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Acuerdo educativo nacional - implementación operativa. 2019. Senado de la República. Disponível em: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf Acesso em: mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911. Ciclo escolar 2021-2022. Disponível em: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/> Acesso em mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México, 2006. Disponible em: https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/libro_morado.pdf Acesso em: mai. 2024

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Glosario de términos educación básica. 2024. Disponible em: https://www.f911.sep.gob.mx/2023-2024/Documento/Glosario_Basica.pdf Acesso em mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Diagnóstico programa s295 fortalecimiento de los servicios de educación especial. 2023. Disponible em: http://www.dgadae.sep.gob.mx/EEPF/doc/Diagnosticos/2023/2023_Diag_S295.pdf Acesso em mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. 2022. Disponible em: https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf Acesso em mai. 2024

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2023. Diario Oficial de la Federación. 29/12/2022. Disponible em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676022&fecha=29/12/2022#gsc.tab=0. Acesso em mai. 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica. 2011. Disponible em: http://efcp.com.mx/files/usaer_web.pdf Acesso em mai. 2024

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) - planteamiento técnico-operativo. 2015.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Ruta para la Implementación del Modelo Educativo. 2017. Disponible em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf Acesso em:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN (SEGEY). Manual de Operatividad del Servicio Escolarizado de Educación Especial del Estado de Yucatán. 2020. Segunda edición. Mérida, Yucatán, México, 2020.

SEGATTO, Catarina Ianni; DE OLIVEIRA, Karoline; DA SILVA, André Luís Nogueira. Os limites do PNE (2014-2024) no regime de colaboração. Estudos em Avaliação Educacional, v. 35, p. e10549-e10549, 2024.