



## Política de Educação Especial: Comparando Espírito Santo (Brasil) e Connecticut (Estados Unidos)

Special Education Policy: A Comparing Espírito Santo (Brazil) and Connecticut (United States)


Política de Educación Especial: Comparando Espírito Santo (Brasil) y Connecticut (Estados Unidos)

Flávio Lopes dos Santos 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
flaviolopesgv@gmail.com

Adriana da Costa Barbosa 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
acblfes@gmail.com

Júnio Hora Conceição 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
jhora1988@gmail.com

Edson Pantaleão 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
edpantaleao@hotmail.com

*Recebido em 20 de setembro de 2021*

*Aprovado em 20 de setembro de 2021*

*Publicado em 04 de janeiro de 2024*

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a materialização das políticas de Educação Especial, no tocante ao acesso de estudantes público-alvo, no estado do Espírito Santo (Brasil) e em Connecticut (Estados Unidos). A análise teve como marco temporal o ano letivo de 2018 no Brasil e 2018-2019 nos Estados Unidos. A perspectiva teórico-metodológica adotada é de estudo comparado internacional. O caminho metodológico inicia na comparação das políticas de Educação Especial dos dois países; em seguida, traz a apresentação dos dados de matrícula do público-alvo da Educação Especial; e por fim há uma discussão acerca dos dados, delineando similaridades e diferenças das realidades estudadas. Por meio deste estudo, concluiu-se que a concepção de estudante público-alvo da Educação Especial e suas tipologias se diferem nos dois países e isso reflete no quantitativo de matrículas na educação básica da modalidade.

Outra diferença apontada está relacionada com a etnia/raça predominante na Educação Especial sendo a branca e hispânica nos Estados Unidos e a preta e parda no Brasil. Apesar de ser responsabilidade do Estado a oferta da Educação Especial nos dois países, a constituição do espaço escolar se difere na forma de atendimento e serviços direcionados a esse público.

**Palavras-chave:** Educação Comparada Internacional; Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the materialization of public educational policies for Special Education, regarding the access of students with disabilities, in the state of Espírito Santo (Brazil) and Connecticut (United States). The analysis had as a time frame the academic year 2018 in Brazil and 2018-2019 in the United States. The theoretical-methodological perspective adopted is that of an international comparative study. The methodological path starts with comparing the Special Education policies of the two countries; then, there is the presentation of enrollment data for the target audience of Special Education; and finally, there is a discussion about the data, outlining similarities and differences of the studied realities. Through this study, it was concluded that the concept of student target audience of Special Education and its typologies differ in the two countries and this reflects in the number of enrollments in the modality's basic education. Another difference pointed out is related to the predominant ethnicity/race in Special Education, being white and Hispanic in the United States and black and brown in Brazil. Although it is the responsibility of the State to offer Special Education in both countries, the constitution of the school space differs in the form of care and services aimed at this audience.

**Keywords:** International Comparative Education; Educational Public Policies; Special education.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la materialización de las políticas educativas públicas para la Educación Especial, en cuanto al acceso de estudiantes con discapacidad, en los estados de Espírito Santo (Brasil) y Connecticut (Estados Unidos). El análisis tuvo como marco temporal el año académico 2018 en Brasil y 2018-2019 en Estados Unidos. La perspectiva teórico-metodológica adoptada es la de un estudio comparativo internacional. El camino metodológico comienza comparando las políticas de Educación Especial de los dos países; luego, está la presentación de los datos de inscripción para la audiencia objetivo de Educación Especial; y finalmente, se discute sobre los datos, destacando similitudes y diferencias de las realidades estudiadas. A

través de este estudio, se concluyó que el concepto de público objetivo de estudiantes de Educación Especial y sus tipologías difieren en los dos países y esto se refleja en el número de matrículas en la modalidad de educación básica. Otra diferencia señalada está relacionada con la etnia / raza predominante en Educación Especial, ser blanco e hispano en Estados Unidos y negro y moreno en Brasil. Si bien es responsabilidad del Estado ofrecer Educación Especial en ambos países, la constitución del espacio escolar difiere en la forma de atención y servicios dirigidos a este público.

**Palabras clave:** Educación Comparada Internacional; Políticas Públicas Educativas; Educación especial.

## Introdução

Este artigo tem como tema de interesse a materialização das políticas públicas para Educação Especial no Espírito Santo (Brasil) e Connecticut (Estados Unidos). A análise da concretização das políticas públicas nas duas realidades acontece por meio da articulação dos marcos regulatórios das políticas educacionais de Educação Especial com os dados estatísticos dessa modalidade de ensino. Assumimos que essa análise pode nos ajudar a compreender diferentes aspectos e trajetórias da implementação da Educação Especial nos dois países, no tocante ao acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular.

A perspectiva teórico-metodológica adotada é a de estudo comparado internacional, compreendida como o processo de análise de outras realidades para que, no apontamento das semelhanças e diferenças, venha à tona uma compreensão mais ampla sobre a temática de pesquisa sobre nossa realidade (FRANCO, 2000). A escolha dos países envolvidos na pesquisa, Estados Unidos e Brasil, pode ser justificada pelo pioneirismo da pesquisa (não há estudos comparativos entre os dois países no campo da Educação Especial); pelo fortalecimento de pesquisas internacionais qualitativas no campo da Educação Especial e por questões de ordem afetiva, já que um dos autores mantém vínculos familiares e afetivos com os ambos os países.

Pesquisar políticas públicas em dois países com realidades e identidades diversas é um desafio, por isso é importante assumir uma perspectiva de estudos comparados internacionais que ultrapasse comparações meramente quantitativas entre as realidades. A perspectiva adotada é a realização de uma comparação, entendida como “[...] um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (FRANCO, 2000, p. 200). Nesse sentido a comparação é realizada para ampliar a reflexão acerca da concretização do acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular, em ambos os países.

Assumir essa perspectiva de estudo comparado internacional supõe, igualmente, a adoção de um referencial teórico que nos permita conceber a

sociedade como “[...] uma teia de pessoas vivas que, sob uma diversidade de formas, são interdependentes [...]” (ELIAS, 1994, p.51). Partimos do pressuposto de que o estudo dos fenômenos sociais implica considerar que “[...] o desenvolvimento das estruturas políticas e econômicas são dois aspectos absolutamente inseparáveis [...]” (ELIAS, 1970, p. 154), sem que um deles jamais seja a base real e o outro meramente uma ‘superestrutura’.

O percurso metodológico está delineado em três etapas: 1) a comparação das políticas de Educação Especial no Brasil e Estados Unidos; 2) a apresentação dos dados estatísticos envolvendo o público-alvo da Educação Especial com marco temporal o ano letivo de 2018 no Brasil e 2018-2019 nos Estados Unidos; 3) a discussão dos dados buscando similaridades e diferenças das realidades estudadas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes/PrInt) - Código de Financiamento 001.

## **Estudo Comparado Internacional: Perspectiva Teórico-Metodológica**

Historicamente, a pesquisa comparada sofreu consideráveis modificações enquanto objeto de estudo. Esse movimento também ressignificou seus fundamentos teóricos-metodológicos (FERREIRA, 2008). Sociedade e educação têm sido temas importantes utilizando este método e isso inclui a estrutura social e seus costumes (cultura e economia), legislações e também seus sistemas de ensino (CARVALHO, 2013). Segundo Schneider e Schmitt (1998) e Gregorio (2009), a pesquisa comparada foi introduzida por Durkheim, por observar que o método experimental, adequado às ciências naturais, não atendia ao grau de generalidade e causalidade entre fenômenos exigidos pelas ciências sociais. A relação de causas garantiria a repetição de fenômenos, reconhecendo particularidades, singularidades e especificidades. De acordo com Durkheim (1985, p. 112):

[...] se desejamos empregar o método comparativo de maneira científica, isto é, conformando-nos com o princípio da causalidade tal

que se desprende da própria ciência, deveremos tomar por base das comparações que instituímos a seguinte proposição: a um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa.

O sociólogo Norbert Elias contribui para o entendimento acerca da pesquisa comparada quando traça a relação entre “nós” e “eles” e suas conexões como valores, atitudes e hábitos que se fazem presentes em cada realidade pesquisada (ELIAS, 1994). Elias ultrapassa a concepção tradicional de comparação, que é enumerar as semelhanças e diferenças entre “nós” e “eles”. O estudo comparado pode dispor de “categorias meramente descritivas e diferenciais como ‘similitudes/dissimilitudes’ em termos valorativos como ‘igualdade/desigualdade’ e de associar esta última com um esquema contrastivo de ‘identidade/diferença’” (SCHRIEWER, 1990, p. 39).

A comparação, na perspectiva eliasiana, pressupõe “[...] um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro” (FRANCO, 2000, p.198). Trata-se, portanto, de buscar a compreensão nas propriedades estruturais, os traços marcantes. Nas obras de Elias, a comparação dos processos sociais em longos períodos históricos é usada para compreender mudanças das sociedades e dos indivíduos, o que permitiu identificar as indagações e preocupações que marcam e narram processos sociais atuais e locais (SOBRINHO et al., 2015).

Importante perceber que a utilização do estudo comparado pode proporcionar a superação da singularidade de fenômenos, generalizando a formulação de leis que expliquem uma sociodinâmica. A cientificidade pode ser utilizada para comprovar repetição de fenômenos, relação entre causas e resultados em atitudes semelhantes, ou seja, uma mesma ação teria a mesma consequência, que nas ciências sociais, permite a descrição do fenômeno no formato de uma lei geral (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998; GREGORIO, 2009).

Carvalho (2013) afirma que o estudo comparado em educação possui alguns aspectos em seus procedimentos. A autora sistematiza 4 aspectos importantes nesse tipo de pesquisa: os Estados-nação como referência da análise dos sistemas educativos; a ideologia do progresso; a crença na ciência e no conhecimento do objetivo para compreensão dos fenômenos; concepção

de que o funcionamento dos sistemas educativos deve se basear em princípios comuns e universais.

Portanto, na direção de Carvalho (2013), optamos por dois Estados-nação, ou *habitus* sociais (ELIAS, 1994), os Estados Unidos e o Brasil, sendo ambos nossos campos de pesquisa de análise macro. Comparamos a regulamentação do Estado e a organização educacional em cada realidade. Quanto à ideologia do progresso, encontramos ações concretas das políticas públicas para educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), que dizem respeito às divergências/peculiaridades em termos de escolarização desse público. As políticas públicas são importantes porque dizem muito do vínculo entre indivíduo e Estado, que pode assumir uma relação de amor e ódio e ser motivador de conflitos (ELIAS, 1994). No terceiro aspecto, na compreensão dos fenômenos ou materialização das políticas, a análise da política educacional de cada realidade pode auxiliar a identificar pontos capazes de direcionar políticas futuras para a garantia do direito à escolarização do público-alvo. Quanto ao funcionamento, busca-se identificar e descrever a estrutura e a implementação das políticas públicas no acesso à educação básica pública e de qualidade aos estudantes PAEE, respeitando a cultura de cada *habitus* social pesquisado.

## Movimentos Metodológicos

No Brasil, os dados foram obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup> e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2018. Nos Estados Unidos, os dados apresentados são referentes ao ano letivo de 2018-2019 e obtidos no Census, do *US Department of Education*, no *Department of Education in Connecticut* e no *Connecticut State Education Data Portal*. Para tabulação e análise dos dados foram utilizados os *softwares* IBM SPSS e o Microsoft Excel.

Os documentos legais de políticas no campo da Educação Especial nos dois países foram analisados. Nos Estados Unidos, o *Individuals with Disabilities*

---



<sup>1</sup> <https://www.ibge.gov.br>

*Education Act* (IDEA, 2004), a lei estadual de Connecticut sobre Educação Especial e o Guia para os pais sobre a Educação Especial (*Parents guide of Special Education in Connecticut - 2007*) receberam destaque na pesquisa. No Brasil, foram analisados a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Brasil e Estados Unidos são repúblicas federativas presidencialistas, organizadas em três poderes (executivo, legislativo e judiciário). O Brasil é composto por 26 estados e o Distrito Federal. Os Estados Unidos dividem-se em 50 estados. O Espírito Santo está localizado na região sudeste do Brasil e Connecticut está localizada na região nordeste dos Estados Unidos. Em termos de extensão territorial, o Espírito Santo é o quarto menor estado brasileiro. Connecticut é o terceiro menor estado norte-americano. O quadro 1 apresenta, comparativamente, dados que caracterizam cada Estado-nação pesquisado.



Quadro 1: Aspectos da estrutura político-administrativa, dimensão territorial e estimativa populacional do Espírito Santo (BR) e Connecticut (USA).

País		
<b>Estado pesquisado</b>	Espírito Santo	Connecticut
<b>Área da unidade territorial (Km<sup>2</sup>)</b>	46.074 km <sup>2</sup>	14.357 km <sup>2</sup>
<b>População estimada [2019]</b>	4.018.650 habitantes	3.565.287 habitantes
<b>Densidade demográfica</b>	76,25 hab/km <sup>2</sup>	285 hab/km <sup>2</sup>
<b>Matrículas - Total [2018] Brasil [2018-2019] Estados Unidos</b>	882.496 matrículas	530.612 matrículas
<b>Órgão Estadual responsável pela Educação</b>	SEDU - Secretaria de Estado da Educação ( <a href="https://sedu.es.gov.br/">https://sedu.es.gov.br/</a> )	Connecticut State Department of Education ( <a href="https://portal.ct.gov/SDE">https://portal.ct.gov/SDE</a> )
<b>Responsável pela Educação Básica</b>	União, Estados e Municípios	Distritos
<b>Número de estabelecimentos - Total no Estado [2018] Brasil [2018-2019] Estados Unidos</b>	2.160 escolas	1.511 escolas
<b>Rendimento nominal domiciliar per capita [2018]</b>	1.295 R\$ [mês] 15.540 R\$ [ano]	6.342 U\$ [mês] 76.106 U\$ [ano]

Fontes: dos autores com base nas informações dos sites IBGE (<https://www.ibge.gov.br/>) e Census (<https://www.census.gov/>).

Apesar das particularidades do Brasil e dos Estados Unidos nas dimensões geográficas, políticas e econômicas, eles participam de uma teia política de dimensão global. A relação entre as duas nações é tensionada por valores, atitudes e hábitos que se fazem presentes em cada uma das realidades e que, ao serem articuladas, se interconectam resultando em influências, forças e processos não-planejados (ELIAS, 1994).

## **A Sociodinâmica da Educação Especial nas duas realidades**

O direito à educação de todos, independentemente de suas diferenças individuais, constitui um pilar na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que fortaleceu o movimento de superação do discurso de que, no processo de escolarização, cada indivíduo é completamente separado e independente. Desde a sua promulgação em 1994, trilhar uma educação para todos constitui um dos desafios da comunidade global, independente da condição econômica ou social de cada país. Assim, partimos da descrição da organização dos textos normativos de cada Estado-nação.

### **Sobre o Brasil**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 confere a Educação como um direito social sendo a Educação Básica obrigatória e gratuita. O artigo 205 expressa a Educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). O artigo 206, lista alguns princípios que balizam o ensino, como a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A LDBEN aborda a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, que segundo o artigo 58, deve ser “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi um importante

marco legal e histórico para a Educação Especial no Brasil, cujo objetivo consiste em:

[...] assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

No Espírito Santo, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e profissional foi construído para traçar orientações e nortear a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O documento reafirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que:

[...] perpassa, como complemento e suplemento, todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, deve garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o direito à escolarização, removendo barreiras que impeçam o acesso desses estudantes ao currículo escolar em classes comuns (BRASIL, 2011, p. 14).

O acesso a essa modalidade de ensino é um direito de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que os

[...] sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001 apud BRASIL, 2008, p. 8).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda faz referência ao Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2007). O Programa disponibiliza às instituições públicas de ensino regular recursos para a materialização do AEE, tais como

equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade. O AEE acontece nas salas de recursos, ambiente pedagógico equipado, com objetivo de atender o público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculado na rede regular pública de ensino. Esse atendimento deve ser ofertado por meio “[...] da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.16).

O horário regular de aula na Educação Básica é de 07:00h às 11:30h no turno matutino e 13:00h às 17:30h no turno vespertino considerando variações, como por exemplo, o ensino médio que pode ter uma carga horária superior. Já o AEE acontece contraturno, promovendo a criação de uma segunda matrícula aos estudantes PAEE. Essa duplicidade de matrícula permite certa flexibilidade na oferta do AEE, indicando que o atendimento pode ocorrer na própria unidade escolar do estudante, em outra unidade escolar ou ainda em instituições sem fins lucrativos autorizados pelo Conselho Estadual de Educação a promover o AEE.

### **Sobre os Estados Unidos**

Em 1975, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a lei de Educação para todas as crianças com deficiência, definindo regras, regulamentações e garantias legais, até então inexistentes. Em 1990, esta lei foi alterada para Lei de Educação para Indivíduos com deficiência (IDEA, 2004), novamente modificada em 2004 (YELL, 1998; MORIN, 2014). O IDEA (2004) define Educação Especial como educação acessível e gratuita, nos termos da lei “*Special education means specially designed instruction at no cost to parents, to meet the unique needs of a child with disability*” (IDEA, Sec 300, Subsection/paragraph 39, 2004).

O IDEA (2004) é composto por 4 seções. As seções A e B definem regras, regulamentações e procedimentos sobre o processo de elegibilidade para Educação Especial e os serviços relacionados à essa modalidade. Já as partes C e D tratam de procedimentos e serviços relacionados a bebês e crianças com deficiência ou com risco, conhecido como intervenção precoce (*early intervention*) e os fundos federais destinados à pesquisa, treinamento de

peçoal, treinamento de pais, tecnologias e outras formas de disponibilizar informações sobre práticas eficientes relacionadas tanto a Educação Especial quanto a intervenção precoce. O fundo federal não é suficiente para cobrir todos os custos da Educação Especial, ficando a cargo da administração dos estados e administrações locais definirem e também aplicarem os fundos necessários para identificar, localizar, avaliar e encaminhar os estudantes, além de disponibilizarem ambiente escolar adequado (ZIRKEL, 2015; ROTHSTEIN, JOHNSON, 2014; YELL, KATSIYANNIS, 2004).

De acordo com a lei nos Estados Unidos, o fato do estudante ter alguma deficiência não o torna elegível para Educação Especial e serviços relacionados. Para que isso ocorra, o IDEA (2004) e o Guia para os Pais sobre a Educação Especial de Connecticut (2007) trazem uma lista de categorias e critérios nas quais o estudante deve se enquadrar. Portanto, segundo o IDEA (2004) para se qualificar para Educação Especial e serviços relacionados, o estudante deve ter entre 3 e 21 anos e apresentar pelo menos uma das tipologias: autismo; surdocegueira; surdez; atraso no desenvolvimento (para crianças de 3 a 5 anos, inclusive); distúrbio emocional; deficiência auditiva; deficiência intelectual (retardo mental); múltiplas deficiências; comprometimento ortopédico; outros problemas de saúde (força, vitalidade ou estado de alerta limitados devido a doenças crônicas ou agudas, problemas de saúde como envenenamento por chumbo, asma, distúrbio de déficit de atenção, diabetes, coração, hemofilia, leucemia, nefrite, febre reumática, anemia falciforme e síndrome de Tourette); deficiência física; deficiência de aprendizado específica; comprometimento de fala ou linguagem; traumatismo craniano e deficiência visual (incluindo cegueira).

Além dos critérios de idade e tipologia, uma avaliação é realizada para averiguar a necessidade especial do estudante, o que afeta seu desempenho educacional e dificulta o acesso ao currículo regular. A lei garante um programa individualizado de educação ou *Individualized Education Program* (IEP), documento desenvolvido pela equipe de professores e profissionais do distrito com informações relevantes para o desenvolvimento do estudante com objetivos anuais mensuráveis. Os pais também participam da equipe de profissionais que avalia o estudante e devem ter ciência dos objetivos e metodologia adotada no

IEP. Caso o estudante, apesar de sua especificidade, tenha condições de acessar o currículo nas classes regulares de ensino, não terá a proteção da lei de Educação Especial.

Alguns procedimentos podem variar de estado para estado, já que cada um possui autonomia para definir como o processo é realizado (MORIN, 2014; ZIRKEL, 2015). Em Connecticut, o distrito escolar é responsável em fornecer serviços de identificação, encaminhamento e avaliação aos estudantes além de fornecer todas as informações desse processo e solicitar o consentimento e participação dos pais.

Estando o estudante elegível para a Educação Especial, além do IEP podem acontecer, no ambiente escolar, os serviços relacionados. De acordo com o Guia para os Pais sobre a Educação Especial de Connecticut (2007), serviços relacionados podem incluir serviços psicológicos, de aconselhamento, de fonoaudiólogos, de assistência social, de transporte, de terapia ocupacional, de fisioterapia e outros serviços. Não há garantias que esses serviços são disponibilizados em todas as escolas e nem para todos os estudantes. Alguns serviços são fixos, como enfermagem escolar e aconselhamento, e outros podem ser ofertados de forma itinerante onde o profissional encontra-se disponível na escola em determinados dias e horários da semana (MORIN, 2014). Como o horário regular de escolarização acontece normalmente de 8h as 14h30, a escola é o local de atendimento dos serviços relacionados com a Educação Especial. No IEP do estudante são registrados a data de início e término da prestação de serviços relacionados.

Nos Estados Unidos, a Educação Básica é um direito de todos e o poder público deve prover uma educação pública gratuita e apropriada ou a *free appropriate public education* (FAPE) mas, para acessar a Educação Especial, é necessário que antes o estudante passe por uma avaliação (CONROY; YELL; KATSIYANNIS, 2008; ZIRKEL, 2013). Esse processo de avaliação e elegibilidade para a Educação Especial pode ser requerido pelos pais e/ou responsáveis, pelo próprio estudante (se tiver mais de 18 anos), algum profissional da equipe escolar ou outros profissionais como médicos ou assistentes sociais. O estudante só é avaliado com o consentimento por escrito

dos pais. Todo o processo de avaliação deve estar registrado, sendo que os pais podem concordar, discordar ou aceitar com ressalvas sugerindo modificações. A participação dos pais é importante para fornecer informações anteriores a respeito do estudante como resultados médicos, psicológicos e disponibilizando dados do cotidiano à equipe avaliadora (MORIN, 2014).



O progresso do estudante em relação ao cumprimento das metas do IEP deve ser revisto pelo menos uma vez ao ano, a fim de avaliar o seu desempenho em relação às metas propostas, se as metas precisam ser revistas e/ou é necessária a inclusão de novas metas. Essa revisão pode ser requerida pela escola ou pela família. Neste momento, o desempenho, progresso, necessidades/adaptação e encaminhamentos do estudante são revisados e o IEP atualizado de acordo com os novos dados. O estudante deve ser reavaliado a cada três anos, a menos que os membros da equipe do IEP e os pais acordem o contrário. O objetivo da reavaliação é determinar se o estudante ainda é elegível e requer serviços de Educação Especial.

Além da categorização, um requisito apresentado pelo IDEA (2004) é que o estudante deve requerer os serviços da Educação Especial por conta das limitações causadas pela deficiência e, por consequência, este teria acesso aos serviços relacionados. Apenas estudantes que passaram pelo processo de elegibilidade têm acesso aos serviços relacionados. Aqueles que possuem alguma deficiência, mas não são elegíveis para Educação Especial, não têm as garantias do IDEA (ZIRKEL, 2015, YELL, KATSIYANNIS, 2004).

A Educação Especial deve acontecer na sala de aula regular junto aos pares sem deficiência. Nesse caso, o IDEA (2004) garante que o estudante tem direito a uma acomodação apropriada às suas necessidades, ou um ambiente menos restritivo (*least restrictive environment* - LRE). O estudante só pode ser encaminhado a uma classe especial ou retirado da classe regular se a deficiência é severa ou se os serviços disponíveis não são suficientes para garantir a inclusão (IDEA, 2004).

Assim, após a descrição e análise das políticas que norteiam a Educação Especial nos dois países, sumarizamos os princípios fundantes das duas realidades (quadro 2).

Quadro 2 - Disposições legais acerca da Educação Especial no Espírito Santo (BR) e Connecticut (USA).

Estado	 <b>Espírito Santo (BR)</b>	 <b>Connecticut (USA)</b>
<b>Definição de Educação Especial</b>	Modalidade de ensino que garante igualdade de condições de acesso e permanência à educação a todos os estudantes com deficiência.	Direito que confere gratuidade aos pais de sujeitos com deficiência e garante condições de escolarização considerando suas necessidades.
<b>Público-alvo da Educação Especial</b>	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Estudantes que tenham seu desempenho educacional comprometidos pelas seguintes condições: autismo; Surdo-cegueira; Surdez ou deficiência auditiva; Atraso no desenvolvimento; Distúrbio emocional; Deficiência intelectual; Múltiplas deficiências; Comprometimento ortopédico; Deficiência física; Deficiência de aprendizado específica; Comprometimento de fala ou linguagem; Traumatismo craniano; Deficiência visual (incluindo cegueira) ; Outros problemas de saúde (força, vitalidade ou estado de alerta limitados devido a doenças crônicas ou agudas, problemas de saúde como envenenamento por chumbo, asma, distúrbio de déficit de atenção, diabetes, coração, hemofilia, leucemia, nefrite, febre reumática, anemia falciforme e Síndrome de Tourette);



<p><b>Condições de Acesso</b></p>	<p>Possuir um laudo médico que ateste que o estudante é público-alvo da Educação Especial. O direito à Educação Especial é subjetivo, logo não demanda anuência da família para sua implementação.</p>	<p>Solicitação dos pais ou profissional que tenha contato com o estudante. Com o consentimento escrito dos pais, uma avaliação multidisciplinar é realizada para comprovar a condição que compromete o acesso ao currículo da classe regular. Além disso, é necessário o consentimento por escrito dos pais para iniciar a avaliação.</p>
<p><b>Atendimento Educacional</b></p>	<p>Disponibilização de recursos físicos e humanos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possibilitem que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação participem do processo de escolarização.</p>	<p>Elaboração de um programa individualizado de educação (IEP) desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais para que o estudante se desenvolva conforme objetivos anuais mensuráveis. Este IEP é revisado anualmente e o estudante é reavaliado a cada 3 anos.</p>
<p><b>Horário do Atendimento</b></p>	<p>O Atendimento Educacional Especializado ocorre no contraturno, ou seja, fora do horário regular de aula, podendo ser realizado em instituições especializadas.</p>	<p>O atendimento ao público-alvo da Educação Especial acontece no horário regular de escolarização de todos os estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na análise das duas realidades, identificamos que, em ambas, há uma iniciativa em promover a educação inclusiva e que compete ao Estado a promoção do direito à educação, conforme indicado em seus textos normativos. Além disso, o direito à Educação Especial pode ser demandado tanto pela família quanto pela escola. Nos Estados Unidos, a inclusão dos estudantes nas ações

inerentes aos serviços da Educação Especial depende de expressa autorização e participação da família, pois é um requisito legal do IDEA (2004).

Um aspecto divergente entre as duas realidades é a amplitude do público-alvo da Educação Especial e as tipologias. No Brasil, esse público restringe-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mesmo que a deficiência não seja uma barreira de acesso ao currículo, tanto a escola quanto a família podem demandar que o Estado cumpra suas obrigações com esses estudantes, como repasse de recursos e a presença de profissionais especializados, entre outros. Nos Estados Unidos, o PAEE está associado a alguma condição que dificulte ou impeça o acesso ao currículo comum. Isso significa que, se o estudante tem alguma deficiência, mas esta não dificulta o acesso ao currículo, ele não terá acesso aos direitos inerentes à Educação Especial.

No Espírito Santo, a permanência do PAEE é influenciada pelas condições humanas e materiais do AEE. Nos Estados Unidos, a permanência está relacionada às avaliações periódicas das metas e objetivos descritos no IEP do estudante. Nas duas políticas, o estudante tem o direito de frequentar a classe regular sendo atendidas suas necessidades especiais de acomodação para que a inclusão seja efetiva.

## **Indicadores de acesso à Educação Especial**

Para compreensão do cenário de acesso do público-alvo das políticas de Educação Especial, consideramos relevante apresentar dados censitários dos dois estados, relacionados às matrículas e ao perfil dos estudantes.

Com a finalidade de comparar as matrículas nas duas realidades, consideramos a taxa de estudantes a cada 1000 habitantes. Nesse sentido, no Espírito Santo identificamos uma relação de 220 estudantes para cada 1000 habitantes e em Connecticut, o quantitativo de estudantes para cada 1000 habitantes é 149. Significa que, percentualmente, o número de estudantes no Espírito Santo é 67% maior que o número de estudantes em Connecticut.

Quanto às matrículas dos estudantes PAEE, a realidade é diferente. No Espírito Santo, a cada 1000 habitantes tem-se 6 estudantes PAEE, já em

Connecticut, tem-se 23 estudantes com acesso à Educação Especial a cada 1000 habitantes. Isso demonstra que em Connecticut, o número de estudantes PAEE é 28% maior que no Espírito Santo.

Essa diferença pode decorrer da maior amplitude do público-alvo da Educação Especial em Connecticut, considerando que há um maior número de tipologias que possibilita o acesso à modalidade, e que abrangem, por exemplo, distúrbios emocionais e outros comprometimentos de saúde (diabetes, epilepsia, doença cardíaca, hemofilia, leucemia, doença renal, anemia falciforme), não identificados como PAEE no Espírito Santo.

A Tabela 1 apresenta o número absoluto e relativo do total de matrículas geral e Educação Especial registradas em ambos os estados.

Tabela 1 – Matrículas dos Estudantes no Espírito Santo (BR) e em Connecticut (USA).

Estado	Espírito Santo (2018)		Connecticut (2018-2019)	
<b>Matrículas de estudantes que não são PAEE</b>	856.587	97,1 %	448.854	84,6%
<b>Matrículas de estudantes PAEE</b>	25.909	2,9%	81.758	15,4%
<b>Total de matrículas</b>	882.496	100,0 %	530.612	100,0%

Fonte: dos autores com base nos dados INEP (2018) e Edsight (2019).

Ao observarmos a realidade dos estados, tomadas isoladamente, temos que no Espírito Santo, menos de 3% dos estudantes constituem-se no alunado da Educação Especial. Já em Connecticut, mais de 15% dos estudantes são considerados no público-alvo da Educação Especial.

Considerando que o PAEE em Connecticut é mais amplo que no Espírito Santo, é importante discutir as tipologias e suas matrículas. Nos Estados Unidos, o estado de Connecticut agrupa as tipologias em categorias conforme disponibilizado no sistema *Edsight*, por meio da contagem geral de matrículas. Esse agrupamento pode variar de estado para estado. No Brasil, o Inep contabiliza os estudantes em todo território nacional de acordo com as seguintes

tipologias: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (TDI) e altas habilidades/superdotação.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de estudantes, considerando tipologias e seus agrupamentos. A classificação apresenta aproximações e distanciamentos nas duas realidades. Determinadas tipologias são apresentadas de forma individual como autismo e deficiência intelectual. A categoria ‘outras deficiências’ agrupa determinadas tipologias que são apresentadas separadamente no Brasil. Elas englobam cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência múltipla. Na Tabela 2 apresenta-se o número de estudantes por tipologia, porcentagem dos estudantes em relação ao total de matrículas na Educação Especial e utilizamos o termo ‘não se aplica’ para indicar as tipologias/categorias que não são consideradas público-alvo da Educação Especial em cada contexto

Tabela 2 – Matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial por tipologia no Espírito Santo (BR) e em Connecticut (USA).

Estado	Espírito Santo		Connecticut	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
<b>Autismo</b>	3.262	12,6%	9.606	12,5%
<b>Distúrbio Emocional<sup>2</sup></b>	<b>Não se aplica</b>		5.715	7,4%
<b>Deficiência Intelectual</b>	16.559	63,9%	2.589	3,4%
<b>Deficiência de Aprendizagem<sup>3</sup></b>	<b>Não se aplica</b>		28.069	36,5%

<sup>2</sup> Estes incluem (mas não estão limitados a): transtornos de ansiedade; transtorno bipolar (às vezes chamado de depressão maníaca); transtornos de conduta; distúrbios alimentares; transtorno obsessivo-compulsivo (TOC); e transtornos psicóticos.

<sup>3</sup> *Specific Learning Disability* (SLD) ou Deficiência de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar na capacidade imperfeita de ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos, incluindo condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. A deficiência específica de aprendizagem não inclui problemas de aprendizagem que sejam principalmente o resultado de

<b>Outras deficiências<sup>4</sup></b>	6.53 5	25,2%	5.591	7,3%
<b>Outro comprometimento da saúde<sup>5</sup></b>	<b>Não se aplica</b>		16.15 1	21%
<b>Comprometimento da fala e linguagem</b>	<b>Não se aplica</b>		9.094	11,8%
<b>Transtornos Globais do Desenvolvimento<sup>6</sup></b>	1.59 2	6,1%	<b>Não se aplica</b>	
<b>Altas Habilidades e Superdotação</b>	1.48 4	5,7%	<b>Não se aplicada</b>	
<b>Total</b>	<b>25.9 09<sup>7</sup></b>	<b>100%</b>	<b>76.81 5</b>	<b>100%</b>

Fonte: dos autores com base nos dados INEP (2018) e Edsight (2019).

Na Tabela 2 percebemos que duas tipologias e uma categoria são comuns às duas realidades: autismo, deficiência intelectual e outras deficiências. O gráfico 1 sumariza os quantitativos dessas três categorias.

Gráfico 1 – Representação das porcentagens de número de matrículas por tipologias comuns entre Espírito Santo (BR) e Connecticut (USA).

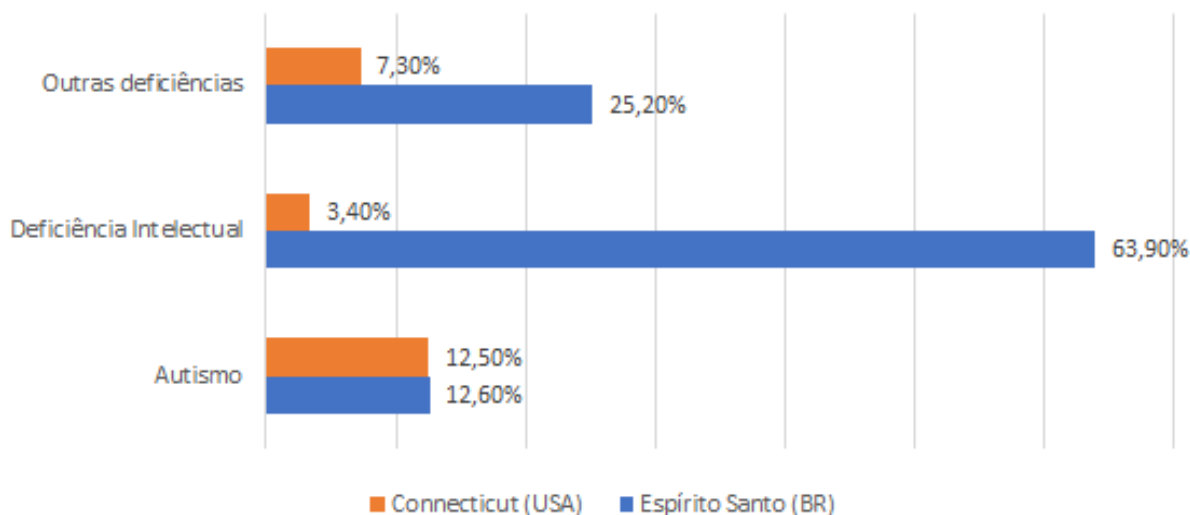
deficiências visuais, auditivas ou motoras, de retardo mental, de distúrbios emocionais ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas” (IDEA, 2004, 34 C.F.R. Section 300.8 (c) (10)).

<sup>4</sup> Outras deficiências é uma categoria que engloba deficiências como cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência múltipla (IDEA, 2004).

<sup>5</sup> *Other Health Impairment* (OHI) ou outro comprometimento da Saúde - asma, transtorno de déficit de atenção ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, diabetes, epilepsia, doença cardíaca, hemofilia, leucemia, doença renal, anemia falciforme ou síndrome de Tourette (IDEA, 2004, 34 C.F.R. Section 300.8(c)(9)).

<sup>6</sup> No Brasil, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) englobam Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtornos Desintegrativo da Infância.

<sup>7</sup> No Brasil, o quantitativo de matrículas por tipologia, quando somados, apresentam um total superior a 25.909 pois não é desconsiderado o estudante indicado em mais de uma tipologia.



Fonte: dos autores com base nos dados INEP (2018) e Edsight (2019).

Apesar da tipologia autismo apresentar praticamente o mesmo percentual de incidência nas duas realidades, aquelas que englobam a categoria outras deficiências e deficiência intelectual apresentaram percentuais muito distantes.

No Brasil, há uma discussão entre profissionais, gestores e pesquisadores acerca de como se configuram os processos para a identificação, diagnóstico e matrícula dos estudantes PAEE, sobretudo, os identificados com autismo e deficiência intelectual. Nos Estados Unidos, a inserção do estudante na Educação Especial só ocorre após avaliação/diagnóstico (análise da elegibilidade). Em geral, nesses casos, pode haver uma recorrente produção de laudos médicos ou de outros profissionais para confirmar tal diagnóstico e assegurar direitos, seguindo uma lógica equivocada de que apenas os estudantes PAEE “laudados” teriam acesso aos recursos e atendimentos da Educação Especial (BRASIL, 2006; PLETSCHE; PAIVA, 2018; TANURE ALVES; DUARTE, 2011). Nesse sentido, vale considerar que, muitas vezes, a escola se fundamenta no laudo médico com a expectativa de que este pode dar “respostas prontas” para o atendimento das demandas e especificidades desse público.

Destacamos que ambos os países contabilizam o número de estudantes PAEE pelo indicador de cor/etnia/raça. A Tabela 3 traz as aproximações e distanciamentos dessa mensuração e também a porcentagem em relação ao total.

Tabela 3 – Matrículas dos Estudantes por Cor/Raça/Etnia no Espírito Santo (BR) e em Connecticut (USA).

Estado Tipologia	Espírito Santo		Connecticut	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Não declarada	3.006	12%	Não se aplica	
Branca	7.758	30%	38.885	47,6%
Preta <sup>8</sup>	1.428	6%	12.788	15,6%
Parda <sup>9</sup>	13.581	51,5%		
Amarela <sup>10</sup>	81	0,3%	2011	2,5%
Indígena <sup>11</sup>	55	0,2%	207	0,3%
Hispânico	Não se aplica		25.041	30,6%
Havaino ou nativo das ilhas do pacífico	Não se aplica		69	0,1%
Duas ou mais raças	Não se aplica		2.757	3,4%
<b>Total</b>	<b>25.909</b>	<b>100%</b>	<b>81.758</b>	<b>100%</b>

Fonte: dos autores com base nos dados INEP (2018) e Edsight (2019).

Observamos que, em relação à cor/etnia/raça, a predominância de matrículas na Educação Especial está concentrada entre pretos e pardos no Brasil. Nos Estados Unidos, o maior quantitativo de matrículas na Educação Especial é de brancos, seguidos pela população hispânica.

Connecticut contabiliza em seu levantamento de dados sobre a Educação Especial número de horas que os estudantes PAEE passam com os estudantes que não possuem deficiência. O tempo compartilhado com seus pares é considerado como um indicador de que a lei de inclusão dos estudantes esteja

<sup>8</sup> Equivalente a Afro Americano.

<sup>9</sup> Equivalente a Afro Americano.

<sup>10</sup> Equivalente a Asiático.

<sup>11</sup> Equivalente a Ameríndio ou nativo do Alasca.

em prática e em um ambiente menos restritivo (LRE), o que é previsto em seu texto normativo federal e estadual. A Tabela 4 apresenta o percentual de tempo que os estudantes estão em contato com colegas que não possuem nenhum tipo de deficiência.

Tabela 4 – Porcentagem do tempo que estão na sala de aula regular em Connecticut (USA).

Tipologia	Taxa
<b>Autismo</b>	46,9%
<b>Distúrbio Emocional</b>	42,9%
<b>Deficiência Intelectual</b>	24,9%
<b>Deficiência de Aprendizagem</b>	79,3%
<b>Outras deficiências</b>	29,6%
<b>Outro comprometimento da saúde</b>	73,8%
<b>Comprometimento da fala e linguagem</b>	86,2%

Fonte: dos autores com base nos dados Edsight (2019).

De acordo com o Guia para os pais sobre a Educação Especial (*Parents guide of Special Education in Connecticut - 2007*), o Estado adota a prática de que o estudante deve estar na sala de aula regular realizando as atividades junto a seus pares, no entanto, dependendo das atividades planejadas, do tipo de deficiência, o tipo de serviço que é prestado aos estudantes PAEE ou até mesmo por exigência dos pais, os estudantes PAEE podem ser retirados da sala de aula regular, fato que deve estar descrito no IEP. No Espírito Santo, podem ocorrer casos em os estudantes PAEE são retirados da sala, no entanto, não se mensura esse tempo, como em Connecticut.

## Considerações Finais

Neste trabalho buscamos compreender as políticas públicas para Educação Especial em dois estados, por meio da análise da materialização dessas políticas, no tocante ao acesso de estudantes com deficiência, nos Estados Unidos e no Brasil. Foram consideradas particularidades de cada *habitus* social (ELIAS, 1994), apenas descrevendo a organização prevista em



seus textos normativos e como esta é colocada em prática e como os dados podem refletir essa dinâmica.

Em ambos, identificamos que a Educação Especial é dever do Estado e, portanto, é ofertada em instituições públicas ou em instituições filantrópicas/particulares custeadas pelo Estado, em situações específicas previstas na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e o IDEA (2004). No Brasil, o AEE pode ocorrer em instituições sem fins lucrativos quando autorizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Em relação ao direito à Educação Especial, no Brasil a existência da deficiência obriga o Estado a garantir todos os direitos relacionados a essa modalidade ao estudante (PNEE, 2008). Nos Estados Unidos, a existência da deficiência não é suficiente para a garantia dos direitos aos estudantes. Ela está vinculada à comprovação/avaliação de que a deficiência dificulta o acesso ao currículo comum por meio de avaliações autorizadas pela família e promovidas por uma equipe de profissionais multidisciplinar (IDEA, 2004).

No que tange ao público-alvo da Educação Especial, no Brasil, considera-se: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, síndrome de Asperger e Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e altas habilidades e superdotação (PNEE, 2008). Nos Estados Unidos, o rol de tipologias é maior, pois o direito à Educação Especial está vinculado às condições que criam barreiras ao acesso do currículo comum. Além disso, um ponto marcante da Educação Especial nos Estados Unidos está relacionado à existência de serviços relacionados que acontecem no ambiente escolar como apoio psicológico, terapia ocupacional e outros, tornando a escola local de outras tensões/relações que não fazem parte do contexto brasileiro, já que este não disponibiliza tais serviços aos estudantes no mesmo ambiente.

Alguns dados em relação à Educação Especial chamam atenção pela semelhança e diferença entre os países. A incidência de algumas tipologias como autismo e deficiência intelectual chamaram atenção por sua semelhança (autismo) e discrepância (deficiência intelectual). Além disso, a relação que a Educação Especial tem com a etnia/raça/cor demonstrou que no Brasil a

incidência maior é de pretos e pardos. Nos Estados Unidos a maior incidência é em brancos e hispânicos.

Na descrição dos dados levantados por este trabalho, identificamos algumas particularidades que fazem parte da identidade de cada local pesquisado como a organização de seus textos normativos, quantitativo de matrícula, organização dos dados censitários de cada local, que, conforme Carvalho (2013), apesar de cumprirem leis universais de direito a educação, são parte de uma estrutura social e política indissociável com características próprias.

O presente trabalho não esgota o assunto da política de Educação Especial dos dois países, mas visa contribuir com a discussão sobre o assunto como um estudo preliminar para auxiliar na compreensão das realidades por meio das legislações, dos conceitos e dos indicadores sociais disponibilizados por órgãos oficiais de pesquisa. As duas realidades apresentam desafios quanto a política de Educação Especial e no dever do poder público de ofertá-la com qualidade, o que demonstra a importância de estudos comparados internacionais para identificarmos o que e como fazer para que as políticas públicas sejam capazes de promover acesso e qualidade para aqueles que necessitam.

## Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2020

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67743>

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9934-decreto-6094-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9934-decreto-6094-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).

Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 416-435, 2013.

CONROY, T., YELL, M. L., KATSIYANNIS, A. Schaffer v. Weast: The Supreme Court on the burden of persuasion when challenging IEPs. **Remedial and Special Education**, 29, 108-117, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. S.P.: Editora Nacional, 1985.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

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

ESPÍRITO SANTO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2011.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.72, p.197-230. 2000.

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

GREGORIO, M.G. **Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da Capes no período de 1987 a 2006**. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos, 149 p., 2009.

IDEA. **Individuals with Disabilities Education Improvement**. Act 2004, Pub. L. n.. 108-46. Disponível em: <http://idea.ed.gov/download/statute.html>. Acesso: 20 out 2019.

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

PARENT'S GUIDE TO SPECIAL EDUCATION IN CONNECTICUT. 2007. Disponível em: [https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Special-Education/Parents\\_Guide\\_SE.pdf](https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Special-Education/Parents_Guide_SE.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” estudantes com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n.

63, out./dez. 2018.

ROTHSTEIN, L.; JOHNSON, S. F. **Special education law**. Sage, 2014.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHRIEWER, J. The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHRIEWER, Jürgen; HOLMES, Brian (Ed.). **Theories and Methods in Comparative Education**. 2. ed. Frankfurt: Lang, p. 25-83, 1990.

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.

TANURE ALVES, M. L.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de estudantes com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.

YELL, M. L. **The law and special education**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.

YELL, M. L., KATSIYANNIS, A. **Placing students with disabilities in inclusive settings: Legal guidelines and preferred practices**. Preventing School Failure, 49, 28-35, 2004.

ZIRKEL, P. A. Who has the burden of persuasion in impartial hearings under the Individuals With Disabilities Education Act? **Connecticut Public Interest Law Journal**, 13, 1-18, 2013.

ZIRKEL, P. A. Special Education Law: Illustrative Basics and Nuances of Key IDEA Components. **Teacher Education and Special Education**, vol. 38, no. 4, pp. 263–275, Nov. 2015.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa ( X ) Revisão de Literatura ( )



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