

Estudo comparado internacional em educação especial:
documentos normativos e orientadores no Brasil e no Canadá

International comparative study in special education:
normative and guideline documents in Brazil and Canada

Rosana C Carla do Nascimento Givigi¹

Denise Meyrelles de Jesus²

Resumo

A educação como um direito público instaura uma nova ética que reconhece a diferença e possibilita o movimento de luta pela inclusão de alunos com deficiência. Esse estudo objetivou analisar comparativamente a política educacional do Brasil e do Canadá, especificamente no Distrito de Ontário, a partir dos documentos legais voltados para a Educação Especial. Para esta análise apoia-se em Gramsci, e em autores atuais como Kassir, Rebelo e Ziliotto. Metodologicamente, situa-se na área da Educação Comparada. Ao confrontar os documentos e normativas dos dois países, ficam evidentes as semelhanças e as diferenças. Os dois países apresentam diretrizes e normativas próprias para a educação especial, mas se distanciam nos programas de suporte. O principal ponto de aproximação se dá pelo processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, porém a política brasileira enfrenta grandes desafios para garantir esse direito. Quanto aos distanciamentos entre a legislação brasileira e a canadense destacam-se: a organização dos serviços; a governança de sistemas de educação; a articulação entre as políticas sociais e as políticas educacionais; os diferentes sistemas de apoio; e o direcionamento dos recursos públicos. A proposição final deste texto é que a escola comum deve ser lugar de todos os alunos e que o Estado deve estar comprometido em garantir a escola pública para todos

Palavras-chave: Educação Comparada. Educação Especial. Documento Normativo. Inclusão.

Abstract

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju – SE - Brasil. Prof^a. Associada do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED. Pós doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rosanagivigi@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES - Brasil. Prof^a. Titular do Departamento de Educação Política e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. E-mail: jesusdenise@hotmail.com

Education as a public right establishes a new ethic that recognizes differences and enables the movement to fight for the inclusion of students with disabilities. The objective of this study is to compare the educational policies of Brazil and Canada, specifically the District of Ontario, using legal documents that focus on Special Education. For this analysis, it uses Gramsci, and on current authors such as Kassir, Rebelo and Ziliotto. Methodologically, it is in the area of Comparative Education. Similarities and differences become evident after confronting normative and guideline documents of the two countries. Both countries have their own guidelines and regulations for special education but differ on support programs. The main point of approach is the educational process of people with disabilities in common education, but the Brazilian policy faces great challenges to enforce this right. The differences between Brazilian and Canadian legislation include organization of services, governance of education systems, articulation between social and educational policies, different support systems, and the targeting of public resources. Finally, it is reaffirmed that the common school should be the place for all students and that the State should be committed to ensuring public education for all.

Keywords: Comparative Education. Special Education. Normative Document. Inclusion.

Introdução

Do final do século XX até os dias atuais o debate na área da educação especial avançou em diversos países do mundo, como Itália, França, Portugal, Espanha, Canadá e Brasil, com temas diferenciados, como formação de professores, políticas públicas, atendimento educacional individualizado, diferentes formas de apoio e suporte ao aluno com deficiência (TANNÚS-VALADÃO; MENDES SILVA, 2018; SEBASTIAN-HEIR, 2016; SOUZA, 2017).

É importante destacar que a compreensão dos diferentes percursos da educação especial está associada aos momentos históricos e a delimitação geopolítica dos vários territórios, conforme argumenta Garcia (2017), bem como faz-se relevante defender a noção de que determinantes políticos e econômicos são importantes para o entendimento da conjuntura dos países e da constituição de suas políticas, compreendendo-a como “forças sociais em luta” (GRAMSCI, 1989). Assim, os documentos da política educacional

são resultado das disputas de concepções e princípios, da luta entre as diversas forças sociais (GARCIA, 2017).

Análises mais recentes evidenciam que as práticas inclusivas entraram em cena no discurso dos organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM), e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SOUZA; IRELAND, 2020). Este movimento resultou em diferentes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Carta do Terceiro Milênio (1999); a Convenção de Guatemala (1999); a Convenção de Nova Iorque (2006); dentre outros (GARCIA, 2017).

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, foi um importante marco para a educação especial ao tomar como meta a Educação para Todos. O ensino deveria ser em sala de aula comum para todos os alunos com necessidades educativas especiais.³ A recomendação foi que a declaração fosse utilizada como diretriz de ação nos Planos Nacionais dos países que fizeram parte do acordo. Para garantir a inclusão, o documento abrangeu aspectos escolares: a formação dos professores; a organização da escola e da gestão; os serviços de apoio; a participação da comunidade na formação de uma sociedade solidária e inclusiva (BAPTISTA, 2019).

No ano de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, era aprovada pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International* a Carta do Terceiro Milênio. Nela foi reafirmado o que estava na Declaração de Salamanca, que todas as pessoas deveriam ter os direitos garantidos e protegidos.

Outro grande acontecimento foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, por isso ficou conhecida como Convenção de Guatemala. A Convenção reafirmou o direito das pessoas com deficiência, não tolerando qualquer forma de discriminação, retomando os direitos humanos e liberdades

³ As nomenclaturas utilizadas no texto acompanham as usadas nos documentos.
Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 991 a 1016, 2021

fundamentais de todo ser humano, bem como a necessidade de eliminação de barreiras (CHINCHIO NEVES; GONÇALVES, 2020).

O debate internacional sobre direitos humanos avançou e merece destaque a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque, no ano de 2006, chamada de Convenção de Nova Iorque. Um dos avanços destacados em relação aos direitos das pessoas com deficiência refere-se ao próprio conceito de deficiência, que tenta ser desvinculado da ideia de incapacidade. Outro destaque é o chamamento a políticas públicas equitativas para todos, tendo em vista a inclusão social (METZ; GORCZEVSKI, 2020).

Nos diferentes países, os documentos dos organismos internacionais influenciaram a definição das políticas de educação especial. Os dois países, Brasil e Canadá, alvo deste estudo, são signatários dos acordos propostos na Declaração de Salamanca, na Carta para o Terceiro Milênio, na Convenção de Guatemala e na Convenção de Nova Iorque.

Diante do exposto, esse artigo trará parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento, cujo objetivo foi analisar comparativamente a política educacional no Brasil e no Canadá, a partir dos documentos legais voltados para a Educação Especial. Acredita-se que ao refletir sobre as políticas, seus princípios e contradições nos dois países, criam-se possibilidades de delimitar novas rotas na implementação de políticas que se comprometam com a inclusão escolar.

1. Referencial Teórico-Metodológico

Estudo Comparado Internacional em Educação

O Estudo Comparado em Educação surge no século XIX com o objetivo de verificar os modos de fazer educação e de escolher o melhor modo de solucionar determinado problema. No século XX surgem as sociedades nacionais de educação comparada, que se associam com as sociedades

internacionais, juntamente com isso o estudo comparado passa a ser foco das pesquisas de pós-graduação (CARVALHO, 2014).

Atualmente, com as mudanças do mundo globalizado e as mudanças na sociedade, a Educação Comparada tornou-se mais complexa e o que se observa é “a crescente ‘regulação transnacional’ dos sistemas educativos por organizações supranacionais (BM, UNESCO, OCDE) e, ao mesmo tempo, a tentativa de reconstrução dos espaços ‘identitários intranacionais’” (CARVALHO, 2014, p. 229).

Trabalhos como de Jesus *et al.* (2019) e Carvalho (2014) nos alertam que, ao apreender as semelhanças, o que é recorrente, pretende-se também identificar as particularidades. Nessa concepção, as semelhanças e diferenças são resultado da relação dialética entre o global e o local. Neste processo de reconhecimento de semelhanças e diferenças, nossa proposta será de uma análise dialética no campo da Educação Comparada.

Nesta pesquisa, foram analisadas as legislações no que se refere à educação especial brasileira e canadense, especificamente no Distrito de Ontário.

Apresentando brevemente o Brasil e o Canadá – Ontário

Fizeram parte dessa pesquisa o Brasil e o Canadá, especificamente o Distrito de Ontário, que será justificado posteriormente. Interessou-nos compreender a política de Educação Especial nos dois países. Esta coleta se deu através da análise de documentos legais e orientadores da Educação Especial, onde a projeção dos mapas foi de pequena escala.

O Brasil é uma república federativa formada por 26 estados e pelo Distrito Federal, onde está situada a capital do país, Brasília. A também chamada República Federativa do Brasil tem como forma de governo a República Presidencialista, e apesar de vários estados possui um governo central e todos estão subordinados à Constituição Federal do Brasil.

Já o Canadá é constituído por dez províncias e três territórios diferentes. As províncias têm certo grau de autonomia do governo federal,

com leis e impostos próprios. Territorialmente, a autonomia é menor em relação ao governo federal. O Canadá é uma monarquia constitucional e um estado federal com um parlamento democrático. Além do poder de um monarca, tem o da Constituição, aplicada por meio do primeiro-ministro do país. A capital do país é Ottawa, situada na província de Ontário (BERG; BERND, 2017).

Este motivo fez com que fosse definida a província de Ontário como campo de pesquisa do Canadá, já que as províncias têm certo grau de autonomia em relação ao governo federal, com sistemas e leis próprias, inclusive em relação à Educação. Como o Brasil é uma república federativa, com um governo central, todos os estados estão sujeitos às leis da federação, então a análise das políticas será do Brasil e Ontário-CA.

Consulta aos documentos normativos e orientadores

Para análise das políticas de inclusão escolar foram estudadas legislações nacionais, normativas e diretrizes. Sabe-se que no Brasil há diversos documentos locais, o que é diferente no Canadá, onde os documentos são definidos pelas províncias – porém, os documentos locais do Brasil não foram alvo de nosso estudo. Para essa investigação, foram utilizados os sites oficiais dos ministérios da educação, tanto do Brasil quanto de Ontário, no Canadá⁴.

Com base na análise documental, do período de 2000 a 2020, a operacionalização se deu a partir da leitura dos documentos e pela articulação com os objetivos do trabalho. Após levantamento, estão listados a seguir os documentos alvo das análises (Quadro 1).

Quadro1 – Legislações nacionais, normativas e diretrizes

BRASIL	ONTÁRIO-CA
Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação	Education Amendment Act, 1980, Bill 82

⁴ No Brasil, o site do Ministério da Educação pode ser acessado pelo endereço www.mec.gov.br, e em Ontário, o site do *Ministry of Education's* pode ser acessado pelo endereço www.ontario.ca/edu.

Especial na Educação Básica. (2001a)	(Lei de Emenda à Educação de 1980, mais conhecida como Projeto de Lei 82)
Decreto nº 3.956, de 2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (2001b)	Policy/Program Memorandum nº 11 Early Identification of Children's Learning Needs (1982) (Memorando de Política/Programa nº 11. Identificação Antecipada das Necessidades de Aprendizagem das Crianças) (1982)
Portaria Normativa nº 13, de 2007 Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (2007)	Regulation 181/98 Identification and Placement of Exceptional Pupils (Regulamento 181/98. Identificação e Definição de Programa de Alunos Excepcionais) (1998)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a)	Investing in Public Education: Advancing the Goal of Continuous Improvement in Student Learning and Achievement. Report of the Education Equality Task Force, 2002 (Investindo na educação pública: avançando a meta de melhoria contínua na aprendizagem e realização dos alunos. Relatório da Força-Tarefa para a Igualdade na Educação, 2002)
Decreto nº 6.571/2008 Atendimento Educacional Especializado (2008b)	Policy/Program Memorandum nº 119 Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools (2013a) (Memorando de Política/Programa nº 119. Desenvolvendo e Aplicando Políticas de Equidade e Educação Inclusiva nas Escolas em Ontário) (2013a)
Resolução nº 4, de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009a)	Policy/Program Memorandum nº 155 Diagnostic Assessment in Support of Student Learning (2013b) (Memorando de Política/Programa nº 155. Avaliação Diagnóstica do Apoio à Aprendizagem do Aluno) (2013b)
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 163, ago. (2009b).	Policy/Program Memorandum nº 8 Identification of and Program Planning for Students With Learning Disabilities (2014) (Memorando de Política/Programa nº 8. Identificação e Planejamento de Programas para Estudantes com Incapacidades de Aprendizagem) (2014)

<p>Decreto nº 7.611, de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (2011).</p>	<p>Policy/Program Memorandum nº 159 Collaborative Professionalism (2016) (Memorando de Política / Programa nº 159 Profissionalismo Colaborativo) (2016)</p>
<p>Lei nº 13.146, de 2015 Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 06 de julho de 2015.</p>	<p>Policy and resource guide. Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12. Support every child, reach every students. Ontario, 2017. ISBN 978-1-4606-9592-0. (2017) (Guia de política e recursos. Educação especial em Ontário, do jardim de infância ao 12º ano. Apoie todas as crianças e alcance todos os alunos)</p>
<p>Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.</p>	

Fonte: Site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e do *Ministry of Education's* (www.ontario.ca/edu).

2. Análise das políticas de educação especial

A política de educação especial no Brasil

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é um marco para a reforma do sistema educacional e uma das metas foi à democratização da educação brasileira, sendo de certa forma assegurada a educação de pessoas com deficiência. A partir daí, a educação brasileira sofre uma série de mudanças.

As reformas educacionais da década de 1990 atingiram também a Educação Especial, que teve como orientação o documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial* (1994), em que a ação pedagógica era orientada especialmente pelos princípios da normalização, da integração e da individualização. Em 1994, também é promulgada a Declaração de Salamanca, e em 1996, como marco para a educação brasileira, ocorre a promulgação da LDBEN n. 9394/96, a qual traz um capítulo específico sobre a Educação Especial, sendo instituída como modalidade educacional.

A partir daí, muitos são os documentos que corroboram para a atual situação da Educação Especial, destacando-se os seguintes: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); o Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001b); o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção de Nova Iorque (2009); o documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008a); o Decreto nº 6.571/2008, que define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b); a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2009a); o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009b); o Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o qual determina metas para o período dos 10 anos vindouros; dentre outros (ZILLOTTO; GISI, 2018, PINHEIRO, 2020).

Pode-se observar que ao longo dos anos as políticas públicas educacionais voltadas à educação especial foram se desenvolvendo processualmente. Nos últimos cinquenta anos, percebem-se mudanças na situação das pessoas com deficiência na escola e nos espaços sociais, porém muitos trabalhos apontam para a falta de articulação entre as práticas pedagógicas, os trabalhos de gestão e os serviços de apoio, como era preconizado nas políticas educacionais (SOUZA; IRELAND, 2020).

Em 2001, apenas 20% das pessoas com deficiência estava no ensino comum, e 80% estava no ensino exclusivamente especializado. Se acompanharmos a evolução das matrículas, poderemos constatar que em 2010 o quadro era diferente, com 68,9% das pessoas com deficiência no ensino comum, e 31,1% em classes especiais e escolas exclusivas; em 2014, os números indicam 78,8% no ensino comum, e 21,3% em classes especiais e escolas exclusivas; em dados de 2019 verifica-se que 92,1% dos alunos com deficiência estão em ensino comum e apenas 7,9% estão em ensino

especializado (REBELO; KASSAR, 2018; BRASIL, 2019a, 2019b). Observa-se um aumento nas matrículas de 2000 a 2020.

Nessa primeira década dos anos 2000 é aprovada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual este público foi delimitado a “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 6).

Antes mesmo da aprovação da política de 2008, a Portaria Ministerial n. 13/2007 lança o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que delimitará o atendimento educacional especializado e seu funcionamento (BRASIL, 2007). É importante dizer que os movimentos que deram origem a Política Nacional de Educação Especial de 2008 estavam atrelados a políticas sociais de diminuição da pobreza e que essas ações foram especialmente implementadas no governo Lula da Silva (2003-2010). Destacam-se como programas voltados às políticas sociais com objetivo de reduzir as desigualdades o programa Bolsa Família, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), e o Plano Brasil Sem Miséria. Além disso, foi investido de forma massiva na formação de professores para a constituição de uma escola inclusiva.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas de educação especial que tinham sido implementadas no governo Lula, ampliando a formação dos professores e aumentando a instalação de salas de recursos multifuncionais (GARCIA, 2017). No período de 2003 a 2016 as políticas de educação especial no Brasil tiveram como princípio a perspectiva inclusiva, na qual os alunos com deficiência deveriam estar na classe comum do sistema de ensino.

Na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001a) já estavam previstas algumas medidas, como, por exemplo, o perfil do professor de educação especial, que deveria ter certas competências, mas num modelo centrado na deficiência. Já o Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana, movimentou as políticas para que questões como

acessibilidade e outras formas de discriminação pudessem ser discutidas nas escolas (BRASIL, 2001b).

Apenas a partir da política de EE na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a) fica marcado de forma mais consistente que o aluno com deficiência não deveria ser responsabilidade do serviço especializado e que deveria estar na classe comum. Se acompanharmos a trajetória das normas legais, com a Portaria Normativa nº 13/2007, que cria o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007), depois com o Decreto nº 6.571/2008, do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b), e finalmente com a Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a), é possível observar o caminho feito pelas políticas para delimitação do Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução nº 4/2009 reforça a ideia de que o aluno público-alvo da Educação Especial deve estar na sala comum e avança descrevendo as atribuições do professor de EE, reconhecendo seu papel na sala comum. Nesta resolução também é reconhecida a obrigatoriedade do suporte especializado.

Percebe-se também que, após 2008, os documentos referem-se ao professor de EE como professor de Atendimento Educacional Especializado. Isto segue até o Decreto nº 7.611/2011 que relaciona o professor de EE ao Atendimento Educacional Especializado, e a ele cabe parte importante da inclusão do aluno com deficiência na classe comum. As salas multifuncionais configuram-se como apoio para as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é um atendimento complementar e/ou suplementar ao aluno, articulado à proposta pedagógica do ensino comum (JESUS *et al.*, 2019; CORDEIRO; FONSECA, 2020).

Pode-se dizer que no Brasil o movimento da inclusão da pessoa com deficiência aconteceu em vários setores, um exemplo disso é a Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que irá se apresentar como mais um instrumento de proteção e defesa a pessoa com deficiência. Tendo como objetivo a cidadania e a inclusão social da pessoa

com deficiência, ressalta a importância das políticas públicas em diversas áreas, como educação, saúde, trabalho, acessibilidade urbana, dentre outras (CAMACHO; VIEIRA, 2018).

Apesar da grande gama de documentos, a efetivação das políticas públicas educacionais caminhou em descompasso com a realidade de muitos estados e municípios. No chão da escola são inúmeras as fragilidades para que as políticas inclusivas sejam instauradas, dentre elas: o funcionamento e organização do atendimento educacional especializado; a falta de material; a formação dos docentes; a ausência dos serviços de apoio; dentre outras (JESUS *et al.*, 2016, SCHULTZ; GAGLIOTTO, 2019).

Essas fragilidades, juntamente com um governo neoliberal, com políticas excludentes e pautadas num retorno do conservadorismo e em práticas religiosas fundamentalistas, foram a justificativa criada para o retrocesso que se concretiza com o “Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Pautada na própria lógica da exclusão que se justifica na própria deficiência, a nova política dá margens a princípios normalizadores, classificatórios e segregacionistas. Uma normativa que permite o fortalecimento do modelo biológico de deficiência, culpando o próprio sujeito por sua “inadequação”, sugerindo que a limitação justificaria o afastamento dos alunos “normais” (DE ALMEIDA, 2020).

Com este decreto, um desmonte das políticas públicas de educação especial toma forma, acompanhado por uma política econômica sustentada por leis do mercado internacional e no arrojamento da subalternização dos sujeitos, especialmente as minorias, submetidos às vicissitudes deste mercado. Nesta configuração, sobressaem-se posturas racistas, violentas e excludentes, que buscam naturalizar as desigualdades econômicas e sociais e as injustiças sociais.

Importante dizer que ao colocar as classes e escolas especiais como “possibilidade”, retira a inclusão como caminho para garantia do ensino e da equidade nas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, o Brasil fere a

legislação, que preza pela garantia do sistema educacional inclusivo, além disso, vai à contramão das políticas internacionais.

O fato deste decreto ter sido instituído gerou um inflamado debate e uma forte reação contrária de associações, grupos organizados, grupos de pesquisa em educação especial, familiares e de pessoas com deficiências. Esses grupos reconhecem que existem problemas na educação inclusiva, mas reafirmam que a escola regular é o lugar de todos e que o que deve ser feito é mais investimento na formação inicial e continuada de professores, na implementação de metodologias de aprendizagem que considerem as diferenças dos estudantes, criando uma escola que seja para todos.

No dia 18/12/2020 o Supremo Tribunal Federal suspendeu o Decreto 10.502/2020, com a justificativa de ferir documentos como, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Importante lembrar que a suspensão do decreto foi uma grande vitória para educação, e que foi resultado de inúmeros movimentos nas esferas Judiciária, Executiva e Legislativa, em diversos Conselhos Federais, Fóruns Nacionais, Associações, Sindicatos, Redes de Pesquisa, Movimentos Sociais, e Instituições de Ensino.

A política de educação especial em Ontário

O distrito de Ontário, na década de 1970, já previa o direito de todas as crianças em frequentar a escola, mas no caso das crianças com deficiência estava expresso na lei que deveriam estar na escola apenas se fossem capazes de “lucrar com a instrução”. Essa prerrogativa fez com que várias associações e movimentos em prol da pessoa com deficiência se organizassem para que o direito à educação fosse garantido. É importante frisar que em Ontário, desde a década de 1960, os conselhos escolares tinham um lugar especial, e em 1970, na cidade de Toronto-On, as políticas educacionais voltavam-se as relações raciais e ao multiculturalismo.

Foi na *Education Amendment Act*, conhecida como *Bill 82* (Projeto de Lei 82), apresentado em maio de 1980, que ganha força a discussão sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Apesar de no *Bill 82* constar o direito da pessoa com deficiência frequentar a escola, não obrigou o sistema público a garantir essa educação. Com forte movimento dos pais, estes passam a fazer parte do Conselho de Educação. O Projeto de Lei 82 é um marco na educação especial em Ontário, e a partir dele permaneceu um debate caloroso sobre a educação especial e assim foram se delineando novas ementas e diretrizes específicas para a educação especial (SMITH, 1981).

Em 1990, um grande número de temas entra em foco nas mudanças educacionais. Alguns projetos de lei, que avançam na perspectiva inclusiva, são consequência de interferências da Comissão de Direitos Humanos, como: *Bill 82* (1992), 30 (1996), 104 (1997), 160 (1997), 74 (2000), 45 (2001), 28 (2003). Todas as ementas feitas na Lei de Educação (1980) foram resultado de discussões entre a sociedade e a escola, e se dedicaram a quatro domínios do sistema educacional: currículo, governança, finanças da educação e profissionalismo do professor (ANDERSON; BEN JAAFAR, 2003).

Atualmente, além da Lei de Educação, o distrito de Ontário tem um Projeto de Educação Especial (*Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12*), que foi reformulado em 2017, conforme o que estava previsto nas políticas de educação (ON, 2017). Em Ontário, o Ministério da Educação desenvolve uma política curricular para todas as escolas públicas.

Os programas e serviços de educação especial consistem em instruções e avaliações diferentes daquelas fornecidas aos estudantes em geral. Podem ser utilizadas estratégias de ensino específicas, outra organização de sala e/ou escola, tecnologia assistiva e um programa educacional diferenciado (ON, 2017).

A Educação Especial se organiza em Ontário com uma distribuição de funções entre o Ministério da Educação, Conselho Escolar, Comitê Consultivo para Educação Especial, diretor da escola, professor, professor de educação especial, educador da primeira infância, pais e alunos (ON, 2017).

Na ação direta com o aluno está o professor de sala de aula, também está diretamente com o aluno o professor de educação especial. Quando a criança está na Educação Infantil (*Kindergarten*) a preocupação inicial é com a identificação de possíveis dificuldades da criança (ON, 1982).

A Lei da Educação de Ontário identifica como público-alvo da Educação Especial cinco categorias de estudantes: comportamentais, comunicacionais, intelectuais, físicos e múltiplo. A preocupação é em incluir todas as condições médicas, diagnosticadas ou não, que podem levar a tipos específicos de dificuldades de aprendizagem (ON, 2017).

O fator determinante não é um diagnóstico específico ou condição médica não diagnosticada, mas a necessidade do indivíduo para receber apoio na aprendizagem. Para a definição das categorias, o documento descreve as características dentro de cada quadro e o que cada um engloba.

Merece destaque que a educação especial tem um fundo específico para infraestrutura, equipamentos e materiais, e outro para recursos humanos. Além de professores, também são financiáveis profissionais especializados e profissionais que acompanharão o aluno pedagogicamente na escola, e muitas vezes será um profissional para um aluno (ON, 2002).

Segundo as normas para os planos de educação especial (ON, 2017), os planos devem ser revistos de dois em dois anos, sempre a partir de consulta pública aos membros da comunidade como pais, membros de conselhos escolares, organizações comunitárias, e alunos. O plano de educação especial deve estar em conformidade com a constituição do Canadá, o Código de Direitos Humanos de Ontário, com a Lei da Educação e os regulamentos criados sob essa lei e qualquer outra legislação relevante.

O plano de educação especial também deve descrever o fornecimento de serviços especializados de apoio à saúde para estudantes que precisam deles em ambientes escolares. Todos os serviços disponíveis devem estar delimitados, bem como tempo de espera, regras, participação da família, dentre outros (ON, 2013a).

O documento é claro ao reconhecer que a classe regular é sempre a primeira opção e que a escola deve integrar esse aluno à rotina regular da

sala de aula. No plano deve constar o suporte que cada estudante precisa. Está previsto que o orçamento garantirá o fornecimento de equipamento individualizado para alguns alunos que necessitem, bem como de profissionais especializados. Dentre os serviços especializados garantidos estão: Terapia ocupacional, Fisioterapia, Nutrição, Terapia da fala e linguagem, correção de fala, administração de medicamentos prescritos, aspiração, posicionamento, assistência com mobilidade, assistência com alimentação, cuidados para uso do banheiro, dentre outros (ON, 2013b).

A composição da equipe da escola pode variar, mas geralmente inclui o professor da sala de aula do aluno, o diretor ou vice-diretor, o professor de educação especial da escola (se disponível), um professor/conselheiro de orientação (especialmente no nível secundário) (ON, 2013a). Os pais e alunos devem participar ativamente e a comunidade também pode ser convidada a participar.

Apenas se os planos de trabalho da escola não derem resultados é que a criança será encaminhada ao “Comitê de Identificação, Colocação e Revisão (*Identification, Placement, and Review Committees – IPRCs*)”. O encaminhamento para um IPRC é feito pelo diretor da escola, geralmente seguindo uma recomendação da equipe da escola. Os comitês (*Identification, Placement, and Review Committees – IPRCs*) são responsáveis por identificar os alunos com deficiência e a partir daí eles serão colocados em programas de educação especial (ON, 1998, 2014).

Os pais devem participar de todo processo e dar o consentimento a cada etapa. O conselho escolar deve disponibilizar um guia para os pais com orientações sobre cada etapa que envolva os procedimentos da Educação Especial. A partir daí será definida a necessidade de serviços de apoio e o aluno terá um programa de educação especial que lhe indicará a necessidade de desenvolver o Plano de Educação Individual (*The Individual Education Plan – IEP*) (ON, 1998, 2014).

O professor deve conhecer o aluno, suas habilidades, a forma como aprende, suas habilidades cognitivas e de comunicação. No planejamento do programa do aluno, a equipe deve delimitar se o plano precisou de

acomodações; se as expectativas foram modificadas (com ou sem acomodações); se as expectativas/programas alternativos (com ou sem acomodações) foram necessários (“*Accommodated only*” (AC), “*Modified*” (MOD), or “*Alternative*” (ALT)). O termo acomodações é utilizado quando são necessárias estratégias especiais de ensino e avaliação, recursos humanos, apoios e/ou equipamento individualizado para aquele aluno. Os tipos de acomodações podem variar.

O guia (ON, 2017) estabelece uma abordagem colaborativa no desenvolvimento e implementação do plano individual. O aluno, os pais do aluno, os professores, o orientador/conselheiro, o diretor, a equipe de educação especial, o pessoal de apoio e o pessoal das agências comunitárias, todos têm o seu papel e devem trabalhar colaborativamente. As decisões relacionadas ao planejamento do programa devem ser tomadas pelo professor da sala de aula (ON, 2016).

Apesar da política de educação especial de Ontário ser reconhecida como uma das melhores do mundo, na prática os professores gostariam de receber uma formação mais eficaz e direcionada às pessoas com deficiência. Além disso, os professores se queixam de não ter tempo suficiente para dar o apoio necessário aos alunos com deficiência (HAN, 2018).

Por fim, após análise minuciosa do documento (ON, 2017), é possível verificar que a política é resultado de uma reflexão amadurecida dos processos de aprendizagem das pessoas com deficiência. Não se pode esquecer que no Canadá já são quase 30 anos de experiência com esses alunos na escola pública e de qualidade, além de uma política de saúde pública e de qualidade. O resultado disso é facilmente observado nos espaços públicos, uma sociedade de fato inclusiva.

Considerações finais

O *corpus* deste trabalho foram os documentos dos últimos 20 anos, porém em muitos momentos foi necessário fazer um resgate histórico maior para dar visibilidade ao processo de construção das políticas de educação

especial. Ao confrontar os documentos e normativas dos dois países, ficam evidentes as semelhanças e as diferenças nesta trajetória.

No que se refere às políticas da educação especial, na perspectiva inclusiva, no Brasil as principais mudanças foram, prioritariamente, após o ano de 2003. Essas mudanças foram atreladas a políticas sociais e a governos que atuaram no combate a desigualdade social. No período de 2003 a 2016 foram reafirmados compromissos de proteção e garantias sociais às pessoas em situação de vulnerabilidade, dentre essas as pessoas com deficiência (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Com a mudança de governo e das bases políticas, em 2016, as ações do governo foram no sentido contrário do que estava sendo construído e adotaram um modelo de atendimento para pessoa com deficiência que deixa de privilegiar a escola comum/regular pública como espaço de escolarização destes alunos. Essas mudanças políticas geraram como consequência um retrocesso no processo de inclusão, que culminou com a promulgação do Decreto nº 10.502/2020, suspenso em 18/12/2020.

Já no Canadá o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular inicia bem antes que no Brasil, e desde a década de 1980 tem em suas normativas a obrigatoriedade de inclusão da pessoa com deficiência na escola. A partir daí, o Estado cria programas de suporte, de diretrizes, regulamentos e normativas para educação.

Uma diferença importante entre Ontário e Brasil diz respeito ao direcionamento dos recursos públicos. No Canadá, a Educação Especial recebe recursos próprios e os investimentos são fiscalizados. Já no Brasil os recursos são divididos entre o público e o privado, e são extremamente dependentes das posições políticas dominantes.

Ontário tem uma estrutura escolar que já consegue garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola comum. O programa previsto nas diretrizes da política de educação especial articula os processos individuais propostos para os alunos com deficiência e o processo da turma. No Brasil, apesar da política prever essa articulação, o sistema escolar tem dificuldades na concretização desta proposta.

Como ponto de proximidade entre as duas políticas educacionais, ambas apresentaram como meta o processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, porém a política brasileira, ao aprovar o Decreto nº 10.502/2020, afasta-se dessa meta. A publicação do decreto gerou muitos impasses e no dia 18/12/2020 o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal.

Quanto aos distanciamentos entre a legislação brasileira e a canadense destacam-se: a organização dos serviços; a governança de sistemas de educação; as diferenças entre as políticas sociais articuladas com as políticas educacionais; diferentes sistemas de apoio; e o direcionamento dos recursos públicos.

O percurso traçado pelos dois países nos permite perceber que as experiências brasileira e canadense, tanto em relação às mudanças, quanto em relação às permanências de posturas e discursos, são resultado de processo de internacionalização do direito à educação e das particularidades políticas, econômicas e sociais de cada país. A educação comparada entre os dois países levou em conta as diferentes políticas sociais, as diferenças econômicas e as diferenças culturais; contudo, ao analisar as proximidades e os distanciamentos, novas formas e caminhos para a educação especial podem ser conhecidos.

Por fim, acompanhando a reflexão de diferentes estudiosos da educação especial (BAPTISTA, 2019; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; JESUS *et al.*, 2019), nosso desejo é encerrar esse texto tendo como proposição no campo da educação especial a escola comum como lugar de todos os alunos, independente de suas dificuldades ou limitações, mesmo sabendo que são muitas as fragilidades, mas que o investimento do Estado deve ser na escola para todos.

Referências

- ANDERSON, S. E. & BEN JAAFAR, S. Policy trends in Ontario education. ICEC Working, *Anais...* Toronto, set. 2003. Disponível em: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/policytrends.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 991 a 1016, 2021

BANDEIRA, C.L.J; FUSSINGER, L., RAIMUNDI, J., CHRISTOVAN, C. D., DEFENDI, T., & da COSTA, M. C. Políticas públicas de inclusão a pessoa com deficiência: análise reflexiva. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 12, p. 100328-100335, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-504> Acesso em: 15 out. 2020.

BAPTISTA, C.R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, Porto Alegre, v. 45, p. 1-19. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423> Acesso em: 12 de nov. 2020.

BERG, O. A.; BERND, Z. Dossiê “Rememorando o Sesquicentenário da Confederação no Canadá (1867-2017)”. *MOUSEION*, Canoas, n.27, ago. 2017, p. 09-12. ISSN 1981-7207

BRASIL. *Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956 de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001b. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/1695> Acesso: 15 ago. 2020.

BRASIL. *Portaria Normativa nº. 13 de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Brasília, 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/235/portaria-normativa-n-13>. Acesso: 15 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto 6.571/2008*. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de out. de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF: Conselho Nacional de

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 991 a 1016, 2021

Educação. Câmara de Educação, 2009a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035> Acesso: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Nova York, 30 de mar. 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 163, ago. 2009b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09> Acesso: 19 ago 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 21 de ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, DOU p. 2, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 de ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 189, set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 25 de ago. 2020.

CAMACHO, R.S.; VIEIRA, J.M. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 443-464, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3003> . Acesso em: 2 jan 2021.

CARVALHO, E.J.G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./Jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012> . Acesso em: 01 nov 2020.

CHINCHIO NEVES, T.; GONÇALVES, W. A influência da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no acesso e permanência do ensino profissionalizante no Brasil. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 22-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/10927>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CORDEIRO, K. M.; FONSECA, M.J.S. Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial. *Interfaces da Educação*, Paranaíba,

v. 11, n. 31, p. 388-412, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i31> . Acesso em: 20 dez. 2020.

DE ALMEIDA, L.R.; ANTUNES, M.A.M.; MAGALHÃES, L.D.O.R., & dos SANTOS, R. C. Mas ele tem laudo! Implicações do Decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 51, p. 127-131, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p127-131>. Acesso em 1 set. 2020.

GARCIA, R.M.C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: _____. *Políticas de Educação Especial no Brasil do Início do Século XXI*. Florianópolis:UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em 3 set. 2020.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAN, H.. The Current Status Quo and Development of Inclusive Education in Canada and its Enlightenment. In: 2018 4th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS 2018). *Anais...* Atlantis Press, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Rosana/Downloads/25893239.pdf>. Acesso em 14 set. 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Sinopse estatística da educação especial MEC/Inep – 2019*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Microdados do censo escolar da educação básica 2019*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 19 nov. 2020.

JESUS, D.M. de; KASSAR, M.C.M.; RIBEIRO, L.H.C. Educação Especial, Políticas e Contextos: o caso de Cariacica. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 57-79, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2932>. Acesso em: 17 set. 2020.

JESUS, D.M. de; VIEIRA, A.B.; RIBEIRO, L.H.C.; VENTURINI, R.S. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa *Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 991 a 1016, 2021*

comparada. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190751, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519075> Acesso em: 9 set. 2020.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>. Acesso em: 06 dez.2020.

ONTARIO. Ministry of Education. *Education in Ontario*. <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 25 maio 2020.

ONTARIO. *The education American Act, 1980*. Revised Statutes of Ontario, Chapter 129. Toronto: Queen's Printer for Ontario.1981. Disponível em: <https://search.library.utoronto.ca/details?998083&uuid=b941bbec-fd91-4e73-a74b-415bfeac67b4>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ONTARIO. Ministry of Education. “*Bill 82*”: An Act to Amend the Education Act, 1974. Toronto: Ministry of Education.1980. Disponível em: https://experiencemarketproperty-5.live/?utm_campaign=QPF8euu28II5lw7O2iHhCidoSOXmw5oLxD6bwphw43U1&t=main7d. Acesso em: 14 set. 2020.

ONTARIO. *Policy/Program Memorandum n.11*. Early Identification of Children's Learning Needs. Ministry of Education.1982. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em 10 out. 2020.

ONTARIO. *Bill 30*. Education Quality and Accountability Office Act, 1996. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ONTARIO. *Bill 104*. Fewer School Boards Act, 1997. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em 9 nov. 2020.

ONTARIO. *Bill 16*. Education Quality Improvement Act, 1997. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 10 set. 2020.

ONTARIO. *Regulation 181/98*. Identification and placement of exceptional pupils. Legislative History: 137/01, 402/05, CTR 12 MR 10 – 1. Ministry of Education, 1998. Disponível em: <https://www.ontario.ca/laws/regulation/980181>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ONTARIO. *Bill 74*. Education Accountability Act, 2000. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 10 set. 2020.

ONTARIO. *Bill 45. Equity in Education Tax Credit*, 2001. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ONTARIO. *Investing in Public Education: Advancing the Goal of Continuous Improvement in Student Learning and Achievement Report of the Education Equality Task Force*, Ministry of Education. 2002. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/task02/complete.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

ONTARIO. *Bill 28. Back to School and Educational and Provincial Negotiations Act*, 2003. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>. Acesso em: 4 de out. 2020.

ONTARIO. *Policy/Program Memorandum n. 119. Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools*. Ministry of Education. 2013a. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em 10 out. 2020.

ONTARIO. *Policy/Program Memorandum n. 155. Diagnostic Assessment in Support of Student Learning*. Ministry of Education. 2013b. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em 10 out. 2020.

ONTARIO. *Policy/Program Memorandum n. 8. Identification of and Program Planning for Students With Learning Disabilities*. Ministry of Education. 2014. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em 10 out. 2020.

ONTARIO. *Policy/Program Memorandum n. 159. Collaborative Professionalism*. Ministry of Education. 2016. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em 10 out. 2020.

ONTARIO. *Policy and Resource Guide. Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12. Support every child, reach every students*. Ontario, 2017. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta para o Terceiro Milênio*. Londres, Grã-Bretanha, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em

dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 1 dez. 2020.

PINHEIRO, J.F. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 625-649, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i31.4517> . Acesso em: 15 dez. 2020.

REBELO, A.S.; KASSAR, M.M.. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576>. Acesso: 25 out. 2020.

SCHULTZ, J.; GAGLIOTTO, G.M. A práxis do acompanhante especializado na inclusão escolar do autista: Contribuições Psicanalíticas. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 445-466, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v10i30.4069> . Acesso em: 10 nov. 2020.

SEBASTIAN-HEIR, E. A inclusão na educação infantil na Espanha a partir de um estudo de caso sobre os espaços escolares e sua organização. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 7-22, 2016. Disponível <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1028> Acesso: 02 jan 2021.

SMITH, J. A. *The Education Amendment Act*, 1980. 1981. Disponível em: https://rdo-olr.org/wp-content/uploads/2018/01/olr_13.1_Smith.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

SOUZA, S.B. Integração e inclusão: a produção de um discurso. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 8, n. 22, p. 100-126, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v8i22> . Acesso em: 30 nov. 2020.

SOUZA, L.T.; IRELAND, T.D. Políticas educacionais para as pessoas com deficiência uma análise com base em documentos nacionais e internacionais. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1824>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G.. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de *Interfaces da Educação*, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 991 a 1016, 2021

planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Acesso em: 10 nov. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

ZILLOTTO, G.S.; GISI, M.L. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória Histórica dos normativos e desafios. *Journal of Education*, v. 6, issue 03, 2018, p.99-115. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.15075>. Acesso em: 20 mar. 2020.