

LIMITES ÉTNICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Goenechea Permisán¹
Macarena Machín Álvarez²
Isabela Silva dos Santos³

RESUMO

A educação inclusiva é a orientação para crianças baseada no reconhecimento da diversidade, que considera que o sistema educativo deve adaptar-se a cada pessoa e atender às suas necessidades (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). Apesar de dois avanços realizados nos últimos anos, em Espanha ainda existem alunos que são separados da sala de aula regular e matriculados na Educação Especial, à margem do sistema de ensino geral. A maioria destas crianças são meninas e meninos com deficiência intelectual ou transtornos do espectro do autismo. A literatura científica internacional tem confirmado que alunos de diferentes culturas são matriculados na Educação Especial com maior frequência do que alunos da cultura majoritária (CHIEPPA; SANDOVAL, 2021; COOK; KIRU, 2018; CABALLEROS; ARTILES; GAMBOA, 2024). Na pesquisa que apresentamos, pretendemos estudar se isto também ocorre em Espanha e compreender os mecanismos pelos quais se produz. Para tal, utilizamos uma metodologia mista com questionários e entrevistas com orientadores escolares, professores de Educação Especial, famílias e os próprios alunos. A literatura internacional indica uma sobrerrepresentação de alunos de diferentes culturas na educação especial devido a deficiências no processo de diagnóstico (preconceitos, instrumentos inadequados) ou a fatores socioculturais das famílias. Nossos resultados, ainda que preliminares, confirmam essa sobrerrepresentação na Espanha em nível estatístico e reforçam uma nova hipótese a partir de outras anteriores : a existência de um “efeito migratório”, em que famílias emigram em busca de educação gratuita e de qualidade para seus filhos com deficiência, algo que muitas vezes não encontram em seus países de origem.

Palavras-chave: estudantes migrantes, estudantes estrangeiros, educação especial, super-representação, educação inclusiva.

1- Introdução - Marco Teórico

1.1.A inclusão como princípio orientador do sistema educativo espanhol.

¹Doutora em Ciências da Educação. Professor Catedrático Universidade de Cádiz (Espanha), cristina.goenechea@uca.es ;

²Doutora em Ciências da Educação. Investigador de pós-doutoramento na Universidade de Cádiz (Espanha), macarena.machin@uca.es ;

³Doutoranda em letras pela Universidade Federal de Sergipe, isabella86@academico.ufs.br ;

⁴ Projeto de pesquisa "Alunado estrangeiro nas margens do sistema educacional espanhol. Um estudo de dois processos que levam à educação espacial e outros programas de atenção à diversidade" (ExMargins) PID2022-140271OB-I00, financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ e pelo FEDER. Uma forma de fazer a Europa.



Atualmente, em nível internacional, os sistemas educacionais estão considerando a necessidade de avançar em direção a modelos cada vez mais inclusivos. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 constituem a estrutura comum para essa abordagem, indicando que *é preciso garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* (Objetivo 4), bem como progressos na *redução das desigualdades* (Objetivo 10), dada a crescente vulnerabilidade das populações vulneráveis (refugiados, migrantes, povos indígenas, idosos, pessoas com deficiência e crianças).

A educação inclusiva é concebida como um direito na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Ela parte, portanto, do reconhecimento da diversidade dos alunos e considera que o sistema educacional deve se adaptar a cada indivíduo e atender às suas necessidades. Para Ainscow, é necessário “...focar a atenção nas barreiras vivenciadas por algumas crianças que levam à sua marginalização como resultado de fatores contextuais” (2020, p. 2).

Na Espanha, a legislação educacional mais recente (LOMLOE, 2020) considera alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que “enfrentam barreiras que limitam seu acesso, presença, participação ou aprendizagem, resultantes de deficiência ou distúrbios graves de comportamento, comunicação e linguagem, durante um período de sua escolaridade ou ao longo de toda ela, e que requerem apoio e atenção educacional específicos para atingir os objetivos de aprendizagem adequados ao seu desenvolvimento” (Art. 73). Esta lei visa promover a abordagem inclusiva do nosso sistema educacional para que, em dez anos, os centros de Educação Especial segregados desapareçam ou sejam reduzidos ao mínimo. Especificamente, o Artigo 74 regulamenta a escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais, que será regida pelos princípios da normalização e inclusão, de modo que a escolarização desses alunos na Educação Especial ocorra apenas quando suas necessidades não puderem ser atendidas nas escolas regulares.

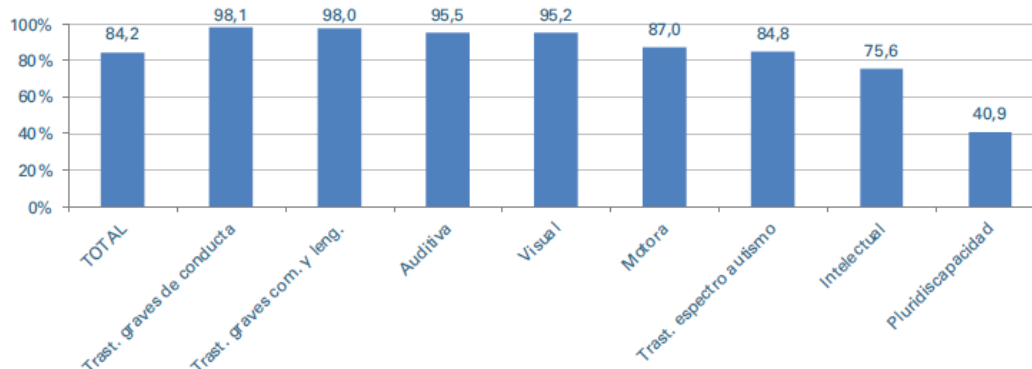
Em termos comparativos, o sistema educacional espanhol é muito inclusivo. O relatório mais recente sobre o assunto, elaborado pela rede EURYDCE (2024), pertencente à Comissão Europeia, afirma que a Espanha está entre os países europeus com o maior número de medidas destinadas a promover a diversidade e a inclusão de alunos nas escolas.

O sistema educacional espanhol tem demonstrado um forte compromisso com a inclusão,



aumentando progressivamente o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas regulares. Assim, no ano letivo de 2022-2023, havia 8.337.537 alunos, dos quais 3,3% tinham NEE. A grande maioria dos alunos com NEE está integrada em escolas regulares, e apenas 43.074 (0,51% do total de alunos do sistema educacional espanhol) frequentam centros ou salas de aula de educação especial. A grande maioria dos alunos com NEE está matriculada em escolas regulares, com as maiores taxas de integração entre crianças com transtornos graves de comportamento/personalidade (98,1%), transtornos graves de comunicação e linguagem (98%), deficiência auditiva (95,5%) e deficiência visual (95,2%). Por outro lado, os que mais frequentemente frequentam a Educação Especial são aqueles com múltiplas deficiências, deficiência intelectual, deficiência motora e transtornos do espectro autista.

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad. Curso 2022-2023



Fonte: *Dados e números para o ano letivo de 2024/2025*. Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2024-2025_184570/

1.2. A sobrerrepresentação de estudantes culturalmente diversos na Educação Especial na literatura internacional.

A presença desproporcional de alunos de minorias na educação especial tem sido estudada desde a década de 1960, especialmente nos Estados Unidos. Considera-se que Dunn foi o primeiro a apontar que a grande maioria dos alunos matriculados nessas



escolas vinha de origens humildes, “tais como afro-americanos, índios americanos, mexicanos e porto-riquenhos; crianças de lares não convencionais, desestruturados, desorganizados e com ensino inadequado em inglês; e crianças de outras origens não pertencentes à classe média” (Dunn, 1968, p. 5).

Desde então, inúmeros estudos foram conduzidos sobre este tema, concluindo que “as disparidades na matrícula na educação especial por grupos de alunos foram bem documentadas nos Estados Unidos nos últimos 40 anos” (Cook & Kiru, 2018, p. 163). Na Europa, a pesquisa sobre este tema é mais recente e muito menos abrangente, sendo praticamente inexistente na Espanha até 2022.

Os primeiros estudos publicados na Espanha sobre este tema (García-Castaño, Goenechea & Rubio, 2025; Chieppa, Sandoval & Sánchez-Cabrero, 2024) encontram evidências estatísticas suficientes para afirmar que existe uma sobrerrepresentação da população estrangeira na Educação Especial.

Em relação às causas dessa sobre representação, a literatura aponta para a existência de vieses implícitos entre os profissionais responsáveis pelo diagnóstico em relação a populações minoritárias, especialmente se não falam o idioma majoritário (Morgan & Farkas, 2016). A falta de ferramentas diagnósticas adequadas para avaliar as necessidades educacionais de estudantes cultural e linguisticamente diversos também foi mencionada (Talavera & Guzmán, 2018). Por fim, a desproporção está relacionada a fatores socioculturais, como acesso limitado à saúde e menor capital social e cultural nas famílias (Morgan & Farkas, 2016). Cooc & Kiru (2018) realizaram uma revisão sistemática das explicações, concluindo que “quase todos os estudos enfatizaram as desigualdades estruturais na sociedade em detrimento das barreiras culturais como mecanismos que contribuem para a desproporção”.

1.3. A questão dos dados sobre a diversidade cultural no sistema educativo espanhol

As estatísticas recolhidas pela administração educacional em Espanha incluem apenas a nacionalidade como variável, não considerando a etnia. Enquanto a nacionalidade reflete um estatuto legal ou administrativo, a etnia é determinada pela auto identificação. Os dados mais recentes indicam que Espanha tem 1.066.875 estudantes de nacionalidade estrangeira, representando 12,2% do total.

Para completar o quadro da diversidade cultural nas salas de aula espanholas, devemos



acrescentar a todos aqueles que, apesar de terem origens culturais diversas, possuem nacionalidade espanhola, um número indeterminado de crianças ciganas. Estima-se que cerca de 1,5% da população espanhola seja cigana, o que representa aproximadamente 725.000 pessoas ⁵. Esses são apenas valores estimados, uma vez que os dados étnicos não são coletados nos censos ou nos registros de matrícula escolar na Espanha, tornando-os uma minoria invisível em termos de administração educacional.

2- Metodologia

O objetivo fundamental desta pesquisa é descrever e compreender os processos pelos quais alunos de diferentes culturas são encaminhados para a Educação Especial na Espanha. Utilizamos uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas em um único estudo. Devido às limitações de espaço, este artigo se concentrará na apresentação de alguns dos principais resultados da componente qualitativa do estudo.

Foram realizadas 26 entrevistas com profissionais que trabalham no sul da Espanha na área da educação especial (11 orientadores escolares (O), 8 professores de pedagogia terapêutica (PT), 1 técnico de integração social (PTIS); 1 professor que ensina espanhol a crianças estrangeiras recém-chegadas (ATAL), 5 membros de equipes de gestão) e 13 familiares de crianças migrantes com deficiência.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados especificamente para esta pesquisa. As entrevistas foram realizadas principalmente em centros educacionais entre abril de 2023 e março de 2025 e tiveram duração média de 30 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e importadas para o NVivo 12 para facilitar a análise posterior. O conteúdo foi analisado e classificado de acordo com as categorias emergentes. Foram respeitados em todos os momentos, incluindo o consentimento informado, a transparência, o direito de desistência, a ausência de incentivos à participação e o tratamento confidencial e anônimo dos dados (BERA, 2019).

3- Resultados e discussão

Os profissionais entrevistados observaram um aumento nos últimos anos no número de alunos de origem estrangeira na Educação Especial e associaram claramente a falta de

⁵Dados da Fundación Secretariado Gitano (Fundação Secretariado Cigano)
https://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/un_pueblo_sin_fronteras.html.es



uma resposta educacional adequada no país de origem à decisão de emigrar:

“A família veio porque a menina tinha (...) síndrome de Down, não a tinham deixado ir à escola em Marrocos” (O4).

“Eles veem que seus filhos não estão sendo cuidados como deveriam e, obviamente, buscam o bem-estar deles e vêm aqui, e eu quero dizer que é um direito que eles reconheceram dentro de uma estrutura legal” (O3).

“Toda a família veio em busca de respostas adequadas (...) E vieram fugindo da falta de oportunidades para uma pessoa com deficiência. ” (PT6)

Essa percepção está de acordo com as declarações dos familiares entrevistados. Das 13 famílias entrevistadas, 4 migraram após o nascimento de seu filho com deficiência. Nesses casos, a migração ocorreu para que a criança pudesse receber educação e assistência médica adequadas, considerando as limitações em seu país de origem.

“Por razões de trabalho, porque estou trabalhando aqui e também porque ele ficará melhor aqui, sim, pelo bem da criança” (F1)

“Viemos para cá por causa dela, porque ela tem convulsões. E não conseguíamos tratar esse caso no meu país” (F2)

“Estou principalmente preocupada com a menina. Sim, porque ela tem uma deficiência (...). Por causa dos serviços prestados aqui na Espanha” (F3).

“A mãe dela a trouxe para cá, assim que pôde, trouxe-a para cá. Sabendo que ela também poderia ter uma vida melhor, uma educação melhor, certo?” (F4).

Portanto, poderíamos dizer que a sobrerrepresentação não se deve tanto a erros de diagnóstico, mas sim a uma realidade em que existe um número maior de famílias estrangeiras com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Como já mencionamos, o sistema educativo espanhol é muito inclusivo e apenas encaminha menores com deficiências graves para centros de Educação Especial. Nestes casos, portanto, há menos margem para erros de diagnóstico, que seriam mais frequentes em alunos com Necessidades Educativas Especiais que recebem apoio na sala de aula regular.



Nas palavras de uma das educadoras: “Não me deparei com um único caso em que eu diria: 'Acho que esta criança foi diagnosticada incorretamente devido à barreira linguística” (PT1). As dificuldades do processo de avaliação psicoeducacional são reconhecidas, uma vez que “é muito complicado estabelecer um diagnóstico com qualquer aluno, mas muito mais quando ele não fala a mesma língua que você” (PTIS1).

Uma dificuldade adicional na realização da avaliação é frequentemente a falta de documentação médica educacional prévia. Essa deficiência é reconhecida por famílias e profissionais: “Lá (referindo-se à Nicarágua) eles perderam seus registros de diagnóstico. Foi prematuro. Então aqui eles estão fazendo tudo de novo do zero. Eles nos disseram mais ou menos que é algo na cabeça, mas não sabemos exatamente o que é” (F4).

Os profissionais também destacam as dificuldades linguísticas que encontram ao comunicar com as famílias sobre o diagnóstico e a decisão de colocar o filho na educação especial. Outra dificuldade é a falta de conhecimento dos recursos ou modalidades dentro do sistema educacional, ou mesmo a rejeição da situação educacional que o filho ou a filha está vivenciando.

“Por exemplo, quando tenho uma sessão de tutoria com eles e explicar o relatório de avaliação, as necessidades do aluno não são compreendidas... eles não têm conhecimento, então é muito mais difícil orientá-los, e eles também (...) a questão da linguagem é difícil (...) Saí duas ou três vezes com a sensação de que eles não estão entendendo as necessidades do filho, talvez vejam isso como se fosse para reforço, eles não entendem a diferença” (O1)

4- Considerações finais

A existência de um sistema segregado de educação especial está sendo questionada pela educação inclusiva, que defende que todos os alunos, independentemente de suas características, devem frequentar escolas regulares, sempre com o apoio necessário. A realidade é que essas escolas ainda existem na Espanha e incluem alunos imigrantes.

Nossos resultados indicam que não parecem existir erros de diagnóstico entre os alunos que frequentam centros de educação especial, visto que se tratam de crianças com alto grau de deficiência. Contudo, constatamos, conforme indicado na literatura especializada mais recente (García-Castaño, Goenechea & Rubio, 2025; Chieppa, Sandoval & Sánchez-Cabrero, 2024), uma sobrerrepresentação de alunos estrangeiros na educação



especial na Espanha. A explicação para essa presença desproporcional de alunos estrangeiros reside no fato de que alguns deles migraram para a Espanha — juntamente com suas famílias — em busca de atendimento médico e educacional de qualidade. Portanto, existe um efeito de atração do sistema educacional espanhol que atrai famílias com crianças com deficiência. Isso não se deve tanto à discriminação, ao preconceito ou à inadequação das ferramentas psicoeducacionais, mas sim a fatores de atração e repulsão que explicam os padrões migratórios. Essa presença desigual, portanto, não se deve a desigualdades estruturais existentes em nossa sociedade, mas sim — ou mais profundamente — a desigualdades estruturais em nível global entre diferentes países.

Referências:

CABALLEROS, M.; ARTILES, A.; GAMBOA, D. **Dilemas da classificação das diferenças: As promessas e as rupturas da educação inclusiva em contextos culturais.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, e0138, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0138>.

CHIEPPA, MA; SANDOVAL, M. **A sobrerrepresentação de estudantes pertencentes a minorias culturais e linguísticas em percursos de educação especial:** uma revisão da literatura na Europa. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-25, 2021.

CHIEPPA, MA, SANDOVAL, M., & SÁNCHEZ-CABRERO, R. (2024). **Além da deficiência. Os alunos de origem cultural e linguística diversa (CLD) estão sobrerrepresentados no sistema de educação especial espanhol? Uma abordagem interseccional baseada em dados**. *Cultura e Educação*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/11356405241290425>

COOC, N.; KIRU, EW. **Desproporcionalidade na educação especial:** uma síntese de pesquisas e tendências internacionais. *Journal of Special Education*, v. 52, n. 3, p. 163-173, 2018. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>

DUNN, L. M. (1968). **Educação especial para os levemente retardados - grande parte dela é justificável?.** *Crianças Excepcionais*, v.35, n 1, p. 5-22.

EURYDICE (2024). *Promovendo a diversidade e a inclusão nas escolas em toda a Europa*. Serviço de Publicações da União Europeia, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/786022>

GARCÍA CASTAÑO, J., GOENECHEA, C., & RUBIO, M. (2025). **Evidências da representação desproporcional de populações estrangeiras na educação especial na**



Espanha: uma abordagem aos dados estatísticos . Dve Domovini, v. 61 , p. 113-133.

<https://doi.org/10.3986/2025.1.7>

Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto (2025). *Dados e números do ano letivo de 2024/2025* . https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2024-2025_184570/

MORGAN, PL, & FARKAS, G. (2016). **Evidências e implicações das disparidades raciais e étnicas na identificação e tratamento de transtornos emocionais e comportamentais** . Transtornos Comportamentais, v. 41 , n. 2, p. 122-131.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Resolução A/RES/61/106, de 13 de dezembro de 2006. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> .

TALAVERA, I., & GUZMÁN, R. (2018). **Avaliação psicoeducacional de estudantes cultural e linguisticamente diversos: um estudo exploratório sobre as práticas de orientadores educacionais**. Revista Complutense de Educación, 29(1), 11-26.

<https://doi.org/10.5209/RCED.51916>

