

Política de Educação Especial em Diferentes Realidades: Estados Unidos e México

Flávio Lopes dos Santos^I

Júnio Hora Conceição^{II}

Edson Pantaleão Alves^I

Maria Teresa Prieto Quezada^{III}

^IUniversidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

^{II}Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

^{III}Universidad de Guadalajara, Guadalajara/Jalisco – México

RESUMO – Política de Educação Especial em Diferentes Realidades: Estados Unidos e México¹. O presente trabalho tem como objetivo comparar as definições e direcionamentos das legislações que asseguram as tentativas de inclusão de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns em duas realidades: Estados Unidos e México. Trabalha com a teoria sociológica-figuracional de Norbert Elias (1993; 1994; 2001; 2006; 2011), com o propósito de dialogar com a realidade socialmente produzida em meio ao processo civilizador entre estes dois países. Utiliza o estudo comparado internacional como metodologia, traçando uma análise das políticas de educação, por meio das legislações e das políticas públicas que tratam do tema, para em seguida buscar similaridades e diferenças das realidades estudadas. Palavras-chave: **Estudo Comparado. Política Educacional. Legislação. Educação Especial.**

ABSTRACT – Special Education Policies in Different Realities: United States and Mexico. This study aims to compare the definitions and directions of the legislation that ensures the attempts to include public students of Special Education in common schools in United States and Mexico. It works with the sociological-figurational theory of Norbert Elias (1993; 1994; 2001; 2006; 2011) to dialogue with the socially produced reality amidst the civilizing process between these countries. It uses the international comparative study as its methodology, analyzing education policies by legislation and public policies on the theme and looking for similarities and differences in the studied realities. Keywords: **Comparative Research. Educational Policy. Educational Legislation. Special Education.**

Introdução

O presente trabalho tem como tema de interesse a constituição da Educação Especial nos Estados Unidos e México com base em seus marcos legais em âmbito federal. A análise acontece por meio da articulação das legislações que regulamentam os direitos da modalidade Educação Especial, quando tratamos, especificamente, de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Temos, então, um fator que se insere no debate em paralelo ao que se pretende no presente trabalho, que tange à observação de que entender os indivíduos como detentores de direitos é compreender que os aspectos legislativos que venham a assegurar tais direitos estão fundamentados nos acordos que os países estabelecem entre si e organizações internacionais, e que atribuam a ampliação de sistemas que sejam produzidos em prol do aspecto civilizador da *simpatia* (Elias, 2006).

Neste sentido:

[...] esperamos contribuir com o refinamento do Estudo Comparado Internacional sobre o Processo Social da Educação Especial [...], de modo que seja possível observar outras vertentes dentre as incalculáveis no fluxo do Processo Civilizador, e que ajudam na interpretação que se pretende fazer acerca de como a sociedade têm produzido o conhecimento por intermédio da compreensão de que só é possível manter um Processo Civilizador, desde que se permita compreender a pluralidade em que é viver em sociedade (Hora; Pantaleão, 2018, p. 96).

Tais ponderações por identificarmos que o México, ainda que permeado pelas relações de desigualdades locais, se alinha ao discurso de produção de uma humanidade que se entenda como plural, cujas singularidades que compõem a sociedade não podem ser indissociáveis (Conceição, 2017; 2022). E que os Estados Unidos, apesar de constituírem uma lei federal para Educação Especial desde 1975 com base em marcos anteriores, ainda apresentam desigualdades em relação a materialização da política, já que cada estado possui autonomia de constituir sua própria legislação (Hora et al., 2022; Santos, 2022; Santos et al., 2024).

Assim, assumimos uma perspectiva investigativa ancorada nos estudos comparados internacionais em Educação Especial que compreende essa metodologia como um campo interdisciplinar, fundamentado num saber dinâmico e aberto metodologicamente (Sobrinho et al., 2015). A análise macroscópica comparativa conta com a legislação vigente de cada país sobre a educação e a modalidade Educação Especial, pois, segundo Elias (2011), a legislação representa o poder em seu próprio tempo.

Referencial Teórico

Pensar uma legislação que valorize a escolarização de estudantes público da Educação Especial (PAEE) requer de nós observarmos

as implicações dos fatores culturais sobre a legislação, e que o mesmo movimento ocorre simultaneamente em diferentes países, mas de forma diversa. Esse processo ocorre na medida em que se ampliam os quadros de pensar a humanização de nós mesmos enquanto indivíduos que compõem a sociedade. Temos as percepções de que:

As pressões que atuam sobre o indivíduo tendem a produzir uma transformação de toda a economia das paixões e dos afetos rumo a uma regulação mais contínua, estável e uniforme dos mesmos, em todas as áreas de conduta, em todos os setores de sua vida (Elias, 1993, p. 202).

Identificamos, assim, que a configuração de legislações que respeitem as singularidades de estudantes público da Educação Especial (PEE) faz parte do que Elias (2006) nos permite analisar como fruto de um *contínuo diacrônico* (Elias, 2006, p. 211), uma vez que em outros tempos e espaços, como aqueles demarcados por guerras bélicas, cuja existência do outro é entendida como algo a se perder pelos impulsos de matar ou morrer a qualquer instante.

Observar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva é compreender que o estágio de civilização e simpatia o qual defende Elias (2006), para chegar ao ponto onde se encontra, necessitou de um longo período histórico, que ainda não findou, e, dentro da teoria eliasiana, continuaremos por gerações em processos inacabados.

Quando estas compreensões se materializam nas legislações de muitos países, ainda que culturalmente não seja possível alterar de imediato os comportamentos que segregam, temos, ao menos, aparatos com os quais os indivíduos que necessitam dessas ações afirmativas legais possam exercer cobrança junto a outros indivíduos e frente ao Estado.

Com isso, queremos reforçar que existe uma produção cultural entre a relação *estabelecidos* e *outsiders* (Elias; Scotson, 2000) na objetivação do Processo Social, da qual os aspectos legislativos não são capazes de alterar o modo como os sujeitos se comportam de maneira automática. Dito de outra forma:

A adesão ao código comum funciona, para seus membros, como uma insígnia social. Reforça o sentimento de inserção grupal conjunta em relação aos 'inferiores', que tendem a exibir menor controle nas situações em que os 'superiores' o exigem. As pessoas 'inferiores' tendem a romper tabus que as 'superiores' são treinadas a respeitar desde a infância. O desrespeito a esses tabus, portanto, é um sinal de inferioridade social. Com frequência, fere profundamente o sentimento de bom gosto, decência e moral das pessoas 'superiores' – em suma, seu sentimento de valores afetivamente arraigados. Desperta nos grupos 'superiores', conforme as circunstâncias, raiva, hostilidade, repulsa ou desdém; enquanto a adesão a um código comum facilita a comunicação, infringi-lo cria barreiras (Elias; Scotson, 2000, p. 171).

Por essas análises é que nos baseamos para dizer da importância das tensões que são provocadas no tecido social em que indivi-

duos que o compõem podem não concordar com as alterações nos *modelos* aos quais estavam adaptados por longa duração histórica.

Como indivíduos, somos formados pela história individual, pelas nossas particularidades e por influências do meio social, nos constituindo como uma entidade singular (identidade-eu). Durante nosso desenvolvimento social, observamos, seja na forma de grupos ou individualmente, que não existe um único nível social, mas muitos níveis, sendo alguns mais elevados que outros, como estratos sociais. Diversos fatores podem causar o que Elias (1994) considera diferenciação social na formação de grupos humanos. Ela pode acontecer pela ordem natural (fatores biológicos) ou pela ordem social (fatores culturais), e é responsável pela sua conexão com um grupo, assim que as pessoas se conscientizam dessa diferença.

Podemos considerar como forma estigmatizada que fatores biológicos sejam utilizados como sinal de inferioridade de um indivíduo para outro, imposto socialmente por determinado grupo.

Ao abordarmos o PEE, identificamos que os fatores biológicos e sociais se tornam peças-chaves para uma identificação social e de estigmatização de inferioridade, ocorrendo variações de uma realidade a outra.

Analizando a processualidade das relações sociais, Elias (1994) fundamenta a sociodinâmica em chances de poder entre indivíduos e grupos. Para o autor, o conceito de poder demonstra a oportunidade que indivíduos ou grupo de indivíduos têm de influenciar no destino daqueles que mantêm alguma relação de (inter)dependência.

Nessas relações, Elias e Scotson (2000) identificam dois grupos de atores sociais, os estabelecidos e os *outsiders*. Os autores apresentam uma análise do equilíbrio de poder na inter-relação entre grupos estabelecidos, que gozam de privilégios e poder, e os *outsiders* (de fora), que são marginalizados por não se encaixarem em determinado padrão imposto socialmente ou biologicamente.

O poder de ação e decisão está diretamente ligado à figuração na sociedade, incluindo o poder atribuído a essa figuração. Nossa liberdade individual de decisão é sempre limitada e variável, mas pode ser mais limitada ao grupo considerado *outsider*, pois seu acesso a instrumentos de poder costuma ser restrito, dependendo de sua relação com os estabelecidos.

Nesse sentido, é importante considerar que as relações de interdependência são reforçadas no equilíbrio de poder, nunca é igual. Refere-se a algo instável, totalmente flexível e carregado de sentimentos como vergonha, medo, inferioridade, prazer, alegria, repugnância, entre outros. Não podemos considerar que um grupo seja estabelecido hoje e que permaneça sempre com esse *status*, e nem que o *outsider* sempre o será, pois as relações sociais estão em constante mutação.

O *status* de estabelecido, por não ser absoluto e permanente, depende de controle e manutenção do poder para que permaneça nessa posição, portanto, a inter-relação com outros grupos que esta-

belecem/constituem fazem referência ao poder que pode ser tensionado e possivelmente alterado, dependendo dos interesses e dos objetivos que estão em jogo nessa sociodinâmica (Elias; Scotson, 2000).

Em certos estágios, os instrumentos de violência à disposição de alguns podem permitir-lhes negar aos outros aquilo de que estes precisam para garantir e efetivar sua existência social, ou mesmo, ameaçá-los e subjugar-los e explorá-los constantemente; ou então as metas de alguns podem realmente exigir que se destrua a existência social e física de outros (Elias, 1994, p. 44).

Tanto a estigmatização de *outsider* quanto a dinâmica social que a constrói corroboram para a compreensão do fato de que somos dependentes do tempo, local e circunstâncias em que nascemos e crescemos, das funções e da situação social e financeira de nossos familiares e a escolarização que recebemos são apenas alguns mecanismos de acesso ao poder. Diante das diferentes dinâmicas sociais formadas pelo mundo, percebemos que o acesso à Educação Especial apresenta variações de acordo com a localidade (*habitus* social) e também com o que está disponível nesta modalidade.

Importante notar que a estratificação não é um processo único nas sociedades. Ela pode variar com a modificação do *habitus* social. Este possui características bem definidas como o idioma (também flexível), produção de identidades-eu e identidades-nós (como é o caso da nacionalidade), como uma definição do local onde o indivíduo nasce e/ou reside, e também relações cambiantes de poder que se configura na “[...] manipulação dos sentimentos em relação ao Estado e à nação, ao governo e ao sistema político é uma técnica muito difundida na práxis social” (Elias, 1994, p. 171). Os sentimentos manifestados entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos em relação ao Estado transita entre o amor (carga afetiva) e o ódio (conflitos e interesses). A estratificação de pessoa com deficiência ou estudante público da Educação Especial apresenta modificações de acordo com o local de onde é abordado e modifica a relação do indivíduo com o Estado.

Não existe um critério de estratificação que seja adequado para todas as sociedades, mas apenas formas diversas de agrupamentos de acordo com a perspectiva de alguém, ou de um grupo social. Nos exemplos de estudantes PEE trata-se de uma estratificação de quem os/as define como tal, ou seja, na perspectiva da terceira pessoa do plural – “eles/as”.

Quanto às relações de poder e os estabelecidos, temos instrumentos como a política educacional de uma nação, que vem a ser resultado de conflitos e lutas entre interesses em contextos diversos e também um instrumento para que estabelecidos mantenham seus *status* refletindo um comportamento hierárquico.

Princípios de uma perspectiva metodológica do estudo comparado

Nos inclinamos para uma perspectiva de estudo comparado que se direciona para o rompimento com os modos binários entre *melhor*

ou pior e similares, ao analisarmos os contextos políticos de cada país, neste caso o Estados Unidos da América e os Estados Unidos Mexicanos, ou apenas México, conforme suas constituições históricas.

Propomo-nos a produzir caminhos que nos permitam conhecer outras realidades, o que “[...] nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com os outros” (Sobrinho et al., 2015, p. 335; Moraes; Pitthan; Machado, 2018).

Por este turno, afirmamos, assim, que a forma com a qual conduzidos os estudos comparados em Educação Especial, entre distintos países, explicita que existe uma ampla diversidade de modos de fazer dos sistemas educativos. Justamente essa multiplicidade de ações nos impulsiona para a necessidade de realizar estudos comparados, de forma que uma determinada realidade social venha a dialogar com outras, nos ajudando, inclusive, a perceber um pouco do outro em nós, fazendo com que a conjuntura de trocas se estabeleça em um sentido que promova um desenvolvimento social da educação que permita o acesso ao conhecimento produzido e categorizado historicamente.

Esse encontro entre *outros* abre perspectivas para que interajam entre si, além de nos permitir observar as singulares, cujo processo de construção da constituição de políticas instituídas e instituintes em diferentes contextos venham a possibilitar aproximações de um si com o *outro*, e vice-versa, favorecendo, ainda, afastarmo-nos de verdades e modelos prontos, nos permitindo a inconclusão (Freire, 2018).

Essa perspectiva do estudo comparado favorece, também, o próprio modo com o qual estudamos a Educação Especial em diferentes países, uma vez que:

O nosso entendimento sobre a deficiência, quando disposto em um estudo comparado internacional tem como um dos seus princípios compreender não como algo que falta, mas como o que caracteriza o singular, contribuindo para que o atendimento voltado à particularidade como uma síntese da historicidade humana, ao comparar entre si, e entre distintos tempos e espaços (Hora et al., 2022, p. 36).

Este movimento investigativo, por meio do estudo comparado, permite analisar a relação da aprendizagem na Educação Especial como parte do Processo Civilizador nos Estados Unidos e no México, com a adoção de uma postura anticolonial.

Dito isso, percebemos que a compreensão sobre a produção de conhecimento, mediada pelos processos de aprendizagem e ensino tem possibilidades de acontecer quando nos permitimos, como indivíduos parte de um macrossocial (Elias, 2006), mas permeados pelas relações de interação que ocorrem em meio à conjugação de ideias produzidas em sociedade, em contato com aquilo que permite ao indivíduo se perceber em meio à pluralidade.

Ao tentarmos contribuir com o campo da Educação, e em específico, da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,

por meio de um Estudo Comparado Internacional, temos por objetivo produzir um trabalho que reflita algo além das percepções simplistas sobre o que existe em um país e não em outro, e vice-versa.

Assim, referimo-nos ao fato de considerar o que percebemos em ambos os países, Estados Unidos e México, em que o estudo comparado foi fundamental, não somente pela proposta de internacionalização, mas por promover um paralelo entre o mesmo fenômeno, que vem a ser a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Pois, consideremos que ser humano refere-se a uma produção constante, e parte do Processo Civilizador, como sinaliza Eliás (2011), ocorre quando observamos o outro, somos observados, e “[...] produzimos os modos de interação individuais com os quais nos caracterizamos como sociedade” (Hora et al., 2022, p. 46).

Com isso, defendemos que o estudo comparado permite aprender com o outro, em uma relação histórico-cultural construída em sociedade, pois “[...] a alteração biológica do homem não representa uma condição prévia para estes fatores, mas, ao invés disso, é um resultado da liberação social do homem” (Vygotsky, 2004, p. 10).

Além do mais, a comparação é inerente ao processo de construção do conhecimento. Como caminho sensorial explícita o objeto e/ou sujeito a ser conhecido, promove racionalidade e se encarrega de tentar distinguir ao estabelecer parâmetros, decifrando e confrontando informações já obtidas. Pois, ao observar, construímos e reconstruímos o próprio objeto do conhecimento.

Ao buscarmos referências em estudos comparados em Educação, almejamos princípios que venham a representar a necessidade em reconhecer que quando não sabemos, precisamos perguntar às fontes, em que tal direcionamento encontra o ponto da importância da continuidade da pesquisa científica, que ao questionar o outro, questiona a si.

Políticas de Educação Especial nos Estados Unidos

Para compreender as relações sociais abordadas anteriormente com a teoria eliasiana, as análises que aqui dispomos referem-se às questões macrossociais da organização dos respectivos Estados pesquisados. Devemos levar em consideração que seus entes federados (estados e municípios) possuem relativa autonomia para desenhar suas políticas públicas de Educação Especial, levando em consideração material humano, de trabalho e financeiro para a execução do que está previsto em lei federal. Portanto, o estado de Connecticut foi utilizado como local de pesquisa e que, apesar de seguir as diretrizes propostas na lei federal, não reflete a realidade de todos os estados do país.

Neste sentido, a identidade-nós do cidadão estadunidense possui uma série de direitos e garantias reconhecidas por lei federal e também características como o reconhecimento do espaço como Estado, leis e regras sociais próprias e também as línguas adotadas pelo

país. Além disso, essas leis podem ser reconhecidas como uma questão de sobrevivência para determinados grupos (Elias, 2001).

Dentre os estatutos federais para o/a estudante com deficiência nos Estados Unidos destacamos a emenda 14 da Constituição Federal (USA, 1899), *Americans with Disabilities Act* (ADA) o *Section 504 of Rehabilitation Act* (USA, 1974) e o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (USA, 2004). A Constituição dos Estados Unidos foi promulgada em 1787, sendo a mais antiga constituição escrita em vigência no mundo, mas a emenda 14 somente foi adotada em 1868, e esta tem relação direta com a formação atual da identidade-nós do cidadão estadunidense em sua seção 1 ao garantir que:

Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos, e sujeitas à sua jurisdição, são cidadãos dos Estados Unidos e do Estado onde residem. Nenhum Estado poderá fazer ou executar qualquer lei que restrinja os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem qualquer Estado privar qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade sem o devido processo legal; nem negar a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis (tradução nossa).

Identificamos, assim, que a configuração de legislações que respeitem as singularidades de estudantes público da Educação Especial faz parte do que Elias (2006) nos permite analisar como fruto de um *contínuo diacrônico* (Elias, 2006, p. 211).

Além desses direitos constitucionais, outras leis trazem garantias como o direito à educação e que todos/as os/as estudantes com deficiência devem ser escolarizados/as em salas de aula comuns o mais próximo possível de seus pares sem deficiência (Rothstein; Johnson, 2014; USA, 2004).

O *Americans with Disabilities Act* (ADA) de 1990 é a lei que trata dos direitos civis da pessoa com deficiência e garante que esta não pode ser discriminada em relação a acessibilidade, emprego, transporte ou qualquer acomodação pública, garantindo que tenha acesso aos mesmos direitos e serviços que aquele sem deficiência. Não se trata apenas de inclusão e acesso no ambiente escolar, mas de qualquer ambiente comum a todas as pessoas.

A *Section 504 of Rehabilitation Act* (USA, 1974) exige que os estados forneçam aos/às estudantes com deficiência serviços educacionais apropriados, projetados para atender às necessidades individuais, na mesma medida em que as necessidades de estudantes sem deficiência são atendidas. Uma educação apropriada para um aluno com deficiência, de acordo com os regulamentos da *Section 504 of the rehabilitation act* (USA, 1974), pode consistir em educação em salas de aula comuns, educação em classes comuns com serviços complementares e/ou Educação Especial com serviços relacionados.

Estas leis não abordam somente questões da Educação Especial, mas de garantias e proteções à pessoa com deficiência em sociedade (Rothstein; Johnson, 2014). De acordo com Rothstein e Johnson (2014), em 2008, o Congresso dos Estados Unidos fez uma emenda à

definição de deficiência ao ADA (1990) e também à *Section 504 of Rehabilitation Act*. Ambas protegem indivíduos que tenham comprometimento físico ou mental e que limitam substancialmente uma ou mais atividades importantes da vida.

Em 1975, o congresso dos Estados Unidos aprovou a lei 94-112, the *Education for All handicapped Children Act* (Educação para todas as crianças com deficiência), que definia regras, regulamentações e garantias legais direcionadas às crianças/estudantes com deficiência, até dispuha de dispositivos legais que garantissem esses direitos. Em 1990, a legislação foi alterada para *Individuals with Disabilities Act* - IDEA (USA, 2004), Lei de Educação para indivíduos com deficiência e com alterações significativas em 2004 (Morin, 2014).

O IDEA (USA, 2004) define Educação Especial como: “[...] instrução especialmente desenvolvida sem custo para os pais para suprir as necessidades individuais da criança com deficiência” (tradução nossa) (USA, Sec 300, Subsection/paragraph 39, 2004). Observa-se que a caracterização das identidades aqui abordadas como pessoa com deficiência, Educação Especial e o público da Educação Especial têm suas definições alteradas com o tempo e modificadas em lei, ou seja, também é um processo em constante mutação (Elias, 1994).

Assim, reconhecemos que a legislação da Educação Especial em vigor é uma construção histórica, que vem se moldando à realidade desde 1975 nos Estados Unidos, atendendo as mudanças/adequações que surgem com a materialização da política na sociedade.

O IDEA (USA, 2004), principal lei sobre a Educação Especial em vigor nos Estados Unidos, está dividido em 4 seções. As seções A e B abordam todas as regras, regulamentações e procedimentos para determinar a elegibilidade para acessar a Educação Especial e os serviços relacionados. A parte C trata de procedimentos e serviços relacionados a bebês e crianças com deficiência ou com risco, conhecido como *early intervention* (intervenção precoce), e a parte D define os fundos federais destinados à pesquisa, treinamento de pessoal, treinamento de pais, tecnologia e outras formas de disponibilizar informações sobre práticas eficientes relacionadas tanto à Educação Especial quanto à intervenção precoce de crianças.

O fundo federal não cobre todos os custos da Educação Especial, ficando a cargo da administração local (estados, municípios ou distritos) definir e aplicar os fundos complementares para identificar, avaliar, localizar e encaminhar os estudantes que necessitam da Educação Especial, além de prover o ambiente escolar adequado e realizar a intervenção precoce (Zirkel, 2015; Rothstein; Johnson, 2014).

O estudante ter uma deficiência não o torna elegível para Educação Especial e seus serviços relacionados. De acordo com o IDEA (USA, 2004), o estudante deve ser identificado na definição de criança/estudante com deficiência que inclui 13 categorias para ser considerado PEE.

Criança com deficiência significa uma criança avaliada de acordo com 300.304 a 300.311 como tendo retardo mental (alterado

para deficiência intelectual), deficiência auditiva (incluindo surdez), deficiência de fala ou linguagem, deficiência visual (incluindo cegueira), distúrbio emocional grave (referido nesta parte como 'distúrbio emocional'), comprometimento ortopédico, autismo, lesão cerebral traumática, outro comprometimento da saúde, dificuldade específica de aprendizado, surdez-cegueira ou múltiplas deficiências e que, por isso, precisa de Educação Especial e serviços relacionados (USA, 2004, tradução nossa).

Além da categorização, um requisito marcante apresentado pelo IDEA (USA, 2004) é que o estudante deve requerer os serviços da Educação Especial como resultado de sua deficiência, ou seja, um estudante que necessita dos serviços relacionados e que não está elegível para Educação Especial não tem os mesmos direitos e garantias que o elegível (Zirkel, 2015). Caso o/a estudante tenha condições de acessar o currículo escolar nas classes comuns de ensino, não tem acesso às garantias previstas na lei.

A deficiência deve afetar adversamente o desempenho educacional do estudante e, por conta disso, é necessário um programa instrucional especialmente projetado para ele. Também o IDEA (USA, 2004) limita a faixa etária para estudantes que têm direito à Educação Especial, sendo este de 3 a 21 anos. Essa faixa etária engloba os níveis de ensino do *kindergarden* ao *high school* (equivalentes à educação infantil ao ensino médio no Brasil).

Alguns pontos nesse sistema de categorização que o IDEA apresenta são criticados pela literatura (Stiefel et al., 2018; O'Laughlin; Lindle, 2015), como o fato de que a categorização nem sempre reflete a realidade do/a estudante e que esta tende a rotular e/ou estigmatizar sua deficiência, e tornar-se algo de difícil alteração. Outra crítica relevante é o fato do sistema de categorização apresentar *gaps*, como alguns estados reconhecerem estudantes com altas habilidades e superdotação e *déficit* de atenção como público da Educação Especial e outros não, já que cada estado tem autonomia para legislar.

Portanto, todos/as têm direito a uma educação gratuita e adequada das séries iniciais às séries finais da educação básica nos Estados Unidos, mas para acessar a Educação Especial é necessário passar por um processo de avaliação (Zirkel, 2013). Essa avaliação pode ser requerida pelos responsáveis legais, pelo/a próprio/a estudante se tiver mais de 18 anos, algum/a profissional da equipe escolar ou outros profissionais como médicos ou assistentes sociais.

O/A estudante só é avaliado/a com o consentimento por escrito do responsável legal, então, as famílias possuem destaque na balança de poder (Elias, 1994) da Educação Especial. Todo o processo de avaliação deve estar descrito antes de ser iniciado e os/as responsáveis pelo/a estudante podem concordar, discordar ou aceitar com ressalvas sugerindo modificações.

Se for determinado que o/a estudante é elegível para Educação Especial, será dado início ao processo de desenvolvimento em equipe de um IEP (*Individualized Education Program* ou Programa Educati-

onal Individualizado), que é o documento que direciona o atendimento do estudante.

De acordo com a lei, os/as responsáveis pelos/as estudantes devem receber uma cópia do IEP traduzido para sua língua materna, caso necessário, dentro de cinco dias letivos após a reunião realizada para analisar e/ou revisar o IEP. Esse documento deve ser reavaliado anualmente para definir quais mudanças devem ser feitas para o próximo ano letivo, deve-se também revisar, alterar ou propor novos objetivos.

Na Educação Especial, o IDEA (USA, 2004) estipula que além do IEP o/a estudante tem direito a receber serviços relacionados (*related services*) de acordo com a necessidade indicada na avaliação de elegibilidade. Mourin (2014) lista uma série de serviços que podem estar disponíveis de acordo com a necessidade específica, como serviços psicológicos e/ou aconselhamento; serviços de assistência social, fisioterapia, terapia ocupacional e; serviços de fala e audiológia; serviços de orientação e mobilidade; transporte especial; serviços de intérpretes; tecnologia assistiva; serviços médicos (utilizado para avaliação, não para o atendimento continuado no ambiente escolar) e enfermagem escolar.

Cumprir destacar que não significa que esses serviços estão disponíveis em todas as escolas. Alguns estão disponíveis em determinada região ou concentrados de acordo com a especialidade do programa de Educação Especial oferecido por determinada escola. Alguns costumam ser fixos, como os serviços de enfermagem escolar e aconselhamento, e outros podem estar no formato itinerante em que o profissional se encontra disponível na escola em determinados dias e horários da semana.

Portanto, nos Estados Unidos, o reconhecimento da identidade-eu como público da Educação Especial estabelece critérios legais como estar em uma ou mais das 13 categorias de deficiência descritas no IDEA; estar na faixa-etária de 3 a 21 anos; ter dificuldade ou limitação para acessar ao currículo comum por razão da deficiência; passar por uma avaliação que envolva profissionais de áreas diversas, como profissionais da educação e saúde; o desenvolvimento de um IEP revisado anualmente e, principalmente, o consentimento por escrito dos/as responsáveis pelo/a estudante no processo de avaliação e envolvidos também na implementação do IEP. A avaliação pode variar de estado para estado, já que cada um possui autonomia para definir como o processo será realizado (USA, 2004; Morin, 2014; Zirkel, 2015).

Políticas de Educação Especial no México

Em continuidade à perspectiva comparada que aqui objetivamos, para o presente debate sobre o direito ao acesso à Educação Especial no México, selecionamos as seguintes legislações: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917); *Ley General de Educación* (1993) e; *Ley General de las Personas con Discapacidad* (2005), por se tratarem daquelas que regulamentam as demais legislações estaduais e federais a serem estabelecidas, e que abordam exclusivamente

o processo de educação escolar, do nível Infantil à Pós-Graduação *stricto sensu*, cujas análises estão situadas no Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.

Nossas observações sobre a legislação também estão pautadas em dados como os do *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, este derivado do *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, da Secretaria de Educação Pública do México. O referido documento foi publicado no Diário Oficial da Federação mexicana em 06 de julho de 2020.

Dentre as questões que pontua, está a relevância de garantir o direito a toda a população do México uma educação equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenha como eixo principal o interesse maior das crianças, adolescentes e jovens. O documento estima que 31,7% da população entre 6 e 17 anos de idade e que se insira como estudante público da Educação Especial seja analfabeta (México, 2020).

Optamos por identificar as leis que abordam o plano macro, e como cada lei se orienta para ser configurada. Ou seja, as análises sobre a Educação Especial nas legislações do México seguem no intuito de fazer com que estas estabeleçam um diálogo, de modo que possamos observar que a configuração do aspecto legislativo de um país se molda de acordo com os planos macrosociais e que reverberam em organizações localizadas para a sua aplicabilidade de maneira individual, vinculado a um todo.

Neste sentido, é possível identificar na *Ley General de Educación* (México, 1993) o critério para atendimento de indivíduos que têm esse direito. Assim:

Artigo 41 - A educação especial tem por objetivo identificar, prevenir e eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação plena e efetiva na sociedade das pessoas com deficiência, com graves dificuldades de aprendizagem, comportamento ou comunicação, bem como daqueles com habilidades excepcionais. Atenderá a estudantes de forma adequada às suas próprias condições, estilos e ritmos de aprendizagem, em um contexto educacional inclusivo, que deve se basear nos princípios do respeito, equidade, não discriminação, igualdade substantiva e perspectiva de gênero (México, 1993, tradução nossa).

De forma prática, a gestão pública da educação especial veracruzana opera com uma política que almeja a melhoria na realização da escolarização de pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. Importante destacar que se valem, concomitantemente, de serviços de Educação Especial como a *Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular* (USAER), a *Unidad de Atención al Público* (UOP), e o *Centro de Atención Múltiple* (CAM), realizados no contexto da escola de ensino comum e/ou em articulação com ela (Hora et al., 2023; Santos et al., 2024).

Se trata de serviços nacionais, em que cada estado operacionaliza conforme condições próprias financeiras e de profissionais, em que equipes múltiplas atuam, tanto em paralelo com as escolas comuns

em serviços complementares e suplementares, quanto em serviços substitutivos.

Para todos os casos, as equipes compostas por profissionais da Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia e Assistência Social, operam com avaliações, em que, a depender da decisão dessa equipe, o/a estudantes PEE estará, ou não, inserido/a na escola comum. Caso não, passa a receber apoio em espaço diferenciado ao da escola. Sobre esta questão, Pantaleão et al. (2017, p. 843) afirmam o seguinte:

O conjunto de serviços de Educação Especial disponibilizado pela administração pública veracruzana, articulado com os desafios presentes no prosseguimento dos estudos pelos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, indicam a importância de uma (re)visão das concepções de deficiência e de Estado que delineiam as políticas inclusivas implementadas. No processo de (re)visão dessas concepções, parece-nos importante que as experiências vividas nos espaços educativos sejam tomadas como referência na avaliação das políticas e das propostas educativas. Sem referência àquilo que se fez e àquilo que se realiza na escola, corremos o risco de continuar a tomar as possibilidades como um eterno vir a ser, enquanto os desafios e tensões serão vistos como a justificativa para o não fazer. No conjunto dessas reflexões, é importante destacar, ainda, as trajetórias e fluxo escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Semelhante ao que acontece em diversos municípios brasileiros, o município de Xalapa apresenta uma concentração de matrículas desse público na educação primária, correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil. Relação equivalente também se observa quando focalizamos o olhar para a educação infantil, cujo número de matrículas é bem mais reduzido. Finalmente, fica para nós o alerta quanto a importância de concebermos a escola como instituição social e histórica, marcada, muitas vezes, por tensões e dificuldades relativas ao exercício de uma educação inclusiva (Ferreira; Lopes, 2016). Compreender a escola como instituição social e histórica implica considerar que, embora não exclusivamente, os serviços de apoio escolar constituem um importante dispositivo capaz de potencializar as práticas pedagógicas para estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Assim, é necessário que entendamos que as nossas defesas, ainda que válidas, sobre processo de inclusão em escolas comuns, não podem estar permeados de julgamentos de valores a respeito da perspectiva do outro, ainda que este outro esteja em um caminho similar, como é possível observar no artigo 3º da *Ley General de Educación* (México, 1993), alegando que esta reflexão demarca um modelo de sociedade que se ampara, por exemplo, com o que prevê a *Constitución Federal*, dado que:

Artigo 3º. Todas as pessoas têm o direito à educação. O Estado - Federação, Estados, Cidade do México e Municípios - ministrará e garantirá a educação inicial, pré-escolar, primária, secundária, secundária superior e superior. A educação inicial, pré-escolar, primária e secundária constituem a educação básica; esta é a

média superior serão obrigatórias, o ensino superior ficará nos termos do inciso X deste artigo. A educação inicial é um direito da criança e caberá ao Estado sensibilizar sobre sua importância (México, 1917, tradução nossa).

Ambas leis sustentam a forma como a *Ley General de las Personas con Discapacidad* (México, 2005) estabelece sobre quais os critérios para a oferta da Educação Especial. Dessa forma:

Artigo 2º – Para os fins desta Lei, entender-se-á como: IV. Educação Especial – Conjunto de serviços, programas, orientações e recursos educativos especializados, colocados à disposição das pessoas com algum tipo de deficiência, que favorecem o seu desenvolvimento integral e facilitam a aquisição de competências e habilidades que lhes permitam atingir os fins educação (México, 2005, tradução nossa).

Importante observar que a Educação Especial no México está direcionada para pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, logo, vindo a ser este o público a ser atendido pelas redes de ensino como estudantes público da Educação Especial (Pantaleão et al., 2017).

A *Ley General de Educación* (México, 1993) assegura, ainda, que o Estado tem a obrigatoriedade de ofertar a universalização inclusiva, pública, gratuita e laica da Educação, apesar de que, a depender da localidade e dos recursos disponíveis para determinada escola, dados o pacto federativo, existe um determinado valor solicitado às famílias de forma voluntária, que varia de acordo com as condições socioeconômicas de cada núcleo familiar. E estes contribuem, ou não, com um valor simbólico, chamado de *propina*.

A nomenclatura utilizada no México para essa atividade não deve ser traduzida literalmente, por exemplo, para o português, haja vista que a perspectiva está vinculada à contribuição voluntária, e não à corrupção para obter benefícios. Ainda que possamos estabelecer um diálogo sobre questões entre o público e o privado, para este caso, preservamos a intenção voluntária e não depreciativa.

Todavia, pensando em processos contínuos e inacabados, entendemos a promulgação deste decreto como um largo avanço na história da Educação do próprio país, uma vez que demonstra o empenho feito por parte de quem é afetado/a diretamente, de familiares e da sociedade civil organizada exercendo força frente ao estado, conforme podemos notar em Juárez et al. (2016) e Conceição (2017). Assim:

Artigo 18. Para cumprimento do disposto no artigo 3º, inciso II, inciso f), o Executivo Federal, no prazo máximo de 180 dias a partir da entrada em vigor dessas disposições, definirá uma Estratégia Nacional de Inclusão Educacional, que estabelecerá ações e etapas para sua progressiva realização. A Educação Especial em suas diferentes modalidades será ministrada em situações excepcionais (México, 1917, tradução nossa).

Podemos observar, por exemplo, como a *Ley General de la Educación* (México, 1993) trata a Educação Especial e configura-se em um

texto que apresenta um desenho universal, público e gratuito. No entanto, apesar de proibir a cobrança de qualquer valor para a frequência na escola básica, permite a doação de contribuições diversas:

Artigo 6º – A educação que o Estado ministrar será gratuita. As doações voluntárias pela referida educação não serão, em caso algum, entendidas como compensação pelo serviço educativo. As autoridades educacionais, no âmbito de sua competência, estabelecerão os mecanismos de regulamentação, destinação, aplicação, transparência e fiscalização das doações ou cotas voluntárias. É proibido o pagamento de qualquer contraprestação que impeça ou condicione a prestação do serviço educativo aos alunos. Em nenhum caso a matrícula, o acesso à escola, a aplicação de avaliações ou exames, a entrega de documentação aos/às estudantes podem condicionar ou afetar de qualquer forma a igualdade de tratamento de estudantes, ao pagamento de qualquer contraprestação (México, 1993, tradução nossa).

Além do aparato que corresponde diretamente ao Estado em ofertar estrutura física para o cumprimento de uma educação inclusiva, faz-se necessário que outras ferramentas sejam potencializadas, como uma das fundamentais: docentes. Neste sentido, a formação, inicial e continuada, apresenta-se como uma daquelas essenciais, uma vez que, ainda que as *deficiências sejam as mesmas*, o modo como cada sujeito aprende vai variar de acordo com a sua concepção enquanto indivíduo. Logo, determinismos e fórmulas prontas não se aplicam quando pensamos em aprendizagem e ensino, independentemente de os indivíduos precisarem ou não de atendimento educacional especializado.

Tais prerrogativas nos ajudam a analisar o que está previsto na *Ley General de la Educación* (México, 1993), para tratar da importância da participação do Estado nas políticas públicas, sem, com isso, excluir as particularidades de atendimento, bem como a formação permanente de docentes, de forma que, em seu artigo 13, trata das “[...] seguintes atribuições [que] correspondem exclusivamente às autoridades educacionais locais, em suas respectivas competências: I- Prestar os serviços de educação inicial, básica incluindo indígena, especial, normal e outras para a formação de professores” (México, 1993, tradução nossa).

Complementar à garantia da legislação, ao aparato físico e material dos espaços de educação, e da formação inicial e continuada para docentes atuarem na educação, devemos unir ao fator financeiro: em mundo como o nosso, cujas relações estão pautadas naquelas de troca por intermédio do dinheiro, não se faz educação sem investimento financeiro.

Neste sentido, cada país vai definir sua organização financeira e as responsabilidades que cabem a cada ente federado, sendo que a *Ley General de la Educación* (México, 1993) estabelece o seguinte a este respeito:

Artigo 25 – O Executivo Federal e o governo de cada ente federativo, observadas as respectivas disposições de receitas e despe-

sas públicas aplicáveis, concorrerão para o financiamento da educação pública e dos serviços educacionais. O valor anual que o Estado – Federação, entes federativos e municípios – destina aos gastos com educação e serviços públicos de educação não pode ser inferior a 8% do Produto Interno Bruto do País, alocado desse valor, no mínimo, o 1% do produto interno bruto para pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico em instituições públicas de ensino superior. Na alocação do orçamento para cada um dos níveis de ensino, deve-se dar continuidade e concatenação entre eles, para que a população atinja o nível mais alto possível de estudos (México, 1993, tradução nossa).

Logo, percebemos a urgência em analisar sistemas de ensino de modo que as questões que emergem das práticas de ensino tenham a garantia da oferta de recursos financeiros para a sua execução, de modo que os entes federados entrem em acordo para que a execução do orçamento assegure a escolarização dos indivíduos. Dessa forma:

[...] a distribuição do poder e da autoridade são os elementos da base das tensões federativas, que se manifestam tanto em termos de estrutura quanto de processos. A interdependência que caracteriza as federações exige processos de compartilhamento na tomada de decisão sobre a vida política da nação, os quais, embora tenham as suas diretrizes previstas na constituição, são amplamente determinadas pela dinâmica das relações intergovernamentais, pelas configurações das instituições políticas e pelo desenho das políticas públicas (Cavalcanti, 2019, p. 317).

Em se tratando de como a federação mexicana organiza suas políticas públicas para o atendimento educacional das escolas básicas, esta depende de como o pacto federativo é operacionalizado entre cada estado e município junto ao governo federal, além dos acordos feitos com entidades sindicais, conforme preveem as partes Transitórias da *Ley General de la Educación* (México, 1993).

Apesar da abrangência da legislação em apontar para uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de modo que estudantes a serem assistidos componham parte de um longo processo histórico, esse atendimento ainda não pode ser considerado como universalizado, tendo em vista que:

O conjunto de serviços de Educação Especial disponibilizado pela administração pública veracruzana, articulado com os desafios presentes no prosseguimento dos estudos pelos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, indicam a importância de uma (re)visão das concepções de deficiência e de Estado que delineiam as políticas inclusivas implementadas. No processo de (re)visão dessas concepções, parece-nos importante que as experiências vividas nos espaços educativos sejam tomadas como referência na avaliação das políticas e das propostas educativas. Sem referência àquilo que se fez e àquilo que se realiza na escola, corremos o risco de continuar a tomar as possibilidades como um eterno vir a ser, enquanto os desafios e tensões serão vistos como a justificativa para o não fazer (Pantaleão et al., 2017).

Ou seja, ainda que legalmente esteja prevista a matrícula na rede comum de ensino, a depender das condições sociais, econômicas e políticas, alguns municípios ou estados ainda não conseguiram efetivar o atendimento do público da Educação Especial na escola comum, e que seguem com a matrícula em instituições especializadas, ora vinculadas ao próprio Estado, em outros de cunho privado filantrópico.

É necessário que compreendamos esta dinâmica entre escola comum e escola especializada como parte de um fluxo, contínuo e inacabado, do qual os governos, a sociedade civil e os próprios estudantes público da Educação Especial vão desenhando, ao levar em consideração as necessidades e os paradigmas da perspectiva inclusiva escolar que o México tem adotado.

Sínteses e apontamentos

Sem quaisquer pretensões reducionistas e/ou generalistas, sistematizamos os pontos que identificamos como relevantes de nossas análises sobre as legislações e particularidades de cada realidade. Entendemos que nossas sínteses e apontamentos não esgotam as possibilidades de discussões acerca da política de Educação Especial nesses dois países, mas constituem uma estratégia importante que pode indicar caminhos e orientar-nos a uma prática analítico-investigativa. Resumidamente, percebemos que:

Quadro 1 – Síntese da política de Educação Especial nos Estados Unidos e México

País	EUA	México
Constituição Federal e o direito à Educação	Emenda 14 (USA, 1899)	Artigo 3º (México, 1917).
Características da Educação Pública	Educação pública, gratuita, apropriada.	Educação inclusiva, pública, gratuita e laica.
Legislação sobre a pessoa com deficiência	<i>Americans with Disabilities Act - ADA e Section 504 section 504 of the rehabilitation act</i> (USA, 1974).	<i>Ley General de la Persona con Discapacidad</i> (México, 2005).
Definição de pessoa com deficiência de acordo com a legislação	Indivíduos que tenham comprometimento físico ou mental que limitam substancialmente uma ou mais atividades importantes da vida (USA, 2004) (tradução nossa).	Pessoas com deficiência, com dificuldades severas de aprendizagem, de conduta ou de comunicação, assim como aquelas com altas habilidades e superdotação (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).
Legislação da Educação Especial	<i>IDEA – Individuals with Disabilities Act</i> (USA, 2004).	<i>Ley General de la Persona con Discapacidad</i> (México, 2005).

Definição de Educação Especial de acordo com a legislação	Educação Especial significa instrução especialmente desenvolvida, sem custo para os pais, para suprir as necessidades individuais do estudante com deficiência (USA, 2004) (tradução nossa).	Prestar serviços educativos em espaços públicos e/ou privados, de atendimento geral ou específico de acordo com o atendimento educacional especializado que a/o estudantes apresentar (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).
Público da Educação Especial	Abrange 13 categorias, mas os estados têm o poder de ampliar essas categorias. A deficiência deve ser fator que prejudica/limita o acesso do estudante ao currículo comum.	Pessoas com deficiência física e/ou intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.
Como funciona o atendimento das necessidades educacionais especiais?	O estudante deve passar por uma série de etapas como identificação, avaliação, encaminhamento, para ter acesso a um IEP e serviços relacionados. Haverá uma reavaliação anual do IEP e do estudante a cada 3 anos. O consentimento dos pais é requisito para início e prosseguimento das etapas.	Identificação da necessidade especial por uma equipe multidisciplinar.
Quais direitos e garantias merecem destaque na Educação Especial?	- Educação pública gratuita e apropriada (FAPE); - Ambiente Menos restritivo (LRE); - Programa de Educação Individualizada (IEP) e serviços relacionados; - Garantia de confidencialidade das informações educacionais (FERPA); - Consentimento dos pais e/ou responsáveis e do estudante maior de 18 anos.	- Serviço de <i>reabilitação</i> por meio dos Centros de Atenção Múltipla (CAM); - Atendimento em Escolas de Educação Especial; - Atendimento na escola comum, caso tenha autorização por parte da equipe multidisciplinar.

Fonte: Elaboração dos autores.

A partir deste estudo, compreendemos que as diretrizes políticas anunciadas pelos governos estadunidense e mexicano evidenciam a promoção de uma educação equânime, em que se define e defende uma educação pública, gratuita, laica (México), apropriada (EUA) e ofertando condições de acesso e de permanência para os estudantes público da Educação Especial. Entretanto, cabe ressaltar que a legislação, por si só, não se configura medida suficiente para garantir qualidade educativa para esse público tão diverso, como nos Estados Unidos, que abrange 13 categorias para identificar como público da Educação Especial, e no

México, onde ainda a educação destes/as estudantes ocorre em instituições especializadas, caracterizando segregação.

Ao analisar os documentos legais sobre a Educação Especial nestes dois países, identificamos, de forma comparada, os aspectos que apontam para a garantia do direito à educação dos estudantes PEE.

Assim, identificamos que os movimentos pela inclusão de estudantes com deficiência na escola pública comum, vêm acontecendo em ritmos e características diversas nas duas realidades (seja por fatores históricos, dinâmica de atualização das políticas e pelo sistema jurídico), apesar da similaridade na organização identificada no Quadro 1. As normativas federais nos Estados Unidos e no México direcionam as práticas dos entes federados responsáveis pela materialização da política de Educação Especial.

Para tal, o estudo comparado foi fundamental, não apenas por ser internacional, mas por estabelecer um paralelo entre uma realidade e outra, pois, se considerarmos que ser humano é uma produção constante e parte do Processo Civilizador, ele ocorre apenas quando observamos o outro, somos observados, e produzimos os modos de interação individuais com os quais nos caracterizamos como sociedade.

Neste sentido, Norbert Elias (1993) contribui para uma pesquisa como as nossas, na medida em que direcionamos a reflexão para perceber que a garantia de uma Educação escolar na perspectiva inclusiva fala das limitações daquelas/es que defendem o latifúndio acadêmico e do seu direcionamento à condição a qual tanto contestam, à da animalização, ao passo que diz conviver apenas com os pares.

Diante dessa abordagem, percebemos que não há um consenso quanto a definição e público da Educação Especial. Além disso, os Estados Unidos englobam um número maior de tipologias, diferentemente do México, mas que inclui altas habilidades ou superdotação, categoria não contemplada dentre as tipologias nos Estados Unidos.

A inclusão/exclusão de tipologias que possivelmente necessitem da Educação Especial motivou conflitos/tensões, já que cada uma dessas tipologias pode exigir uma organização específica da estrutura escolar e da gestão, como acontece com estudantes surdos que necessitam, em sua maioria, de intérprete em sala de aula; ou estudante com deficiência visual que necessita de adaptações, como ampliação em seu material escolar, e outras tecnologias, como leitores de tela.

Com isso, estudar de forma comparada as legislações de Estados Unidos e México implica dizer que intentamos fugir das dicotomias entre as *novas* e as *velhas*, ou *bem* e *mal*, que tendem a produzir julgamentos de valor acerca de um suposto padrão do que seria *bom*, *justo* e *belo*, em que procuramos tanger para uma observação, ainda que limitada, que requer análises para além da própria legislação, e que perpassam pela importância aos modos culturais como cada Estado tem se organizado.

Essas análises situam-se no bojo da continuidade das próprias pesquisas, cujos indivíduos observaram que existe um constante fluxo

de tentativas de inclusão escolar ampla, que permita que estudantes PEE, ou não, possam frequentar os mesmos espaços de educação escolar comum, algo que Santos (et al., 2024) e Hora (et al., 2023) observam, quando revisitam suas investigações de estudo comparado sobre Estados Unidos e México, em que, mesmo sob condições adversas, identificam um processo de inclusão escolar, ainda não totalizante, mas que caminha para uma educação escolar de fato para todas/os.

Considerações Finais

No desenvolvimento deste trabalho, ocupamo-nos em analisar de forma comparada as definições e direcionamentos das legislações da política de Educação Especial nos Estados Unidos e no México, com base em seus marcos legais em âmbito federal que regulamentam os direitos e as garantias da modalidade. Para tal, buscamos inspiração nos pressupostos sociológicos elaborados por Norbert Elias. Nesse processo, assumimos uma perspectiva investigativa ancorada nos estudos comparados internacionais em Educação Especial (Sobrinho et al., 2015).

Conduzidos por nossa abordagem teórico-metodológica, entendemos que este estudo comparado internacional sobre os processos sociais da Educação Especial estadunidense e mexicana explicita a continuidade no processo civilizador, sobretudo, se considerarmos as especificidades legislativas, políticas e socioculturais desses dois países. Salientamos aqui que, a partir de Elias (1993; 2011), o processo civilizador refere-se à condição humana de convivência em sociedade, sendo assim, conflitos e tensões configuram possibilidades de evolução nesse processo.

Diante disso, compreendemos que, no caso de um estudo sobre duas federações (Estados Unidos e México), é importante evidenciar que cada realidade possui uma organização social e legislativa próprias, sendo fundamental que nossas análises e debates considerem as particularidades e figurações dessas sociedades. Afinal, cada sociedade compartilha redes de interdependência e processos sociais peculiares que modelam os processos formativos-educativos na e pela Educação Especial.

Recebido em 28 de setembro de 2023
Aprovado em 04 de novembro de 2024

Nota

¹ Este trabalho possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo edital FAPES/CNPq Nº 25/2022-Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil e; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PrInt) Código de Financiamento 001 de Doutorado Sanduíche.

Referências

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e Financiamento da Educação Básica no Brasil**: a assistência técnica e financeira da União aos entes federais dos subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **A Processualidade da Aprendizagem e do Ensino na Educação Superior: um estudo comparado internacional**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2022.

ELIAS, Norbert Elias. **O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização**. Vol 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaio: estado, processo, opinião pública**. Vol 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Vol 1. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

HORA, Júnio et al. Contribuições do estudo comparado internacional para a pesquisa em educação especial na educação superior. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, n. 13, v. 19, 2022.

HORA, Júnio; BAZILATTO, Alexandre; PANTALEÃO, Edson. Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior. **Educación**, Lima, v. 32, p. 144-160, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.003>. Acesso em: 24 out. 2024.

HORA, Júnio; PANTALEÃO, Edson. Legislações e Políticas Públicas da Educação Especial no Ensino Superior e a Historiografia: um estudo comparado internacional. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, n. 2, v. 10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/camine.v10i2.2663>. Acesso em: 27 set. 2023.

JUÁREZ, Alma de los Angeles Cruz et al. Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. **Revista Electrónica de Educación**, n. 3, v. 10, p. 383-399, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991866>. Acesso em: 27 set 2023.

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Cámara de Diputados. Ciudad de México, 1917.

MÉXICO. **Ley General de Educación**. Cámara de Diputados. Ciudad de México, 1993.

MÉXICO. **Ley General de las Personas con Discapacidad**. Cámara de Diputados. Ciudad de México, 2005.

MÉXICO. **Programa Sectorial de Educación 2020-2024**. Ciudad de México, DF, 2020.

MORAES, Verena Duarte de; PITTHAN, Rachel Guimarães Vieira; MACHADO, Cristiani Vieira. Programas de Transferência de Renda com Condiionalidades: Brasil e México em perspectiva comparada. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, p. 364-381, abr./jun. 2018.

MORIN, Amanda. **The Everything Parent's Guide to Special Education: A Complete Step-by-Step Guide to Advocating for Your Child with Special Needs**. New York: Simon and Schuster, 2014.

O'LAUGHLIN, Laura; LINDLE, Jane Clark. Principals as Political Agents in The Implementation of IDEA's Least Restrictive Environment Mandate. **Educational Policy**, v. 29, n. 1, p. 140-161, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0895904814563207>. Acesso em: 27 set. 2023.

PANTALEÃO, Edson et al. Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 3, v. 11, p. 830-845, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992099>. Acesso em: 27 set. 2023.

ROTHSTEIN, Laura; JOHNSON, Scott. **Special Education Law**. Thousand Oaks: Sage, 2014.

SANTOS, Flávio Lopes dos et al. Política de Educação Especial: comparando Espírito Santo (Brasil) e Connecticut (Estados Unidos). **Revista Educação Especial**, v. 37, p. 1-30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X67743>. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Flávio Lopes dos. **Gestão Escolar e Educação Especial: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil**. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2022.

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400002>. Acesso em: 27 set. 2023.

STIEFEL, Leanna et al. Who feels included in school? Examining feelings of inclusion among students with disabilities. **Educational Researcher**, n. 2, 47, p. 105-120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>. Acesso em: 27 set. 2023.

USA. **U.S. Constitution**, amend. XIV, § 2. Philadelphia, 1899.

USA. **Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)** 20 U.S.C. §§ 1400 et seq, 2004.

USA; FERPA. **Family Educational Rights And Privacy Act Of 1974**, 20 U.S.C. § 1232g, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. **A Transformação Socialista do Homem**. Fonte da presente. Tradução: Marxists Internet Archive, english version. Tradução: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, 2004. [1930]

ZIRKEL, Perry. Who Has the Burden of Persuasion in Impartial Hearings Under the Individuals With Disabilities Education Act?. **Connecticut Public Interest Law Journal**, n. 13, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0888406415575377>. Acesso em: 27 set. 2023.

ZIRKEL, Perry. Special Education Law: Illustrative Basics and Nuances of Key IDEA Components. **Teacher Education and Special Education**, n. 4, v. 38, p. 263-275, 2015. Disponível em: <https://www.academictherapy.com/detailATP.tpl?action=search&eqskudatarq=8995-7>. Acesso em: 23 out. 2023.

Flávio Lopes dos Santos é doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), com período de doutorado sanduíche na University of Connecticut (Uconn - USA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9915-600X>

E-mail: flaviolopesgv@gmail.com

Júnio Hora Conceição é doutor e pós-doutor em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo; com período de doutorado sanduíche na Universidade de Guadalajara. Professor Doutor da Universidade de São Paulo/Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3924-3865>

E-mail: juniohora@usp.br

Edson Pantaleão Alves é doutor em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo pela (UFES/PPGE), e Pós-doutor em Educação pela UFRGS. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9460-9359>

E-mail: edpantaleao@hotmail.com

Maria Teresa Prieto Quezada é doutora em Educação, Professora-Investigadora da Universidade de Guadalajara (México) e Socióloga. Coordenadora de Investigação do Centro Universitário de Ciências Econômicas-Administrativas da Universidade de Guadalajara.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3299-2927>

E-mail: materesaprieto@yahoo.com.mx

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

