

## Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva

Special education policy in Mexican territory: the municipality of Xalapa in perspective

Política de educación especial en el territorio mexicano: el municipio de Xalapa en perspectiva

Edson Pantaleão\*<sup>1</sup>, Reginaldo Célio Sobrinho\*<sup>2</sup>, Delfina Aguilar Cuevas\*\*<sup>3</sup>,  
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá\*<sup>4</sup>, Helen Malta Valladão\*\*\*<sup>5</sup>

\*Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória-ES, Brasil

\*\*Secretaria de Educação do Estado, Veracruz, México

\*\*\*Secretaria Municipal de Educação, Vitória-ES, Brasil

### Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar reflexões sobre políticas de Educação Especial implementadas no município de Xalapa, capital do Estado de Veracruz/México. Baseados no estudo de documentos e nos dados disponibilizados pela Diretoria de Educação Especial do Estado de Veracruz trazemos questões relativas à organização dos espaços e atividades desenvolvidas pela administração pública veracruzana em Xalapa, tendo em vista a garantia de escolarização para estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento naquela municipalidade. Associados a essas questões, também destacamos dados censitários e estatísticos que evidenciam os perfis dos estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas de ensino comum em Xalapa/VER-MEX. Dos resultados, observa-se que as práticas administrativas da diretoria de Educação Especial de Veracruz trazem intencionalidades políticas para a melhoria das condições de realização da educação de pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em Xalapa. Via de regra, os serviços de Educação Especial realizados no contexto da escola de ensino comum constituem parte importante do trabalho dos profissionais que atuam na Direção de Educação Especial do Estado de Veracruz. Destaca-se que o conjunto de serviços de Educação Especial disponibilizados em Xalapa, articulado com os desafios presentes no prosseguimento da escolarização dos estudantes com deficiência, indica a importância de se considerar cada vez mais e de forma sistemática as experiências vividas no cotidiano escolar como referência na avaliação das políticas e das propostas educativas que se vêm implementando.

**Palavras-chave:** Educação especial. Estudo comparado internacional. Políticas educacionais.

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: edpantaleao@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com

<sup>3</sup> Diretora de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado de Veracruz/MEX. Mestre em Educação. E-mail: dee\_ver@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora do Centro de Educação Física e Desportos/Departamento de Ginástica da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mgracasilvasa@gmail.com

<sup>5</sup> Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: helen.valladao@yahoo.com.br

## Abstract

The text aims to present reflections on Special Education policies implemented in the municipality of Xalapa, capital of the State of Veracruz / Mexico. Based on the study of documents and data provided by the Directorate of Special Education of the State of Veracruz we bring questions regarding the organization of spaces and activities developed by the Veracruz public administration in Xalapa. With a view to guaranteeing schooling for students with disabilities and/or with global developmental disorders in Xalapa. Associated with these questions, we also highlight statistical data that show the profiles of students with a diagnosis of disability and/or developmental disorders enrolled in common schools in Xalapa/VER-MEX. From the results, one can note that the administrative practices of Special Education sectors bring political purposes in order to improve conditions for disabled people and/ or people with developmental global disturbances to perform Education in Xalapa. As a general rule, the Special Education services delivered in the context of common education schools constitute an important part for the Special Education Administration's work in the state of Veracruz. One can highlight that the set of services provided by the public administration in Xalapa, by being articulate with the challenges existing in the schooling continuation by disabled students, signals the importance in considering more and more, and in a systemic way, the experiences of school routine as a reference for the evaluation of educational policies and proposals which have been implemented.

**Keywords:** Special education. International compared study. Educational policies.

## Resumen

Tiene como objetivo presentar reflexiones sobre las políticas de educación especial implementadas en la ciudad de Xalapa, la capital del estado de Veracruz / México. Basándose en el estudio de los documentos y los datos proporcionados por la Junta de Educación Especial del Estado de Veracruz traemos cuestiones relativas a la organización de los espacios y las actividades desarrolladas por la administración pública Veracruzana en Xalapa. Con el fin de garantizar la educación para los estudiantes con discapacidades y / o trastornos generalizados del desarrollo en ese municipio. Asociado a estas cuestiones también destacamos censo y los datos estadísticos que muestran los perfiles de los estudiantes diagnosticados con discapacidad y / o trastornos generalizados del desarrollo matriculados en las escuelas ordinarias en Xalapa/VER-MEX. A partir de los resultados, se observa que las prácticas administrativas de la Junta de Educación Especial de Veracruz traer intenciones políticas para la mejora de las condiciones para la educación de las personas con discapacidad y / o trastornos generalizados del desarrollo en Xalapa. Como regla general, los servicios de educación especial en la escuela común en el contexto de una parte importante en el trabajo de los profesionales que trabajan en la Dirección de Educación Especial del Estado de Veracruz. Es de destacar que los servicios de educación especial fijan disponibles en Xalapa, en combinación con los retos en la formación continua de los estudiantes con discapacidad, indica la importancia de considerar cada vez más y de manera sistemática las experiencias en la vida cotidiana de la escuela como una referencia evaluación de las políticas y propuestas educativas en ejecución.

**Palabras clave:** Educación especial. Estudio comparativo internacional. Políticas educativas.

## Introdução

A ampliação e a sistematização do conhecimento no campo dos Direitos Humanos vêm contribuindo na alteração e/ou na elaboração de leis que tomem a dignidade humana como referência central na proposição das políticas sociais em vários países (SCHMIDEL, 2016). Nesse processo, as indicações expressas na Declaração de Salamanca (1994) trouxeram grandes desafios para os países signatários que passaram a programar mudanças mais significativas nos seus sistemas de ensino, de maneira a assegurar a educação escolar para as pessoas com deficiências e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Em território brasileiro, essas mudanças vêm impulsionando a realização de diferentes pesquisas sobre as políticas de Educação Especial (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010; GARCIA, 2006; PRIETO; SOUZA, 2006; PRIETO, 2007), orientadas sob a perspectiva de que, em termos mais amplos, a educação escolar é uma importante atividade estatal.

Impulsionados pelos principais resultados alcançados por essas pesquisas, em 2016 concluímos um estudo comparado internacional que objetivou analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em realidades brasileiras (Vitória/ES e São Mateus/ES) e mexicanas (Xalapa/VER). Esse trabalho investigativo esteve sustentado nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborados por Norbert Elias e na literatura que versa sobre a pertinência dos Estudos Comparados Internacionais em Educação (NÓVOA; CATANI, 2000; FERREIRA, 2008; CARVALHO, 2014).

Cabe destacar que nas suas diferentes obras, Elias não desenvolve discussões mais específicas sobre os temas que constituem o foco das reflexões que empreendemos, particularmente no campo da Educação e, também, no campo da Educação Especial. A peculiar contribuição das elaborações desse autor reside no fato de ele 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.

Em síntese, a Sociologia Figuracional compreende que os seres humanos singulares se transformam nas inter-relações, ao mesmo tempo em que transformam as inter-relações que eles constituem. Desse modo, se por um lado, o indivíduo não pode ser pensado como reflexo ou “fruto”, exclusivo, das coerções externas ou das forças sociais, por outro lado, nenhuma força social tem seu efeito nas decisões e escolhas dos indivíduos, fora da longa duração histórica (ELIAS, 1994, 2001, 2005).

Associada a essa compreensão histórico-social, assumimos a perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Comparados Internacionais em Educação, desenvolvida por Nóvoa e Catani (2000), Ferreira (2008) e Carvalho (2014) na pesquisa que desenvolvemos. Conforme esses autores, a Educação Comparada Internacional deve afirmar-se como um saber dinâmico e aberto metodologicamente (FERREIRA, 2008). Para eles, o trabalho investigativo no campo dos estudos comparados internacionais demanda ao pesquisador investir no *ir e vir histórico*, redesenhando o objeto de investigação, buscando compreender os fenômenos, “[...] interpretando, indagando e construindo os factos, e não restringir-se a descrevê-los” (FERREIRA, 2008, p. 135).

Os autores Nóvoa e Catani (2000), Ferreira (2008) e Carvalho (2014) defendem uma perspectiva investigativa que, utilizando-se de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos, compara para conhecer e para sistematizar reflexões sobre os possíveis vínculos entre os processos sociais vividos em diferentes realidades no presente e os processos sociais de longa duração histórica. Desse modo, refutam os modelos hegemônicos de comparação, eminentemente quantitativos e descritivos, largamente utilizados pelos organismos internacionais, que estudam diferentes realidades, circunscrevendo-as num perfil cultural único e ideal, arregimentando elementos que legitimam uma política imperialista e colonizadora.

Assim, fundamentados nas reflexões desenvolvidas por esses autores, desenvolvemos nosso estudo empenhando-nos em compreender como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experimentam. Articulando essa perspectiva investigativa aos pressupostos da Sociologia Figuracional, escapamos a uma concepção da história como progresso linear. Afinal, cada sociedade e “[...] cada época constrói, por meio de suas práticas e discursos, a educação, o professor, o aluno e as instituições” (FERNANDES, 2012, p. 26).

Desse ponto de vista, observamos a pertinência de estudar os processos políticos da Educação Especial em diferentes realidades internacionais. Acreditamos que o conhecimento desses processos pode nos ajudar a compreender e a problematizar os diferentes dispositivos de controle colocados em ação por órgãos e organismos internacionais.

Baseados nos pressupostos teórico-metodológicos que destacamos, as reflexões desenvolvidas ao longo deste texto corroboram nossa compreensão de que “[...] as políticas públicas não se constituem como benesses sociais desarticuladas de jogos de interesses, principalmente dos campos político e econômico” (MORENO, 2000, p. 249).

No contexto profundamente marcado pela monetarização das relações sociais, nos termos empregados por Elias (2001), os acordos internacionais que vêm orientando as políticas nos países signatários subjugam as necessidades sociais de suas populações aos imperativos de uma inclusão produtiva, atribuindo um sentido muito específico (e restritivo) à “escola para todos” em nossas sociedades recentes.

Considerando esses apontamentos iniciais, o objetivo deste texto é apresentar reflexões sobre políticas de Educação Especial, implementadas no município de Xalapa, capital do Estado de Veracruz/México, baseado no estudo de documentos (MÉXICO, 1917, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; VERACRUZ, 2012) e nos dados disponibilizados pela Diretoria de Educação Especial do Estado de Veracruz. Este texto traz também questões relativas à organização dos espaços e das atividades desenvolvidas pela administração pública veracruzana, tendo em vista a garantia de escolarização para estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento naquela municipalidade. Associados a essas questões, também destacamos dados censitários e estatísticos que evidenciam os perfis dos estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento atendidos na política educacional implementada em Xalapa/VER-MEX.

Cabe destacar que este artigo subsidia o estudo comparado internacional que desenvolvemos, figurando como parte importante de um conjunto de outros textos produzidos no âmbito da pesquisa intitulada “*Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas*”

*educativos brasileiros e mexicanos*”. Assim é que, neste texto focalizamos apenas uma realidade investigada, a do Município de Xalapa/VER-MEX.

### A educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em foco

Inicialmente, vale destacar que a cidade de Xalapa é a capital do Estado de Veracruz. Encontra-se localizada na porção central leste do país, entre a Sierra Madre Oriental e o Golfo do México. Sua área territorial é de 118.45km<sup>2</sup> e conta com uma população de 643.194 habitantes. Geograficamente, a cidade de Xalapa fica na região montanhosa abaixo dos picos vulcânicos da Sierra Madre Oriental, a uma distância de aproximadamente 350 quilômetros da capital mexicana denominada de Cidade do México.

Não diferentemente da extensa população mexicana, Xalapa é composta de uma diversidade étnica e cultural que não se limita aos povos indígenas. Nela encontramos ascendências espanhola e francesa, entre outras.

No campo educacional, Xalapa possui 39 instituições de educação inicial, 733 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 879 escolas primárias e 358 escolas secundárias. Dispõe também de 194 instituições que oferece bacharelado<sup>6</sup> e um centro de formação técnica e profissional (Conalep), além de 44 instituições de ensino superior.

Aproximando-nos do campo da Educação Especial, trazemos a Tabela 1, que apresenta os perfis dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas de ensino comum no município de Xalapa, no ano de 2013.

**Tabela 1:** Quantitativo de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas de ensino comum em Xalapa/Veracruz - MX, 2013

Deficiências/Transtornos	Educação inicial	Pré-escola	Educação primária	Educação secundária	Total
Deficiência intelectual	22	44	725	50	841
Deficiência física	8	26	91	11	136
Surdez	2	6	81	18	107
Deficiência auditiva	0	5	40	10	55
Deficiência visual	2	5	42	5	54
Baixa visão	1	1	12	2	16
Deficiência múltipla	4	8	39	0	51
Autismo	9	26	142	7	184
Total	48	121	1172	103	1444

Fonte: Veracruz (2012).

Os dados acima evidenciam que a educação primária concentra a maior quantidade de estudantes com alguma deficiência (1.172 de um total de 1.444). Em associação, observamos que o número de matrículas de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual é sempre superior ao quantitativo de matrículas de estudantes com outros

<sup>6</sup> No México, este é o Ensino Médio Superior. Este nível, geralmente conhecido como **Bachillerato ou Preparatória**, é a última etapa da educação obrigatória. É cursado **dos 15 aos 18 anos**, comportando três modalidades de especialização: **Ensino médio geral, Ensino médio tecnológico e Profissional técnica**.



diagnósticos, independentemente da etapa de escolarização. Constatamos também que, apesar de concentrar um quantitativo muito menor, comparativamente a esse primeiro grupo, os estudantes com diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) aparecem com a segunda maior concentração de matrículas no ensino comum, seguidos do número de matrículas de estudantes em situação de deficiência física e com surdez.

Os dados contidos na Tabela 1 nos permitem notar, ainda, uma redução acentuada de matrículas de estudantes com alguma deficiência na educação secundária, ofertada para adolescentes de 12 a 14 anos. Quando comparada com a educação primária (ofertada para crianças de 6 a 12 anos), as matrículas dos estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e daqueles com diagnóstico de autismo explicitam a diminuição mais significativa na educação secundária veracruzana.

Considerando a perspectiva inclusiva anunciada nas políticas educacionais mexicanas (MÉXICO, 1917, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; VERACRUZ, 2012), os dados expressos na Tabela 1 nos mostram que, não diferentes de outras realidades latino-americanas, a administração pública veracruzana tem importantes desafios pela frente. Entre eles, podemos destacar a necessidade de focalizar os processos formativos vividos por estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na educação primária, objetivando garantir seu prosseguimento nos estudos. Na nossa perspectiva, isso implica, necessariamente, superar os aspectos quantitativos de acesso à escola que alcançaram centralidade nos compromissos internacionais assumidos pelos governos de diferentes localidades latino-americanas, no curso das últimas décadas. Mais especificamente, observamos a pertinência de a administração pública ocupar-se em implementar políticas que garantam o acesso e a permanência desse grupo de estudantes ao longo dos anos de escolarização, tanto em território mexicano quanto no Brasil.

De fato, utilizando-se de dados oficiais do poder público brasileiro para analisar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, Meletti e Ribeiro (2014) destacam que 74,36% das matrículas estavam no ensino fundamental, com concentração de matrículas nas primeiras séries (de 6 aos 10 anos). Cotejando os dados do Censo da Educação Básica com os dados demográficos, as autoras mostram o baixo número de matrículas de crianças de 0 a 4 anos na educação infantil. Na mesma direção do que observamos nos dados sistematizados na Tabela 1, também é possível identificar “[...] o afunilamento do número de matrículas gerais entre o ensino fundamental e o ensino médio brasileiro” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 183).

Ademais, focalizando as realidades que vimos investigando, os trabalhos de Ziviani (2016), Fernandes (2016), Milanezi (2016) e Corrêa (2015) evidenciam que nos municípios de Vitória/ES e de São Mateus/ES encontramos um quantitativo de matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento mais reduzido, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim como em Xalapa/VER, em Vitória/ES e em São Mateus/ES verifica-se uma significativa concentração de matrículas de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino fundamental (ofertado para crianças de 6 a 10 anos).

Por um lado, acreditamos que o afunilamento de matrículas dessa população no curso da escolarização pode estar vinculado à precariedade na remuneração, na

formação e na qualificação profissional dos docentes, e também à oferta restritiva de recursos, de materiais e de serviços específicos facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto do ensino comum. Por outro lado, parece-nos que o baixo quantitativo dessa população na Educação Infantil está relacionado a uma concepção de infância como *página em branco*, que associada a uma noção de deficiência como *desenvolvimento humano limitado*, fundamentaria uma perspectiva de *infância para a vida toda*, justificando o fato de reservarmos a esses pequenos indivíduos a assistência familiar e o apoio governamental. Portanto, naturalizando a baixa procura de vaga na Educação Infantil pelos seus pais/familiares.

Pletsch e Mendes (2015) contribuem nesse debate ao destacarem que ainda não conseguimos superar a perspectiva do modelo médico da deficiência, que avalia o estudante, a partir das suas impossibilidades em detrimento da busca por caminhos e estratégias potencializadoras para a inclusão desses sujeitos. Esse cenário evidencia uma importante contradição entre os discursos produzidos nos documentos oficiais em prol da educação para todos e a sua efetivação nos contextos escolares.

Associado a isso, é importante observarmos que, no curso das últimas décadas do século passado, a partir de acordos internacionais, os países periféricos à economia mundial acabaram importando modelos educacionais implantados em nações cujas realidades (econômicas, culturais, sociais, etc) se apresentam muito diferentes das suas. Esse fato tem contribuído para aprofundar a condição de exclusão social vivida por grande parte das populações desses países.

Nesse sentido, compreendemos que, trabalhar pelo acesso e pela permanência desses estudantes nas diferentes etapas de escolarização implica, entre outras questões, uma cuidadosa revisão sobre as concepções de deficiência e de Estado que, em longa duração histórica, delinearão os modos de atuar junto a essa população específica.

Revisar a concepção de deficiência em nossas sociedades recentes requer a superação da perspectiva que concebe que “[...] o estudante com deficiência intelectual é somente aquele descrito nos relatórios médicos e psicológicos [...]” (CUNHA; ROSSATO, 2015, p. 660). Essa revisão sugere, portanto, assumir o pressuposto de que “[...] as pessoas expressam afetos que se relacionam com os processos simbólicos, independente do diagnóstico associado a sua condição [...]” (CUNHA; ROSSATO, 2015, p. 660). Nesses termos, “[...] o diagnóstico, em si mesmo, é incapaz de expressar de antemão as possibilidades do indivíduo” (CUNHA; ROSSATO, 2015, p. 660).

Complementarmente, a necessária revisão sobre o papel do Estado no processo de prosseguimento dos estudos pelos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento sugere não perdermos de vista que, em diferentes países, as reformas políticas implementadas, principalmente a partir da década de 1990, colocaram a administração pública estatal como instância de elaboração e de execução de ações que estruturam o oferecimento de educação formal a uma parcela significativa da população. Desse modo, parece-nos absolutamente pertinente que, em nossas realidades latino-americanas recentes, o Estado, independentemente dos apoios técnicos e financeiros recebidos dos organismos internacionais, assumam cada vez mais, e de forma mais explícita, o desafio de tomar para si a responsabilidade pela garantia do direito à educação pública, assegurando a todas as pessoas o acesso e a permanência nas diferentes etapas e níveis de escolarização (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Acreditamos que, sem uma cuidadosa revisão dessas noções de deficiência e de Estado, corremos o risco de simplificar o desafio que nos colocam os dados apresentados na Tabela 1, investindo em processos inclusivos que atribuem centralidade ao indivíduo e às suas incapacidades e reduzem as atividades e os serviços de Educação Especial, ofertados pelo Estado, às práticas terapêuticas e/ou meramente assistenciais. Fato que pode potencializar e justificar a evasão escolar desse grupo específico de estudantes.

Diante dessas reflexões e considerando o propósito deste texto, cumpre-nos trazer outros dados que ajudem a conhecer as atividades e os serviços que a administração pública veracruzana vem articulando para garantir o direito à escolarização aos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em Xalapa. Vejamos a seguir:

### **Serviços de educação especial em Xalapa/VER-MEX**

Em Xalapa está estruturada toda a administração estatal, portanto também a Secretaria de Educação do Estado de Veracruz, que organiza suas atividades por meio de três subsecretarias: Subsecretaria de Educação Básica, Subsecretaria de Educação Média-superior e a Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional.

A Subsecretaria de Educação Básica comporta a Direção Geral de Educação Inicial e Pré-escolar, a Direção Geral de Educação Primária Federalizada, a Direção Geral de Educação Primária Estatal, a Direção Geral de Educação Secundária, a Direção Geral de Educação Física Federalizada, a Direção Geral de Educação Física Estatal, a Direção de Educação Indígena e a Direção de Educação Especial.

A Direção de Educação Especial organiza suas atividades em dois departamentos: Departamento de Estado da Educação Especial e Departamento Federal de Educação Especial e em três grupos de serviços: os Centros de Atenção Múltipla (CAM), que são os serviços escolarizados; as Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular (Usaer), que são serviços de apoio; as Unidades de Orientação ao Público (UOP) e os Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa (Crie), que são serviços de orientação.

Os serviços de apoio são desenvolvidos pelas Unidades de Apoio à Educação Regular (Usaer). Em termos de composição, cada Usaer conta com um diretor, uma equipe multidisciplinar e docentes de apoio. Essa equipe é constituída de psicólogos, professores de comunicação e assistentes sociais. As Usaers têm o trabalho de diretores (8,72% do total de profissionais) e docentes de apoio (63,7%). É importante esclarecer que os docentes de apoio são profissionais graduados em licenciatura com habilitação e/ou especialização em algum campo da Educação Especial.

As Usaers ofertam atividades de assessoramento e de colaboração aos docentes, às equipes de gestão e à comunidade educativa, objetivando garantir o acesso, a permanência, a promoção e o egresso dos estudantes que requerem maiores apoios educativos e que se encontram matriculados na escola comum.

Mais especificamente, os profissionais que atuam nessas Usaers permanecem nas escolas e têm a tarefa de trabalhar com a equipe escolar (administração e pessoal), com os pais e com a comunidade em geral. Eles orientam os docentes sobre as melhores formas de atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência, de maneira a estabelecer uma relação de confiança com esses alunos. Outra meta desses



profissionais se refere à promoção do diálogo com os professores, com os diretores das escolas comuns e também com os pais dos alunos matriculados nessas escolas. Por meio desse serviço, o Governo do Estado busca garantir

[...] informação, aconselhamento e formação escolar para os profissionais de educação inicial e básica, com serviços de educação especial, proporcionando apoio às famílias e à comunidade sobre opções educacionais, estratégias específicas e o uso de materiais específicos para pessoas com deficiência. (VERACRUZ, 2012, p. 206-207).

Segundo dados de 2015, em todo o Estado de Veracruz, encontramos 220 Usuers e, dessas, 22 unidades realizam suas atividades em Xalapa. Nas Usuers localizadas em Xalapa, 65% do total de estudantes apoiados estão matriculados na educação primária (6 a 12 anos), 19% estão matriculados na educação pré-escolar (3 a 5 anos) e 16% dos estudantes apoiados estão matriculados na educação secundária (12 a 14 anos), totalizando 2.242 alunos envolvidos nesse serviço estatal.

Em termos de perfil do alunado, observamos que, do total de estudantes envolvidos nas atividades das Usuers, 14% apresentam altas habilidades; 9% são identificados como pessoas com deficiência intelectual; 2% com deficiência auditiva; 2% com deficiência física; 3% constituem o grupo de estudantes com diagnóstico de transtornos do espectro autista. Os demais estudantes envolvidos nas atividades das Usuers (70%) têm uma classificação ou diagnóstico de problemas de comportamento, comunicação e/ou de aprendizagem, entre outros.

Para garantir a escolarização dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, a administração pública veracruzana também oferta os serviços de orientação que são realizados por meio das atividades dos Centros de Recursos e Informação para Integração Educacional (Cries) e das Unidades de Orientação ao Público (UOPs)<sup>7</sup>. Esses serviços ocupam-se, fundamentalmente, de oferecer informação, aconselhamento e formação aos profissionais da educação básica, às famílias e à comunidade, no intuito de eliminar e/ou reduzir as barreiras em diferentes contextos (escolares, familiares e sociais) que limitam a aprendizagem e a participação social mais qualitativa dos estudantes com deficiência intelectual, visual, motora, auditiva, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades, casos de problemas de comportamento, comunicação e/ou de aprendizagem.

Outra finalidade do Crie e da UOP diz respeito à elaboração de estratégias educacionais e de atendimentos às pessoas com deficiências. Também orientam o uso de vários materiais e *design* de adaptações necessárias para atender às necessidades educacionais dos estudantes envolvidos. Para a realização dessas atividades, a Direção de Educação Especial de Veracruz conta com 31 Cries e 15 UOPs.

Particularmente, em Xalapa, encontramos sete CRIEs e três UOPs (VERACRUZ, 2012). Cada um desses Serviços de Orientação é constituído de uma equipe multidisciplinar que reúne profissionais de distintas áreas de conhecimento (audição, linguagem, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, etc).

<sup>7</sup> É importante considerar que o Crie foi institucionalizado recentemente em substituição às UOPs. Apesar disso, a administração pública veracruzana segue ofertando os dois serviços concomitantemente. Assim, enquanto algumas regiões contam com a presença das UOPs, em outras regiões os serviços de orientação são efetuados pelos Cries.

Conforme indicamos, esses serviços de orientação atuam no contexto mais amplo da comunidade, focalizando os desafios educativos vividos no interior das diferentes instituições sociais, não se restringindo às escolas comuns. Mais especificamente, esses Serviços de Orientação atuam na busca de soluções de questões vividas por grupos de indivíduos reunidos, ou não, em diferentes associações da sociedade civil. Para além das orientações a essas instituições sociais, os profissionais que integram os Cries e as UOPs também desenvolvem um processo de investigação, visando entender algumas das problemáticas que estão presentes nas escolas – problemas de aprendizagem, de reprovação, de atraso escolar. Alguns desses centros fazem uma análise das causas dessas questões e buscam alternativas que ajudem a solucionar os desafios vividos.

Em síntese, os Serviços de Orientação atuam basicamente na identificação e no diagnóstico dos estudantes, ocupando-se das orientações relativas ao uso de estratégias, de materiais e de recursos específicos para o seu desenvolvimento educativo, *in locus*, garantindo a assessoria e a capacitação tanto aos pais dos estudantes, quanto aos docentes que trabalham nas escolas de ensino comum.

Finalmente, a Direção de Educação Especial do Estado de Veracruz coordena um terceiro conjunto de serviços, denominados serviços escolarizados. Esses serviços se realizam nos Centros de Atenção Múltipla (CAM) que se configuram como Escolas Especiais estatais destinadas a atender aos estudantes com deficiências severas, múltipla e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, cuja atenção em uma escola de ensino comum fica bastante difícil, considerando a não disponibilização de profissionais especializados para apoiar seu processo formativo-educativo nesse espaço.

Os CAMs atendem à educação inicial, educação pré-escolar, educação primária e à formação para o trabalho. Esses centros realizam suas atividades em espaços físicos autorizados pelas instâncias educativas governamentais. Atualmente, nos CAMs de Xalapa trabalham 143 profissionais. Entre eles: 69% são professores, 24% especialistas que formam a equipe multidisciplinar (psicólogos, professores de comunicação, assistentes sociais, profissionais da saúde) e 7% são diretores.

Os CAMs atuam na oferta de ajustes e de apoios educativos necessários ao pleno desenvolvimento dos processos de aprendizagens dos estudantes ao longo de sua vida. É importante considerar que um estudante matriculado nesse centro pode passar a frequentar uma escola comum, desde que os profissionais considerem essa possibilidade. Nesse caso, os profissionais estabelecem o planejamento da transferência, de forma que a escola comum possa garantir educadores e estrutura necessária à continuidade do desenvolvimento do estudante. Nessa dinâmica, os profissionais que atuam no CAM fornecem aos professores da escola comum todas as informações pertinentes ao estudante que está sendo transferido.

Os CAMs têm, ainda, o propósito de desenvolver a formação para o trabalho. A formação para o trabalho ocorre para estudantes com idade entre 15 e 30 anos. O período máximo de curso é de três anos, com oito horas diárias de atividades em grupos constituídos por até oito jovens ou adultos. Nessa etapa formativa, busca-se realizar acompanhamento no processo de ingresso no mercado de trabalho, assegurando que os estudantes possam aplicar as competências adquiridas durante o curso. Nesse sentido, a formação para o trabalho desenvolve-se por meio de oficinas laborais

que objetivam ampliar as habilidades motoras com a produção de artesanatos, bem como incentivo à criação de microempresas familiares.

Importa destacar que a formação profissional ocorre, preferencialmente, em ambientes reais de trabalho (empresas, microempresas, fábricas, escritórios, entre outros), onde os estudantes contam com apoio e acompanhamento dos profissionais do CAM, por um período não superior a dois anos. Em alguns casos, essa formação profissional pode ser realizada dentro do próprio CAM, quando o diretor do Centro renova a equipe e consegue montar um espaço com instalações semelhantes a de um ambiente de trabalho real. Por meio dessa dinâmica formativa, espera-se que os estudantes apliquem as competências adquiridas. Além disso, a expectativa é de que, com essa formação, as chances de conseguir um emprego após a conclusão do curso sejam maiores.

Nessa etapa formativa realizada no CAM, ressaltamos o importante papel do instrutor no acompanhamento, planejamento e avaliação desse processo, a partir das seguintes ações: a) orientar os estudantes sobre os usos de seus recursos financeiros; b) orientar as famílias sobre as alternativas de formação laboral ofertadas em instituições localizadas na comunidade; c) apoiar nos processos de gestão para o estabelecimento de empresa familiar, autoemprego ou projeto produtivo; d) acompanhar as práticas laborais no próprio contexto de trabalho dos estudantes que foram contratados por alguma empresa.

Também compete ao CAM: aplicar instrumentos para obter informações sobre os diferentes contextos habitados pelos estudantes; realizar visitas domiciliares e observar o desempenho do aluno no espaço escolar; propor sugestões de avaliação e de atenção com base nas informações obtidas nesses contextos; coordenar os contatos com instituições que oferecem apoios complementares ou extracurriculares; participar no diagnóstico de demandas laborais presentes na comunidade local; colaborar no desenvolvimento das atividades em grupo; atender às indicações do docente; apoiar ações que promovam o respeito e os bons hábitos dos estudantes; por fim, atender aos estudantes que necessitam de cuidado especial, buscando auxílio médico diante de qualquer sinal de enfermidade.

Essas atribuições nos levam a considerar a importância do trabalho dos especialistas que atuam no CAM (psicólogos, professores de comunicação, assistentes sociais, profissionais da saúde). Eles auxiliam na avaliação/diagnóstico e na definição dos apoios específicos requeridos pelos estudantes que recebem atendimento no CAM. Constituindo a equipe multidisciplinar, eles têm como tarefa buscar, constantemente, formas para incentivar todos os estudantes a superar suas necessidades básicas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que permitam a autonomia social e produtiva para a melhoria de sua qualidade de vida. Para isso, procuram conhecer os elementos da cultura, da política, da escola e da família. Identificam, nesses espaços, os fatores da aprendizagem e da participação social dos estudantes, com o intuito de minimizar e eliminar essas barreiras.

Além disso, esses especialistas precisam assumir uma atitude constante de busca de soluções para ajustar a ação educativa às realidades concretas a qualquer momento. Trabalham para gerar melhores oportunidades de aprendizagem com reforço do processo de ensino, tendo como eixo norteador o plano e o currículo da educação básica. Incorporam atividades diversificadas na prática educativa para garantir a

acessibilidade, mas também para identificar, promover e acompanhar a aplicação de ajustes, garantindo o sucesso nas estratégias de ensino adotadas com os estudantes.

Entre os especialistas, destacam-se os profissionais de comunicação que avaliam a competência linguística e comunicativa dos estudantes e elaboram planos de trabalho com descrição sobre as intervenções a serem realizadas. Eles atuam com intervenções grupais e/ou individuais relacionadas com o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes. Esses profissionais também trabalham para que o aluno e a família façam uso da língua de sinais mexicana quando a condição do estudante assim o exigir.

O Prontuário Estatístico publicado pela Direção de Educação Especial de Veracruz (2012) destaca que, entre 2009 e 2010, os 109 CAMs veracruzanos atenderam a 3.649 alunos, contando com o trabalho profissional de 680 profissionais especializados e docentes capacitados. Esses dados revelam outra importante função do CAM: articular-se à escola comum para atender as necessidades dos estudantes. Isso acontece quando, alguns estudantes matriculados em escolas comuns que requerem apoio específico (por exemplo, *Braille*, orientação e mobilidade, língua de sinais mexicana, etc.), participam de atividades pedagógicas no CAM. Essas atividades ocorrem em horário alternativo àquele em que o estudante está matriculado na escola comum. Nesse caso, os professores do CAM e as escolas públicas também realizam um trabalho colaborativo com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas e melhorar o atendimento às necessidades dos estudantes. Observamos, finalmente, que em Xalapa funcionam dez CAMs.

Trazemos, na Tabela 2, o quantitativo de estudantes envolvidos nas atividades dos serviços de Educação Especial ofertados em Xalapa, no ano de 2013.

**Tabela 2:** Estudantes matriculados em escolas comuns e que recebem apoio de algum serviço de Educação Especial em Xalapa/Veracruz-MX, 2013

Serviços	Educação Inicial	Pré-escola	Educação Primária	Educação Secundária	EJA	TOTAL
Usaer	42	91	1.089	103	0	1.325
CAM	6	30	83	0	0	119
TOTAL	48	121	1.172	103	0	1.444

Fonte: Veracruz (2012).

Em nossa compreensão, os dados relativos à organização dos espaços e das atividades desenvolvidas pela administração pública veracruzana, tendo em vista a garantia de escolarização para estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento no município de Xalapa, precisam ser compreendidos em um marco conjuntural e histórico que narra a especificidade do desenvolvimento político mexicano. De fato, não diferente de outras realidades latino-americanas, no curso das últimas décadas, a política mexicana esteve profundamente marcada por intensos conflitos sociais que se intensificaram no final dos anos 1970, em virtude do crescimento significativo da desigualdade social, da fome e da pobreza.

Como tentativa de melhorar a qualidade de vida da sua população na década de 1980, o governo mexicano buscou apoio técnico e financeiro com o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Fundo de Desenvolvimento Interamericano, entre outros. Nesse processo, novas responsabilidades foram estabelecidas no campo

educacional, com especial destaque para a expansão do ensino, a garantia da laicidade e a gratuidade da educação pública, tendo em vista oferecer condições de equidade educacionais a todos os cidadãos mexicanos.

Vinculado a essa questão, observamos o fortalecimento das políticas de Educação Especial no sentido de garantir melhores condições de educabilidade para todas as crianças, jovens e adultos com deficiências dentro do sistema comum de educação. Assim, ocorreram transformações na organização escolar, destinadas a eliminar as barreiras às aprendizagens e a fomentar a convivência e participação desse alunado, como forma de garantir seus direitos sociais (UNESCO, 1990).

Essas mudanças proveram avanços na oferta da educação básica mexicana, impactando positivamente o desempenho dos alunos, bem como possibilitou um maior envolvimento da comunidade escolar (professor, aluno, família, entre outros) nas decisões relacionadas com os processos educativos.

No entanto, o modo como os serviços de educação especial vêm sendo planejados e implementados em Xalapa/VER, nos mostra que, embora se tenha avançado em relação à política de garantia do direito à escolarização da pessoa com deficiência, a partir da publicação de legislações específicas, a perspectiva médico-clínica continua tendo força e influência nas decisões político-pedagógicas. Em outros termos, é possível dizer que, não sem tensões, a perspectiva do sujeito moderno “fragmentado”, um *homo clausus* que vive fora e independente das inter-relações sociais (ELIAS, 2001), presente nos acordos internacionais que anunciam a inclusão social, vem delineando as políticas educacionais em muitas realidades latino-americanas e, especialmente, em Xalapa/VER-MEX. Desse modo, mergulhados em um processo social de longa duração histórica, observamos que as instituições de ensino brasileiras e mexicanas compartilham questões que subjazem o desafio de concretizar a “escola para todos”.

## Considerações finais

Compreendida como espaço, por excelência, de socialização de saberes e de disseminação dos ideais de nação e de pátria, paulatinamente, a universalização e a obrigatoriedade escolar foram estabelecendo-se como condição para o alcance do progresso social das nações modernas (HONORATO, 2014; VEIGA, 2014; GEBARA, 2014).

Nesse processo, diferentes eventos sociais contribuíram para que o Estado, como nova forma de governo, assumisse a monopolização da educação escolar, especialmente a partir do final do século XIX (VEIGA, 2014). Desde então, crescentemente, a escola passou a constituir parte importante das responsabilidades da administração estatal devendo, portanto, ser tutelada pelo Estado e, ao mesmo tempo, contemplada no orçamento público. Desse modo, consideramos fundamental discutir a concretização da “escola para todos” articulando questões políticas e econômicas, sem perder de vista, portanto, o papel dos organismos internacionais que, no curso das últimas quatro décadas, vem financiando a “inclusão social” nos países subdesenvolvidos.

Cumprindo uma parte importante da pesquisa que realizamos entre 2014 e 2016, os dados que sistematizamos neste texto nos permitem apontar inúmeras questões e desafios que marcam os processos inclusivos escolares vividos pelos diferentes sujeitos em Xalapa/VER-MEX. Colocando esses dados em perspectiva e tentando uma breve síntese de algumas questões, podemos destacar os seguintes apontamentos.



A administração pública veracruzana evidencia intencionalidades políticas para a melhoria das condições de realização da educação de pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. Observamos que, via de regra, os serviços de Educação Especial (USAER, UOP, CRIE e CAM) realizados no contexto da escola de ensino comum e/ou em articulação com ela, constituem parte importante no trabalho da Direção de Educação Especial do Estado de Veracruz.

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.

Mesmo que no fluxo de matrículas gerais na educação básica situação semelhante aconteça, o propósito de debate neste texto foi considerar e problematizar as questões e peculiaridades do público de estudantes que demandam investimentos políticos, financeiros e pedagógicos diferenciados. Tais investimentos precisam atender os direitos desses estudantes na garantia do seu acesso e permanência na trajetória escolar.

Finalmente, fica para nós o alerta quanto a importância de concebemos 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 nas diferentes realidades mexicanas.

## Referências

CARVALHO, Elma J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1. p. 129-141, jan./jun. 2014.

CORRÊA, Monica Isabel Carleti Cunha. **O programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. 2015, 140fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de Inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 649-664. set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 2 set. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

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

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2005.

FERNANDES, Ana L. C. **A construção do conhecimento pedagógico**: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil-Portugal (1880-1930). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. **Conselho Municipal de Educação**: figurações, interdependências e políticas de educação especial. 2016, 202fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

FERREIRA, Antônio G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Carla M. R. J.; LOPES, Tatiane F. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 9 set. 2016.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 12, n. 3, set./dez. 2006.

GEBARA, Ademir. Violências e percepções: a escola como local privilegiado. In: II Jornadas Internacionales: “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad Y Educación”, 2014. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2014. CD.

HONORATO, Tony. A escola como um lugar de poder onde as individualizações se encontram. In: II Jornadas Internacionales: “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad Y Educación”, 2014. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2014. CD.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MÉXICO. Constituição (1917). **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México, 1917.

MÉXICO. **La transformación de los servicios de educación especial en México**. México: SEP, 2004.

MÉXICO. **Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial**. México: SEP, 2006.

MÉXICO. Acuerdo nº 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. **Diario Oficial de la Federación**. México: SEP, 2011.

MÉXICO. Acuerdo nº 711 por el que se emiten las reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa. **Diario Oficial de la Federación**. México: SEP, 2013a.

MÉXICO. **Ley general de educación**. México: SEP, 2013b.

MÉXICO. **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**. México: SEP, 2013c.

MÉXICO. **Ley Federal para Prevenir y Evitar la Discriminación**. México: SEP, 2014.

MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar para estudantes surdos**. 2016, 164fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades do âmbito social. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Caracas: Unesco, 2000.

NÓVOA, Antônio; CATANI, Denice B. **Estudos comparados sobre a escola**: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro. Texto aprovado para ser apresentado no I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, novembro de 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/o28\\_antonio\\_denice.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/o28_antonio_denice.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2016.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Entre políticas e práticas**: os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 23 (n. 27). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II*. Vol. 23, n. 27. 2015, p.1-12.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Análise de ações de um sistema municipal de ensino para formação de professores de educação especial. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 13, n. 25, p. 84-95, jan./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo\\_06.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUZA, Sandra M. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, maio/ago. 2006.

SCHMIDEL, Giselle. **A formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial**. 2016, 168fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

SIGOLO, Ana R. L.; GUERREIRO, Elaine M. B. R.; CRUZ, Rosângela A. S. da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. Reglamentación del trabajo infantil y tensiones con la escolarización, Brasil (1890-1944). In: XV SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESOS CIVILIZADORES, 2014. Cidade do México. **Anais...** Cidade do Mexico, 2014. 1 CD.

VERACRUZ. **Prontuario Estadístico 2009-2010**. Mexico: Secretaría de Educación de Veracruz. Veracruz, 2012.

ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016, 174fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.