

Educação especial inclusiva na América Latina: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e México

Inclusive special education in Latin America: a comparative study between Argentina, Brazil, and Mexico

Educación especial inclusiva en América Latina: un estudio comparativo entre Argentina, Brasil y México

Carlos José de Melo Moreira 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, Brasil.
carlos.moreira@ufma.br

Verônica Lima Carneiro Moreira 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, Brasil.
veronica.carneiro@ufma.br

Recebido em 13 de outubro de 2025

Aprovado em 28 de abril de 2026

Publicado em 08 de maio de 2026

RESUMO

A Educação Especial Inclusiva na América Latina enfrenta desafios históricos, sociais e pedagógicos que refletem desigualdades estruturais herdadas do período colonial e do processo de construção dos Estados nacionais. Este estudo busca responder ao problema de pesquisa: como os aspectos históricos, legais e pedagógicos influenciam a formulação e implementação das políticas de Educação Especial Inclusiva na Argentina, no Brasil e no México, e em que medida contribuem para a inclusão educacional efetiva? O objetivo geral é comparar os marcos históricos, legais e pedagógicos da Educação Especial Inclusiva nos três países, identificando convergências, divergências e desafios para a consolidação de políticas inclusivas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e comparativa, baseada em análise documental e bibliográfica de legislações, diretrizes curriculares, relatórios institucionais e literatura científica recente. A análise considera convergências e divergências nos contextos históricos e legais, bem como nas práticas pedagógicas orientadas à inclusão. Os resultados indicam que a Argentina se destaca pela descentralização administrativa e articulação entre escolas comuns e serviços especializados; o Brasil possui normativas sólidas, mas enfrenta desafios de infraestrutura e formação docente; e o México apresenta integração da inclusão aos planos nacionais de desenvolvimento, embora ainda existam desigualdades regionais significativas. Conclui-se que a efetivação da educação especial inclusiva depende não apenas da legislação, mas da transformação de práticas pedagógicas, da cultura escolar e da equidade no

acesso a recursos. Compreender essas experiências comparadas é essencial para fortalecer políticas educacionais inclusivas e promover educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Deficiência e necessidades especiais; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Inclusive Special Education in Latin America faces historical, social, and pedagogical challenges that reflect structural inequalities inherited from the colonial period and the formation of nation-states. This study addresses the research question: how do historical, legal, and pedagogical aspects influence the formulation and implementation of Inclusive Special Education policies in Argentina, Brazil, and Mexico, and to what extent do they contribute to effective educational inclusion? The general objective is to compare the historical, legal, and pedagogical frameworks of Inclusive Special Education in these three countries, identifying convergences, divergences, and challenges for consolidating inclusive policies. The research adopts a qualitative and comparative approach, based on documentary and bibliographic analysis of legislation, curricular guidelines, institutional reports, and recent scientific literature. The analysis considers similarities and differences in historical and legal contexts as well as pedagogical practices oriented toward inclusion. Results indicate that Argentina stands out for administrative decentralization and articulation between regular schools and specialized services; Brazil has solid regulations but faces challenges in infrastructure and teacher training; and Mexico integrates inclusion into national development plans, although significant regional inequalities remain. The study concludes that the effectiveness of inclusive special education depends not only on legislation but also on the transformation of pedagogical practices, school culture, and equitable access to resources. Understanding these comparative experiences is essential to strengthen inclusive educational policies and promote quality education for all.

Keywords: Educational public policies; Special needs and disabilities; School inclusion.

RESUMEN

La Educación Especial Inclusiva en América Latina enfrenta desafíos históricos, sociales y pedagógicos que reflejan desigualdades estructurales heredadas del período colonial y del proceso de construcción de los Estados nacionales. Este estudio busca responder a la pregunta de investigación: ¿cómo influyen los aspectos históricos, legales y pedagógicos en la formulación e implementación de las políticas de Educación Especial Inclusiva en Argentina, Brasil y México, y en qué medida contribuyen a la inclusión educativa efectiva? El objetivo general es comparar los marcos históricos, legales y pedagógicos de la Educación Especial Inclusiva en estos tres países, identificando convergencias, divergencias y desafíos para la consolidación de políticas inclusivas. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y comparativo, basado en análisis documental y bibliográfico de legislaciones, directrices curriculares, informes

institucionales y literatura científica reciente. El análisis considera similitudes y diferencias en los contextos históricos y legales, así como en las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión. Los resultados indican que Argentina destaca por la descentralización administrativa y la articulación entre escuelas regulares y servicios especializados; Brasil cuenta con normativas sólidas, pero enfrenta desafíos en infraestructura y formación docente; y México integra la inclusión en los planes nacionales de desarrollo, aunque persisten desigualdades regionales significativas. Se concluye que la efectividad de la educación especial inclusiva depende no solo de la legislación, sino también de la transformación de las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y el acceso equitativo a recursos. Comprender estas experiencias comparadas es esencial para fortalecer políticas educativas inclusivas y promover una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Políticas públicas educativas; discapacidad y necesidades especiales; Inclusión escolar.

1. Introdução

A história da América Latina é marcada por profundas contradições sociais, econômicas e culturais, decorrentes de um processo de colonização que impôs modelos de dominação política e exploração econômica baseados na dependência e na desigualdade. Desde o século XVI, a região esteve subordinada à lógica colonial europeia, espanhola e portuguesa, que estruturou instituições, normas e hierarquias sociais que persistem até a contemporaneidade. Como observa Furtado (1970), o colonialismo produziu economias periféricas voltadas à exportação de matérias-primas e à concentração de riqueza, gerando desigualdades estruturais que se perpetuaram ao longo do tempo. A educação, nesse contexto, esteve historicamente reservada às elites, consolidando a exclusão de povos indígenas, negros, afrodescendentes, quilombolas, pessoas com deficiência, surdos e camadas populares do acesso aos direitos fundamentais, inclusive à escolarização.

Argentina, Brasil e México compartilham esse passado colonial, ainda que com trajetórias nacionais distintas. O processo de independência, ocorrido entre o final do século XVIII e meados do XIX, foi liderado majoritariamente por elites criollas e latifundiárias que buscaram autonomia política sem promover mudanças substanciais na estrutura social herdada do período colonial (Halperín Donghi, 1972). Durante o século XIX, esses países enfrentaram desafios comuns: consolidar Estados nacionais, definir identidades culturais e lidar com desigualdades regionais e econômicas. O avanço do capitalismo dependente, analisado por Cardoso (1979) na teoria da dependência, manteve a América Latina em posição estrutural de vulnerabilidade, enquanto os projetos de modernização e civilização incorporaram a educação como instrumento de integração nacional e formação da cidadania, ainda que de forma excludente.

No México, a independência em 1821 e as reformas liberais do século XIX foram seguidas pela Revolução Mexicana (1910–1920), que redefiniu o papel do Estado na educação, estabelecendo as bases para um sistema público voltado à construção de uma identidade nacional. No Brasil, a Proclamação da República em 1889 possibilitou reformas educacionais centralizadoras, mas o analfabetismo e a exclusão social persistiram, refletindo desigualdades herdadas da escravidão. Na Argentina, o período republicano foi marcado por debates entre modelos conservadores e progressistas, resultando, no início do século XX, em políticas educacionais de inspiração positivista que buscavam integrar imigrantes e trabalhadores à sociedade nacional. Nesses três contextos, a educação consolidou-se simultaneamente como espaço de reprodução das hierarquias sociais e arena de disputas por emancipação e democratização.

A segunda metade do século XX representou um ponto de inflexão, com movimentos sociais, sindicatos e organismos internacionais pressionando por políticas educacionais mais inclusivas. As constituições nacionais passaram a reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, abrindo espaço para demandas específicas da Educação Especial (MEC, 2020; UNESCO, 2023). Historicamente associada à segregação e à lógica assistencialista, a Educação Especial começou a ser repensada nos anos 1980, com a emergência de perspectivas centradas nos direitos humanos e na democratização escolar. A transição do paradigma médico para o social da deficiência, conforme Diniz, Barbosa e Santos (2010), deslocou o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, pedagógicas e arquitetônicas que impedem a participação plena de estudantes com necessidades especiais.

Este movimento foi reforçado por marcos normativos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que consolidaram o direito à educação inclusiva como princípio inalienável. Na América Latina, essas orientações influenciaram diretamente políticas e reformas em países como Argentina, Brasil e México. A Argentina avançou com a Lei de Educação Nacional (Lei nº 26.206/2006) e a Lei nº 27.044/2014, garantindo a hierarquia constitucional da Convenção da ONU e promovendo descentralização administrativa para adaptar políticas às realidades regionais (Feldman; Jara, 2022). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortaleceram o arcabouço legal, mas desafios persistem em formação docente, infraestrutura escolar e implementação municipal (Mantoan, 2015; Santos; Prieto, 2021). No México, a Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) e políticas da Secretaría de Educación Pública estruturaram um modelo de inclusão gradual, integrando-o aos planos nacionais de desenvolvimento, embora desigualdades regionais ainda se façam presentes (Hernández; Rojas, 2020).

Para compreender o desenvolvimento histórico, legal e pedagógico da Educação Especial Inclusiva na América Latina, esta pesquisa adota uma

abordagem qualitativa e comparativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica (Minayo, 2021). Serão examinados textos legais, planos nacionais de educação, relatórios institucionais e produções acadêmicas sobre Educação Especial Inclusiva nos três países. A comparação segue o método de análise de convergências e divergências proposto por Bray (2014), considerando variáveis históricas, normativas e pedagógicas. A interpretação dos dados utilizará os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo identificar categorias temáticas que revelam padrões, especificidades e desafios na implementação de políticas públicas de Educação Especial.

Portanto, ao identificar convergências, divergências e desafios, busca-se oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre a efetividade das políticas públicas educacionais e sua capacidade de promover equidade, diversidade, inclusão e o direito à educação para todos. Essa análise serve de base para a próxima seção, que abordará os fundamentos históricos e legais da Educação Especial Inclusiva na América Latina, examinando os marcos normativos, os processos de institucionalização e a influência das cinco declarações internacionais, Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2015), que orientam e estruturam as práticas pedagógicas inclusivas nos sistemas educacionais da Argentina, Brasil e México.

2. Fundamentos históricos e legais da educação especial inclusiva na América Latina: Argentina, Brasil e México

A educação especial Inclusiva na América Latina situa-se em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas. Desde o período colonial, povos indígenas, populações negras, afrodescendentes, quilombolas, pessoas com deficiência, surdos e camadas populares foram historicamente excluídos de escolas ou submetidos a sistemas educativos segregados, com pouco acesso a recursos ou reconhecimento de direitos. Barreiras institucionais, linguísticas e econômicas limitaram sua participação, situação reforçada pela dependência econômica de exportação, falta de investimento estatal equitativo e modelos educacionais centrados nas elites. Com o processo de independência e a construção dos Estados nacionais, essas práticas excludentes permaneceram, até que a segunda metade do século XX trouxe mobilizações sociais, direitos humanos e pressões internacionais que começaram a transformar esse panorama.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, surge num momento histórico marcado pela devastação da Segunda Guerra Mundial e pelo anseio de construir uma ordem mundial baseada na dignidade humana. O preâmbulo da DUDH reconhece que “o desconhecimento e o desprezo dos direitos humanos conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade” (ONU, 1948), estabelecendo dignidade, igualdade e liberdade

como fundamentos da paz. O artigo 26 afirma que “toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, ao menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino elementar será obrigatório” (ONU, 1948, art. 26, §1) e que a educação “visará ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, art. 26, §2). Assim, a DUDH posiciona a educação como direito universal, responsabilidade dos Estados. Santos (2025) e Silva & Pereira (2022) destacam que tal reconhecimento exige não apenas leis formais, mas políticas concretas, incluindo financiamento, infraestrutura acessível, formação docente e adaptação pedagógica, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Décadas depois, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, consolidou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). O documento identificou que milhões de pessoas permaneciam fora da escola ou não adquiriam habilidades básicas, afirmando que “cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, art. 1). Reconheceu ainda que “a atual provisão de educação é seriamente deficiente e deve tornar-se mais relevante e qualitativa” (UNESCO, 1990). Segundo Torres & Oliveira (2023) e Zeppone (2011), Jomtien ampliou a discussão para além do acesso formal, enfatizando a qualidade e equidade da aprendizagem, particularmente relevante para populações vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência.

Em continuidade, a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO e pelo Governo da Espanha (7 a 10 de junho de 1994), constitui marco histórico na consolidação da perspectiva inclusiva na educação mundial. Participaram cerca de 300 representantes governamentais e mais de 25 organizações internacionais, refletindo mobilização global pelo direito à educação de qualidade para todos. A Declaração de Salamanca e Estrutura de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais estabeleceu que a diferença é parte constitutiva da condição humana e que os sistemas educacionais devem se reformular para atender à diversidade dos estudantes.

O texto afirma que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” e que “as escolas regulares, com essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e alcançar uma educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9). O documento rompe com o modelo integrador anterior, em que alunos com deficiência participavam das escolas comuns apenas se se adaptassem ao currículo padrão. Salamanca propôs que são as escolas que devem adaptar-se aos alunos, oferecendo apoio especializado, formação docente e recursos adequados. Reforçou ainda que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares,

que deverão acomodá-las com uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 11).

Essa concepção rompeu com séculos de práticas excludentes e segregacionistas, nas quais pessoas com deficiência eram atendidas em instituições separadas. Mantoan (2022) observa que Salamanca promoveu uma “mudança paradigmática”, deslocando o foco da deficiência para a escola, entendendo a exclusão como produto das barreiras impostas pelo próprio sistema educacional. Silva Lemos (2024) enfatiza que, a partir de Salamanca, a educação especial deixou de ser subsistema paralelo e passou a ser dimensão transversal das políticas públicas, presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

O contexto histórico é relevante: início da década de 1990 marcou movimento internacional pelos direitos das pessoas com deficiência, precedido pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e pela Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992). Houve crítica aos modelos médicos e assistencialistas, substituídos por visão social e de direitos humanos. Aranha (2023) argumenta que Salamanca responde à necessidade de redefinir a educação especial sob perspectiva inclusiva e democrática, afirmando que a diferença é riqueza no processo educativo.

Pedagogicamente, Salamanca defende ensino centrado no aluno, currículos flexíveis e metodologias diversificadas. Recomenda formação continuada de professores em estratégias inclusivas, destacando que “o sucesso da política de escolas inclusivas depende, em grande parte, da competência, do compromisso e da motivação do pessoal docente” (UNESCO, 1994, p. 27). Essa ênfase na formação docente é retomada em documentos posteriores, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2015), demonstrando a perenidade dos princípios de Salamanca.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, constituiu marco jurídico e político internacional. Define pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, Art. 1), deslocando o enfoque médico e assistencialista tradicional.

No campo educacional, o Artigo 24 da CDPD reconhece o direito à educação e impõe aos Estados “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida” (ONU, 2006, Art. 24, §1), garantindo que crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário ou secundário. Os Estados devem prover “medidas de apoio individualizadas e eficazes em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social” (ONU, 2006, Art. 24, §2, e).

Miranda & Castro Filho (2017) destacam que a CDPD introduz a deficiência como questão de direitos humanos, não condição médica isolada, enquanto Moreno Caiado (2018) enfatiza que obriga os Estados a adotar medidas concretas para remover barreiras e promover igualdade de oportunidades. Em países como Argentina, Brasil e México, a adesão à CDPD orientou revisões constitucionais e legais, consolidando a educação inclusiva como direito humano. Contudo, estudos indicam que transformações institucionais não se traduzem homogeneamente em práticas educacionais (Inclusive Education in Latin America, 2019).

O Marco de Ação da Educação 2030, aprovado em Incheon e ratificado pela UNESCO em 2015, representa a consolidação do compromisso internacional com educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Reafirma que a educação é direito humano fundamental e bem público, devendo garantir equidade, justiça social e inclusão de grupos historicamente marginalizados (UNESCO, 2015). A evolução do direito à educação, desde a DUDH (ONU, 1948) até o ODS 4 da Agenda 2030, mostra progressiva ampliação do conceito: de direito formal universal para direito substantivo, reconhecendo diferenças individuais e barreiras estruturais (Dubet, 2011; Barton, 2009).

O Marco 2030 consolida a continuidade de Salamanca, afirmando que os sistemas educacionais devem acolher todos os alunos, independentemente de condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais, culturais ou linguísticas. Ainscow (2020) observa que a inclusão “não é apenas estratégia para grupos específicos, mas filosofia que redefine o papel da escola e do professor no enfrentamento das desigualdades”. O documento enfatiza financiamento adequado e formação docente como condições indispensáveis à inclusão efetiva (UNESCO, 2015, p. 34), dialogando diretamente com princípios de Salamanca.

Assim, o Marco 2030 expressa a maturidade histórica das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência, integrando inclusão à agenda global do desenvolvimento sustentável. Reafirma princípios universais da dignidade e igualdade humana e projeta-os em perspectiva de solidariedade internacional, reconhecendo que “nenhuma meta educacional será alcançada enquanto persistirem a exclusão e a discriminação” (UNESCO, 2015, p. 9).

As cinco declarações internacionais, DUDH (ONU, 1948), Jomtien (UNESCO, 1990), Salamanca (UNESCO, 1994), CDPD (ONU, 2006) e Marco de Ação 2030 (UNESCO, 2015), impactaram decisivamente as políticas de educação especial na América Latina. Argentina, Brasil e México incorporaram seus princípios em legislações, planos nacionais e programas de inclusão, transitando de paradigma assistencial e segregador para concepção de direitos humanos e equidade educacional. Artilles (2019, p. 47) sintetiza: “a educação especial inclusiva não é um modelo único, mas um processo político e cultural que expressa à luta pela justiça social e pela democratização do conhecimento”.

2.1. Argentina: marco legal e democratização educacional

A Argentina é o segundo maior país da América do Sul, com cerca de 2,78 milhões de km² e população estimada em 45 milhões de habitantes em 2024, dos quais aproximadamente 10,5 milhões são estudantes em todos os níveis de ensino (UNESCO, 2023). A população com deficiência representa cerca de 12%, evidenciando a necessidade de políticas educacionais inclusivas (INDEC, 2022). A economia, baseada em agricultura, indústria e serviços, apresenta um PIB de aproximadamente US\$ 640 bilhões em 2024, configurando-se como a terceira maior da América Latina. Entretanto, crises econômicas, endividamento e desigualdades regionais afetam as oportunidades educacionais e o financiamento público (Banco Mundial, 2024).

Culturalmente, o país valoriza a educação como instrumento de mobilidade social e cidadania, com tradição em produção literária, artística e científica. O sistema educacional abrange educação inicial (0 a 5 anos), ensino primário (6 a 12 anos) e secundário (13 a 17 anos), e educação superior, majoritariamente pública e gratuita, com forte tradição de acesso democrático às universidades federais (Tedesco, 2018). A diversidade geográfica e socioeconômica, que inclui áreas urbanas densas como Buenos Aires e regiões rurais isoladas na Patagônia, molda diretamente a oferta e qualidade da educação especial. Nesse contexto, a incorporação progressiva de declarações internacionais estabeleceu fundamentos normativos e éticos para políticas públicas de inclusão, promovendo equidade e aprendizado adaptado às especificidades regionais e culturais (González & López, 2021).

A consolidação da educação especial inclusiva na Argentina decorre de um processo histórico vinculado ao restabelecimento democrático e à incorporação gradual de marcos internacionais de direitos humanos. Após a ditadura militar (1976–1983), o país passou por reconstrução institucional, jurídica e educacional. As Declarações de 1948 (Direitos Humanos), Jomtien (1990), Salamanca (1994), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2015) redefiniram políticas públicas de inclusão. Segundo Tedesco (2018, p. 94), essas influências “reorientaram o sistema educativo argentino para a universalização do direito à educação com justiça social”, consolidando um marco normativo centrado na equidade, diversidade e participação cidadã.

A Ley Federal de Educación n.º 24.195/1993 introduziu princípios de descentralização e igualdade de oportunidades, preparando terreno para a educação especial. A Ley de Educación Nacional n.º 26.206/2006 representou ponto de inflexão ao estabelecer no artigo 42 que “a educação especial é a modalidade do sistema educativo destinada a garantir o direito à educação das pessoas com deficiências temporárias ou permanentes, em todas as etapas e níveis” (ARGENTINA, 2006). A norma incorporou valores de Salamanca (1994) e da Convenção da ONU (2006), afirmando a inclusão plena e igualdade de oportunidades. Díaz (2020, p. 113) observa que a lei “expressa o

reconhecimento da diferença como parte constitutiva da escola comum e não como exceção”, configurando avanço conceitual significativo.

A Ley de Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad n.º 26.378/2008, que ratificou a Convenção da ONU, reforçou o compromisso estatal com acessibilidade, participação social e educação equitativa, estabelecendo “apoios e ajustes razoáveis” para inclusão plena. Em 2016, a Ley n.º 27.044 conferiu hierarquia constitucional à Convenção, consolidando seu status normativo. Para Fernández e Pacheco (2022), a incorporação constitucional “elevou o paradigma da inclusão à condição de princípio estruturante das políticas públicas argentinas”.

A Argentina desenvolve programas federais e provinciais articulando formação docente, acessibilidade e apoio interdisciplinar. O Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (2014) incluiu módulos sobre inclusão e diversidade, promovendo diálogo entre teoria e prática na formação continuada. Ainda assim, persistem disparidades regionais: províncias do norte e da Patagônia enfrentam falta de infraestrutura e professores especializados, limitando efetividade da inclusão, que ainda se concentra em modelos de integração e não de plena inclusão (González & López, 2021, p. 67).

Institucionalmente, a Dirección Nacional de Educación Especial do Ministério da Educação promove desde 2017 monitoramento e apoio técnico às jurisdições, construindo itinerários inclusivos, elaborando materiais acessíveis e articulando centros de recursos pedagógicos e tecnológicos. Essas ações reafirmam o compromisso com o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2015), que vê a inclusão como “um processo que reconhece e responde à diversidade das necessidades de todos os aprendizes” (UNESCO, 2015, p. 18).

Politicamente, a educação especial inclusiva na Argentina reflete debate entre modelos pedagógicos e concepções de deficiência. Tradicionalmente marcada pela abordagem médico-psicológica, tem buscado alinhar-se a uma perspectiva social e de direitos humanos. López e Scarlato (2019) destacam que “a passagem do paradigma clínico para o pedagógico implica deslocar o foco do déficit para as barreiras contextuais”, exigindo políticas integradas e contínuas. Movimentos de pessoas com deficiência, ONGs e associações de famílias pressionam por equidade interprovincial e ampliação do acesso às escolas regulares.

Em termos de resultados, o Informe Nacional de Educación Inclusiva (MINEDUC, 2023) indica que mais de 82% dos estudantes com deficiência frequentam escolas comuns, com apoio interdisciplinar. Contudo, há variações regionais: Buenos Aires e Córdoba superam 90% de matrícula inclusiva, enquanto Jujuy e Chubut apresentam taxas abaixo de 60%. Segundo Álvarez (2023), isso reflete “a persistência de um federalismo educativo que delega responsabilidades sem garantir equidade orçamentária e técnica entre as jurisdições”.

Apesar de desafios, a trajetória argentina evidencia avanço normativo e cultural significativo, sustentado por princípios éticos, jurídicos e pedagógicos. O país consolidou um dos arcabouços legais mais coerentes da América Latina, articulando os ideais de Salamanca, da ONU e da UNESCO às tradições democráticas e de direitos humanos. Como sintetiza Tedesco (2018, p. 97), “a educação inclusiva na Argentina é fruto de uma construção coletiva que combina mobilização social, compromisso estatal e diálogo com a comunidade internacional”. Embora persistam lacunas regionais, o horizonte é de educação pública inclusiva, equitativa e transformadora, garantindo o direito de aprender e participar plenamente da vida escolar e social.

2.2 Brasil: trajetória normativa da educação especial inclusiva

O Brasil, localizado na América do Sul, é o maior país da região, com cerca de 8,5 milhões de km² e uma população estimada em 216 milhões de habitantes em 2024, distribuída entre áreas metropolitanas densamente povoadas e regiões rurais remotas (IBGE, 2024). A economia, a maior da América Latina, apresenta um PIB de aproximadamente US\$ 2,1 trilhões, sustentado por setores diversificados como agricultura, indústria e serviços, embora persista significativa desigualdade social e regional (IBGE, 2024). Culturalmente, o país se caracteriza por ampla diversidade étnica e linguística, refletindo-se nas práticas educativas, tradições locais e políticas culturais (Santos, 2022).

O sistema educacional compreende educação infantil, ensino fundamental e médio obrigatórios, e ensino superior, majoritariamente público e gratuito em universidades federais e estaduais (Tavares & Oliveira, 2023). Segundo o Censo Demográfico de 2022, cerca de 17,3 milhões de brasileiros vivem com algum tipo de deficiência, equivalendo a 8,1% da população, sendo aproximadamente 2,3 milhões estudantes na educação básica e superior (IBGE, 2022; INEP, 2024). Esses dados evidenciam o desafio de promover inclusão efetiva, acessibilidade e equidade no ensino, destacando a importância de políticas públicas estruturadas que considerem diversidade funcional e desigualdades regionais.

A trajetória normativa da educação especial inclusiva no Brasil se articulou ao processo de redemocratização e à consolidação dos direitos sociais pós-regime militar. O ponto de partida foi a Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos (art. 205) e determinou que o Estado garantisse “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, reforçou a proteção legal, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (Lei nº 9.394/1996), estruturou a função social da educação especial: o artigo 58 definiu a modalidade como transversal, ofertada preferencialmente na rede

regular com recursos especializados; o artigo 59 previu currículos, métodos e formação docente específicos para atender educandos com deficiência (BRASIL, 1996). Posteriormente, o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo diretrizes de acessibilidade e atenção integral (BRASIL, 1999).

Nos anos 2000, a legislação avançou para dimensões de acessibilidade e comunicação: a Lei nº 10.098/2000 definiu normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade; a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou seu uso na educação, exigindo formação docente e presença de intérpretes quando necessário (BRASIL, 2000; 2002; 2005). O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) incluiu metas de ampliação do atendimento especializado e formação de professores para educação especial (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), formulada em 2008, consolidou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar em escolas regulares por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2008). A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) pelo Brasil, e sua promulgação (Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009), conferiu status constitucional aos compromissos internacionais.

O Decreto nº 7.611/2011 detalhou a operacionalização do AEE, da articulação intersetorial e orientações para formação e recursos (BRASIL, 2011). A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo o autismo como condição passível de acesso a serviços educacionais e de saúde (BRASIL, 2012). A atualização do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, incluiu a Meta 4, que visa universalizar atendimento especializado a pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades, preferencialmente em classes regulares (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI (Lei nº 13.146/2015), sistematizou direitos e garantias, reafirmando no artigo 27 o direito à educação inclusiva, vedando qualquer exclusão baseada na deficiência e orientando políticas para eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 2015). A LBI consolidou o deslocamento normativo do enfoque assistencialista para um modelo de direitos humanos e igualdade de oportunidades, garantindo juridicamente matrícula em classes comuns com suporte adequado.

Em 2020, o Decreto nº 10.502 representou retrocesso ao retomar instituições e classes segregadas, contrariando a Convenção da ONU (2006) e a LBI, impulsionado por setores conservadores (Mantoan, 2021; Garcia, 2021).

Em 2021, o STF suspendeu o decreto, reconhecendo sua inconstitucionalidade (STF, ADI 6590, 2021).

O Decreto nº 11.370/2023 revogou o decreto anterior e restabeleceu compromisso com política nacional de educação especial inclusiva, alinhada a princípios de equidade, participação social e transversalidade da inclusão (BRASIL, 2023). Esse ajuste ético e político reafirma compromissos históricos com marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), consolidando a inclusão como parte integrante da educação básica (Mantoan, 2023; Rodrigues, 2024).

Dados recentes indicam impactos concretos: mais de 90% dos estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados em classes regulares (Censo Escolar/INEP, 2024; IBGE, 2022). Entretanto, limitações de infraestrutura persistem: cerca de 33,9% das escolas carecem de acessibilidade interna adequada e menos de 10% possuem sinalização tátil ou sonora, evidenciando “a distância entre a legislação inclusiva e as condições reais de aprendizagem” (Garcia, 2021). Apesar dessas desigualdades, o panorama educacional brasileiro mostra avanço progressivo e consolidado, sustentado por arcabouço jurídico robusto. A continuidade depende de articulação federativa, investimento público e formação docente permanente, para que a educação especial inclusiva se realize plenamente como direito humano e fundamento de uma sociedade democrática.

2.3. México: políticas federativas e avanços na inclusão escolar

O México, situado na América do Norte, integra a América Latina por compartilhar herança cultural, histórica e linguística ibérica. É um dos principais países latino-americanos em população, economia e diversidade sociocultural, com cerca de 1,96 milhão de km² e 132 milhões de habitantes em 2024, dos quais aproximadamente 28 milhões são estudantes em todos os níveis de ensino (UNESCO, 2023). A população com deficiência representa cerca de 6,5% do total, evidenciando a necessidade de políticas educacionais inclusivas (INEGI, 2022). Apesar de possuir economia diversificada, com destaque para os setores industrial, de serviços e agrícola, e ser a segunda maior economia da América Latina, o país enfrenta desigualdades regionais que afetam a oferta de educação de qualidade (Banco Mundial, 2024).

O sistema educacional mexicano compreende educação inicial (0 a 5 anos), ensino básico obrigatório, primário e secundário, e educação superior, com forte presença de instituições públicas federais e estaduais (Díaz Barriga, 2020). A diversidade geográfica, incluindo áreas urbanas, rurais e localidades remotas, e as disparidades econômicas e culturais influenciam diretamente a implementação da educação especial inclusiva. Nesse contexto, a incorporação progressiva de princípios das declarações internacionais — Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e Marco de Ação da Educação

2030 (UNESCO, 2015) — forneceu base normativa, ética e pedagógica para políticas públicas voltadas à equidade e inclusão de estudantes com deficiência (Hernández & Rojas, 2021).

A trajetória da educação especial inclusiva no México está ligada às reformas educacionais iniciadas no final do século XX. A Reforma Educativa de 1993 introduziu o conceito de *atención a la diversidad* e programas de integração escolar, fortalecendo a escola regular como espaço privilegiado de inclusão, em alinhamento às orientações de Salamanca (1994). No entanto, como observa Díaz Barriga (2012), a política da década de 1990 manteve caráter assistencialista, focando na inserção física dos estudantes sem promover revisão curricular ou pedagógica significativa.

Nos anos 2000, o México intensificou a articulação entre políticas internas e compromissos internacionais. A Declaração de Dakar (2000) e o Programa Nacional de Educação 2001–2006 reafirmaram a meta de acesso e permanência escolar universal, priorizando populações historicamente excluídas. Foi criado o Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNEEIE), voltado à formação docente, adequação curricular e sensibilização da comunidade escolar. Loyo e Hernández (2016) indicam que a implementação do programa foi desigual, dependendo da capacidade administrativa das entidades federativas.

Com a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, o México assumiu formalmente o compromisso de garantir educação inclusiva em todos os níveis. Revisões da Ley General de las Personas con Discapacidad (2005) e da Ley General de Educación ampliaram o conceito de acessibilidade e introduziram os *ajustes razonables*, deslocando o foco da deficiência para barreiras contextuais à aprendizagem e participação (Schmelkes, 2017).

A Ley General de Educación de 2019 consolidou o paradigma de *educación inclusiva y equitativa*, definindo a educação especial como modalidade excepcional e temporária, priorizando a permanência de estudantes com deficiência em escolas regulares mediante apoios e adaptações curriculares pertinentes (MÉXICO, 2019, art. 42). Esse marco legal rompe com o modelo segregador do passado e reforça o compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4.

Apesar do avanço normativo, a implementação ainda enfrenta desafios estruturais. Díaz Barriga (2020, p. 112) observa que “a educação inclusiva no México é mais uma promessa normativa do que uma realidade consolidada”, dependendo da capacidade de cada entidade federativa em garantir condições equitativas de acesso e permanência. Regiões rurais e comunidades indígenas, especialmente nos estados de Chiapas, Oaxaca e Guerrero, apresentam maiores índices de exclusão escolar. Hernández e Rojas (2021) destacam que infraestrutura inadequada, escassez de recursos humanos

especializados e barreiras linguísticas derivadas do bilinguismo indígena limitam a efetividade da inclusão.

Nos últimos anos, o governo mexicano investiu na ampliação das Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) e nos Centros de Atención Múltiple (CAM), oferecendo acompanhamento pedagógico e terapêutico. Atualmente, existem mais de 4.500 USAER atendendo cerca de 400 mil alunos (SEP, 2023), representando avanço do modelo médico-assistencial para um enfoque interdisciplinar e educativo.

A formação docente continua sendo desafio central. González e Martínez (2022) afirmam que “a inclusão escolar no México exige uma revolução pedagógica que vá além de cursos pontuais, promovendo construção de identidade docente inclusiva e reflexiva”. Programas de formação inicial e continuada, oferecidos por Escuelas Normales e universidades públicas, buscam atender a essa necessidade, embora a implementação permaneça desigual.

Indicadores nacionais demonstram que mais de 80% das crianças com deficiência estão matriculadas em escolas regulares (INEGI & SEP, 2024), embora nem todas tenham acesso a apoios pedagógicos ou materiais acessíveis. O caso mexicano confirma Barton (2019, p. 60): “a inclusão depende menos da lei e mais da capacidade dos sistemas educativos de transformar culturas, políticas e práticas escolares”. Assim, a efetividade das normas depende da superação das desigualdades federativas e da coordenação entre educação, saúde e assistência social.

Em síntese, o México percorreu trajetória consistente rumo à inclusão educacional, guiado pelos marcos internacionais que também orientaram Argentina e Brasil. Seu desafio contemporâneo é transformar normas em práticas pedagógicas cotidianas, fortalecendo cooperação entre níveis de governo e a formação docente. Como observa Slee (2018, p. 29), “a inclusão não é um destino alcançado, mas uma jornada política e social permanente”, que no México segue em construção, sustentada por avanços legais, crescente consciência social e compromisso institucional de garantir educação para todos.

3. Perspectivas pedagógicas da educação especial inclusiva na América Latina

A consolidação da educação especial inclusiva na América Latina reflete um movimento histórico, político e pedagógico de superação de paradigmas excludentes, orientado pela valorização da diversidade humana e pelo reconhecimento da educação como direito social inalienável. As concepções contemporâneas de deficiência, fundamentadas no modelo social e nos princípios da equidade e da justiça educacional, deslocam o foco da limitação individual para as barreiras físicas, atitudinais e institucionais que restringem a participação plena dos sujeitos na escola e na sociedade. Segundo Ainscow

(2021) e Mantoan (2022), a inclusão exige transformação estrutural das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas de organização da aprendizagem, garantindo o sucesso de todos os estudantes. Nesse sentido, as experiências de Argentina, Brasil e México apresentam trajetórias históricas e institucionais distintas, mas convergem na construção de sistemas educacionais que reconhecem a diversidade como valor pedagógico e ético.

Na Argentina, a educação especial é estruturada a partir da integração e adaptação curricular, orientando-se para o atendimento da diversidade em escolas regulares. A Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006 define a educação especial como modalidade do sistema educativo, assegurando igualdade de oportunidades (ARGENTINA, 2006). De acordo com Díaz (2020), o país consolidou um modelo que articula inclusão e redes de apoio técnico-pedagógico descentralizadas, fortalecendo o papel das províncias na implementação das políticas. O enfoque prioriza a permanência de estudantes com deficiência em escolas comuns, sustentado por planos individuais de ensino e estratégias de acompanhamento interdisciplinar. Fernández e Pacheco (2022) destacam que avanços na integração curricular estão relacionados à formação continuada dos professores e à gestão democrática das instituições, embora persistam desigualdades regionais e limitações de infraestrutura. Nesse cenário, o professor assume função social central como mediador da aprendizagem, articulando práticas de adaptação e mediação sociocultural para construir uma escola inclusiva e participativa.

No Brasil, a educação especial inclusiva consolidou-se a partir da década de 1990, alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O modelo brasileiro enfatiza a pedagogia inclusiva e a formação docente continuada como eixos estruturantes da transformação educacional. Mantoan (2022) ressalta que incluir implica reconstruir currículo e práticas pedagógicas a partir da diferença como condição da aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, é um instrumento de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Garcia (2021) indica que a efetivação da política depende da articulação entre escolas regulares e Salas de Recursos Multifuncionais, da qualificação docente e da ampliação da acessibilidade. Pazzaglini, Neto e Guimarães (2023) apontam, entretanto, fragilidades decorrentes de insuficiência de investimentos, formação inicial fragmentada e falta de políticas contínuas de acompanhamento pedagógico. Assim, o Brasil enfrenta o desafio de integrar avanços normativos às complexidades das redes públicas, exigindo compromisso ético e político com a equidade educacional.

No México, a educação especial evoluiu sob enfoque intercultural e comunitário, considerando a diversidade étnica, linguística e territorial. Programas como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) e Centros de Atención Múltiple (CAM) buscam integrar serviços especializados às escolas comuns e promover práticas pedagógicas colaborativas. Mendoza Zuany (2018) observa que o modelo mexicano

incorpora dimensões culturais e comunitárias à pedagogia inclusiva, reconhecendo as especificidades de populações indígenas e rurais. Hernández e Rojas (2021) destacam que práticas inclusivas dependem da autonomia local e da formação docente, pois os professores atuam como mediadores culturais entre saberes escolares e contextos sociolinguísticos. Apesar de arcabouço normativo consolidado, desigualdades regionais e limitação de recursos restringem a universalização do atendimento inclusivo. Ainda assim, o enfoque intercultural contribui para compreender a inclusão como reconhecimento da diversidade cultural e fortalecimento das identidades coletivas.

De forma comparada, Argentina, Brasil e México compartilham a visão da educação especial inclusiva como processo político, pedagógico e ético, exigindo transformação das culturas escolares e ampliação da justiça social. Ainscow (2021) argumenta que sistemas educacionais inclusivos reformulam práticas e valores institucionais, tornando-se sensíveis às necessidades de todos os alunos. Vigotski (2020) reforça que o desenvolvimento de sujeitos com deficiência depende de interações mediadas socialmente, nas quais o professor atua como mediador simbólico e agente de transformação. Skliar e García (2023) ampliam essa perspectiva, considerando a escola inclusiva como espaço de diálogo cultural, em que a diferença é princípio pedagógico orientador de novas formas de convivência e aprendizagem.

Assim, as perspectivas pedagógicas da Educação Especial na América Latina apontam para um paradigma inclusivo que vai além da mera integração escolar, promovendo a participação efetiva dos sujeitos na produção do conhecimento. A educação reconhece a diversidade como potência formativa, valoriza a reflexão crítica dos docentes e demanda políticas públicas comprometidas com equidade e justiça social. A experiência dos três países reafirma a centralidade do professor e da escola como agentes de transformação, capazes de ressignificar o sentido da diferença e promover uma educação emancipadora.

4. Considerações finais

A análise comparativa da Educação Especial Inclusiva na Argentina, Brasil e México evidencia que marcos históricos, legais e pedagógicos são centrais para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A efetivação desses direitos depende não apenas de leis, mas da articulação entre políticas nacionais, práticas escolares e cultura institucional. As cinco declarações internacionais – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2015) – orientam a concepção de políticas inclusivas, redefinindo o papel da escola, do professor e do currículo na América Latina.

Na Argentina, a descentralização administrativa aproximou as políticas das realidades locais, favorecendo a articulação entre escolas regulares e

serviços especializados. A Ley de Educación Nacional nº 26.206 oferece um marco legal sólido, complementado por políticas provinciais que adaptam recursos e estratégias pedagógicas à diversidade regional. Persistem desafios de infraestrutura, desigualdade socioeconômica e formação docente, indicando que a inclusão exige planejamento local, apoio técnico e engajamento comunitário.

O Brasil possui um quadro normativo consolidado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por legislação específica, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial (2008). Avanços incluem a formalização de direitos e instrumentos como Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais. Entretanto, desigualdades regionais, precariedade da infraestrutura e lacunas na formação docente limitam a plena efetivação da educação inclusiva. A transformação das práticas pedagógicas depende da articulação entre políticas, gestão escolar e recursos humanos qualificados.

No México, a educação especial inclusiva é incorporada aos planos nacionais de desenvolvimento, estruturada por modelos interculturais e comunitários que valorizam a diversidade sociolinguística. Programas como Unidades de Serviços de Apoio à Educação Regular e Centros de Atendimento Múltiplo buscam integrar serviços especializados às escolas comuns. Persistem, porém, desigualdades regionais, limitações de infraestrutura e escassez de recursos humanos, especialmente em comunidades rurais e indígenas, mostrando que a inclusão é um desafio político e pedagógico que exige coordenação entre governo federal, estados e escolas, além de sensibilização social.

De forma geral, os três países compartilham a compreensão de que a Educação Especial Inclusiva é um processo contínuo, que transcende a integração física do estudante à escola regular. Sua efetivação depende de financiamento adequado, gestão escolar participativa, formação docente contínua, adaptação curricular e tecnológica, e engajamento das famílias e comunidades. A análise comparativa mostra que, embora os marcos legais sejam indispensáveis, a transformação pedagógica e cultural é decisiva para que os direitos se convertam em experiências concretas de aprendizagem e participação social.

Conclui-se que a consolidação da Educação Especial Inclusiva depende do equilíbrio entre marcos legais, políticas de financiamento, gestão escolar competente e práticas pedagógicas transformadoras, capazes de construir culturas escolares inclusivas e participativas. A experiência comparada evidencia avanços e lacunas, oferecendo subsídios para políticas públicas mais eficazes e equitativas. Em síntese, a Educação Especial Inclusiva na América Latina é um projeto político, pedagógico e social que busca transformar a escola em espaço de equidade, justiça, inclusão e reconhecimento da diversidade, reforçando o compromisso regional com os direitos humanos e a aprendizagem de qualidade para todos.

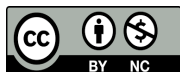
Referências

- AINSCOW, M. **Educação inclusiva: políticas, contextos e práticas**. Londres: Routledge, 2021.
- AINSCOW, M. **Lutando pela equidade na educação: o legado de Salamanca**. Londres: Routledge, 2020.
- ARTILES, A. **Rearticulando a inclusão como justiça social: lições do campo**. Cambridge: Harvard Education Press, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Indicadores econômicos da América Latina: relatório 2024**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Indicadores econômicos e sociais do México 2024**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2024.
- BARTON, L. **Educação inclusiva e justiça social**. Londres: Open University Press, 2009.
- BARTON, L. **Políticas de inclusão na educação latino-americana: desafios e perspectivas**. México: Editorial Universidad, 2019.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guia para a educação inclusiva**. Madrid: OEI, 2017.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice para inclusão: desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas**. 4. ed. Bristol: CSIE, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008 – Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005 – Regulamentação da Libras na educação**. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009 – Promulgação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011 – Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502/2020 – Política de educação especial (revogado)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370/2023 – Restabelecimento da política nacional de educação especial inclusiva**. Brasília: Diário Oficial da União, 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098/2000 – Normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade**. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436/2002 – Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

- BRASIL. **Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília: Diário Oficial da União, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.** Brasília: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001.** Brasília: Diário Oficial da União, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CARDOSO, F. H. **Dependência e desenvolvimento na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- DINIZ, D.; BARBOSA, J.; SANTOS, R. **Educação especial e inclusão escolar: desafios contemporâneos.** São Paulo: Summus, 2010.
- DÍAZ, L. **Educação inclusiva e políticas de integração na Argentina.** Buenos Aires: Editorial del Estado, 2020.
- DÍAZ, L. **Educação inclusiva na Argentina: princípios e práticas.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2020.
- DÍAZ BARRIGA, F. **Educación inclusiva y equidad: retos y perspectivas en México.** Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2020.
- DÍAZ BARRIGA, F. **Política educativa y atención a la diversidad en México.** Ciudad de México: UNAM, 2012.
- DUBET, F. **Repensar a justiça social: contra o mito da igualdade de oportunidades.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERNÁNDEZ, P.; PACHECO, R. **Integração curricular na educação especial argentina.** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2022.
- FERNÁNDEZ, R.; PACHECO, S. **Inclusão educacional e direitos humanos na Argentina contemporânea.** Revista Latinoamericana de Educación Especial, v. 15, n. 2, p. 105–120, 2022.
- FELDMAN, M.; JARA, M. **Políticas de educação inclusiva na Argentina: legislação e práticas.** Buenos Aires: CLACSO, 2022.
- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- GARCIA, M. **Educação especial inclusiva no Brasil: políticas, práticas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2021.
- GARCIA, P. **Infraestrutura e inclusão escolar no Brasil: avanços e lacunas.** Rio de Janeiro: FGV, 2021.
- GONZÁLEZ, M.; MARTÍNEZ, P. **Formación docente para la inclusión educativa en México.** Ciudad de México: SEP, 2022.
- GONZÁLEZ, P.; LÓPEZ, M. **Políticas de educação inclusiva na Argentina: avanços e desafios regionais.** Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de La Plata, 2021.
- HALPERÍN DONGHI, T. **Historia contemporânea de América Latina.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- HERNÁNDEZ, J.; ROJAS, L. **Educação inclusiva no México: enfoques interculturais e comunitários.** Cidade do México: SEP, 2021.
- HERNÁNDEZ, J.; ROJAS, M. **Educación especial e inclusión escolar en**

- México: retos y experiencias.** Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.
- HERNÁNDEZ, R.; ROJAS, L. **Políticas de inclusão educativa e equidade em México.** Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2021.
- IBGE. **Censo Demográfico 2022: população com deficiência.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.
- IBGE. **Estimativas populacionais e dados socioeconômicos 2024.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024.
- INDEC. **Censo nacional 2022: população e deficiência na Argentina.** Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022.
- INEGI. **Estadísticas sobre población con discapacidad en México 2022.** Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022.
- INEP. **Censo Escolar 2024.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.
- MANTOAN, M. T. **Educação inclusiva no Brasil: legislação e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2021.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: conceitos e práticas.** Campinas: Papi-rus, 2022.
- MANTOAN, M. T. **Políticas inclusivas e desafios atuais da educação espe-cial.** São Paulo: Loyola, 2023.
- MENDOZA ZUANY, C. **Pedagogia inclusiva no México: análise e perspecti-vas.** Cidade do México: UNAM, 2018.
- MIRANDA, J. A. A.; CASTRO FILHO, R. A. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a universalização dos direitos humanos.** Revista Direitos Humanos e Democracia, v. 5, n. 10, p. 1–12, 2017.
- MITTLER, P. **Trabalhando pela educação inclusiva: contextos sociais.** Londres: David Fulton Publishers, 2012.
- MORENO CAIADO, K. R. **Educação inclusiva e direitos humanos: a Con-venção da ONU e seus impactos no Brasil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 59, p. 1–15, 2018.
- MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- MÉXICO. **Ley General de Educación.** Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación, 2019.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.
- MINEDUC. **Informe Nacional de Educación Inclusiva.** Buenos Aires: Ministe-rio de Educación, 2023.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2006.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova Iorque: ONU, 1948.
- PAZZAGLINI, R.; NETO, F.; GUIMARÃES, L. **Práticas pedagógicas inclusi-vas no Brasil: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- SANTOS, M. **Diversidade cultural e inclusão escolar no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2022.

- SANTOS, P. **Políticas de educação inclusiva: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 2025.
- SCHMELKES, S. **Educación inclusiva: enfoques y prácticas en América Latina**. Ciudad de México: CINVESTAV, 2017.
- SILVA, L.; PEREIRA, M. **Educação inclusiva e políticas públicas na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2022.
- SKLIAR, C.; GARCÍA, C. **Escola inclusiva e diversidade cultural na América Latina**. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2023.
- SLEE, R. **Inclusión educativa: perspectivas internacionales y latinoamericanas**. Londres: Routledge, 2018.
- STF. **ADI 6590 – Suspensão do Decreto nº 10.502/2020**. Supremo Tribunal Federal, 2021.
- TEDESCO, J. C. **Educação, equidade e inclusão na Argentina: fundamentos e perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2018.
- TORRES, R.; OLIVEIRA, V. **Educação inclusiva e qualidade: desafios contemporâneos**. Buenos Aires: CLACSO, 2023.
- TAVARES, R.; OLIVEIRA, F. **Sistema educacional brasileiro: estrutura e políticas públicas**. Brasília: Editora UnB, 2023.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien**. Paris: UNESCO, 1990.
- UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4**. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a realização do ODS 4**. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Marco de Ação da Educação 2030**. Paris: UNESCO, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da psicologia educativa**. Moscou: Editorial Progreso, 2020.
- ZEPONE, F. **Equidade e inclusão na educação**. Porto Alegre: Penso, 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)