

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão

Bruna Caroline Morato Israel

**ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS APAES EM MINAS GERAIS  
E NO PARANÁ: ENTRE MUTAÇÕES E PERMANÊNCIAS**

Belo Horizonte/MG

2023

Bruna Caroline Morato Israel

**ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS APAES EM MINAS GERAIS  
E NO PARANÁ: ENTRE MUTAÇÕES E PERMANÊNCIAS**

**Versão final**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Belo Horizonte/MG

2023

I85e  
T

Israel, Bruna Caroline Morato, 1983-  
Estudo comparado sobre educação nas APAEs em Minas Gerais e no  
Paraná [manuscrito] : entre mutações e permanências / Bruna Caroline Morato  
Israel. - Belo Horizonte, 2023.  
198 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.  
Bibliografia: f. 180-198.  
Inclui apêndices.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação inclusiva  
-- Teses. 4. Política educacional -- Teses. 5. Associação de pais e amigos dos  
excepcionais - APAE.

I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

**BRUNA CAROLINE MORATO ISRAEL**

Realizou-se, no dia 18 de maio de 2023, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1510ª defesa de dissertação, intitulada *ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS E NO PARANÁ: ENTRE MUTAÇÕES E PERMANÊNCIAS*, apresentada por BRUNA CAROLINE MORATO ISRAEL, número de registro 2021651970, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges - Orientador (UFMG), Prof(a). Rosana Glat (UERJ), Prof(a). Josiane Pereira Torres (UFMG).

A comissão considerou a dissertação aprovada considerando a importância da pesquisa e originalidade do tema com destaque para a estrutura teórico-metodológica da dissertação, sugerindo a publicação de artigos.

A banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título para ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS APAES EM MINAS GERAIS E NO PARANÁ: ENTRE MUTAÇÕES E PERMANÊNCIAS.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de maio de 2023.

Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges ( Doutora )

Prof(a). Rosana Glat ( Doutora )

Prof(a). Josiane Pereira Torres ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por Josiane Pereira Torres, Professora do Magistério Superior, em 19/05/2023, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Rosana Glat, Usuária Externa, em 20/05/2023, às 09:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Adriana Araújo Pereira Borges, Professora do Magistério Superior, em 21/05/2023, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

## AGRADECIMENTOS

*Agradecer.* v.tr., intr. **1.** dar graças por; **2.** mostrar gratidão; **3.** retribuir com agradecimento.

(Dicionário da Língua Portuguesa, 2009).

É chegada a hora de agradecer, e o sentimento que prevalece é o de gratidão. É com lágrimas nos olhos e com o coração cheio de alegria que agradeço em primeiro lugar a Deus pela oportunidade de realizar esta pesquisa, por ouvir diariamente todas as minhas orações e, principalmente, por me sustentar neste processo.

Aos meus pais, Romero e Soraia, pelo carinho, amor incondicional, incentivo, palavras de apoio e por entender minhas ausências. Vocês são meu exemplo de vida! Aos meus irmãos, Michelle, Flávia e Romero, e à minha cunhada Sophia por vibrarem comigo em cada vitória alcançada. Aos meus sobrinhos/afilhados, Gabriel, Yasmim, Maria Clara, Sara, Elena, Antônio e nosso anjinho Miguel, sem vocês a vida não tem sentido.

Ao meu Léo, que esteve comigo quando sonhei e quando realizei o sonho, vivenciando diariamente minhas aflições e alegrias, me incentivando desde sempre e me acolhendo nos momentos em que precisei de amparo.

Às minhas amigas de caminhada, Alice, Jacqueline e Márcia, vocês foram abrigo e amor neste processo. Foi com vocês que tive a oportunidade de compartilhar meus anseios, angústias e alegrias. Com vocês tudo ficou mais leve! À minha professora e orientadora Adriana Araújo Pereira Borges, pela confiança, pelos ensinamentos e por acreditar que era possível a concretização desta pesquisa.

Expresso minha mais profunda gratidão à Federação das APAEs de Minas Gerais e ao Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, nas pessoas de Sérgio Sampaio Bezerra, Maria do Carmo Menicucci e Natália Lisce Fioravante Diniz. Igualmente agradeço ao movimento apaeano pela oportunidade e viabilização deste estudo. Sérgio, Maria e Naty, obrigada pelas palavras de incentivo, apoio, torcida, cuidado, carinho e preocupação comigo. À Federação das APAEs do Paraná pela colaboração no desenvolvimento deste trabalho, pelo carinho e por todo o apoio.

Aos queridos professores do programa de “Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social” com os quais pude conviver e aprender durante o

período do mestrado. Gratidão pelos ensinamentos e por serem referência na minha trajetória.

Por fim, aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em participar da conclusão desta etapa e pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

## RESUMO

As APAEs têm seu papel reconhecido na história da Educação Especial no Brasil dado o atendimento prestado ao aluno com deficiência, a qual passou por diferentes fases. Se antes as pessoas com deficiência eram institucionalmente excluídas da sociedade, hoje a luta é por uma inclusão de qualidade em todos os âmbitos de suas vidas. Atualmente, é consenso que a escola tem a responsabilidade de se adaptar para receber esses sujeitos. Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) garantiu e incentivou a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, provocando, por um lado, o fechamento de escolas especiais em todo o Brasil e, por outro, a necessidade de uma reestruturação daquelas que continuam abertas. Diante desse contexto, intensificaram-se os debates acerca do lugar que essas instituições deveriam ocupar em relação ao atendimento ao aluno com deficiência. Os dados do Censo Escolar têm demonstrado o avanço sistemático do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, foi possível notar uma ampliação das matrículas em classes exclusivas de Educação Especial ocorrida no Paraná, em contraste com os dados brasileiros, principalmente do estado de Minas Gerais, onde a redução das matrículas em classes exclusivas de Educação Especial se tornou significativa a partir da publicação da PNEEPEI. A constatação de cenários tão antagônicos no Brasil justifica a necessidade deste estudo, cujo objetivo é discutir o processo de apropriação da PNEEPEI pelas APAEs de Minas Gerais e do Paraná sob a ótica de suas Federações. Por se tratar de uma pesquisa documental e comparada, optou-se por empregar como metodologia a realização de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados elucidam que as APAEs mineiras e paranaenses, embora façam parte de uma rede nacional, apresentam inúmeras diferenças que vão desde a organização do processo de escolarização até o olhar sobre o aluno com deficiência. Os achados mostram que as APAEs estudadas se encontram em lugares distintos frente à PNEEPEI. De certa forma, é aceitável afirmar que em Minas Gerais as APAEs se movimentaram com o objetivo de acompanhar as tendências atuais, ao passo que no Paraná as APAEs permaneceram distantes dos avanços propostos pela PNEEPEI. A compreensão do lugar que as APAEs estão face à PNEEPEI contribui para o debate atual, esclarecendo as novas formas de organização dessas instituições, que se concretizam em permanências e mutações.

**Palavras-chaves:** Política de Educação Especial e Inclusiva; APAEs; Políticas educacionais.

## ABSTRACT

The role of APAEs is recognized in the history of Special Education in Brazil, providing assistance to students with disabilities. This assistance has undergone different phases. If, previously, persons with disabilities were institutionalized and excluded from society, today the struggle is for quality inclusion in all areas of their lives. Currently, the consensus is that the school has to adapt itself to receive these persons. In this setting, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (*Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, PNEEPEI*) has guaranteed and encouraged the enrollment of students with disabilities into regular schools. This causes, on the one hand, the closing of special schools throughout Brazil and, on the other hand, the need for restructuring those that remain open. In this scenario, debates about the place that these institutions should occupy, in relation to services for students with disabilities, have intensified. Data from the School Census has shown a systematic increase in the number of enrollments of students with disabilities in regular schools. However, an increase in the enrollments in exclusively Special Education classes could be seen to have occurred in Paraná, in contrast to Brazilian data, mainly from the state of Minas Gerais, where the reduction in enrollments in exclusively Special Education classes has become significant since the publication of the PNEEPEI. The observation of such conflicting scenarios in Brazil justifies the need for the present study whose aim is to discuss the process of appropriating the PNEEPEI by the APAEs of Minas Gerais and Paraná, from the perspective of their Federations. To conduct the present documental and comparative study, the methodology used was document analysis and semi-structured interviews. The results reveal that, although the APAEs are part of a national network, they present many differences ranging from the organization of the schooling process to the perspective about the students with disabilities. The findings show that the APAEs studied are found in different positions in relation to the PNEEPEI. It can be claimed that the APAEs in Minas Gerais changed to follow the current trends while the APAEs in Paraná have remained far from the advances proposed by the PNEEPEI. Understanding the place of the APAEs in relation to the PNEEPEI contributes to the current debate, clarifying the new forms of organization of these institutions, marked by continuities and changes.

**Keywords:** Special and Inclusive Education Policy; APAEs; educational policies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Concepção teórica da AAIDD.....	58
<b>Figura 2</b> – Áreas de abrangência dos serviços ofertados pelas APAEs.....	82
<b>Figura 3</b> – Organização proposta para as escolas especiais em 2001 .....	83
<b>Figura 4</b> – Oferta de atendimento na área educacional da Rede das APAEs.....	88
<b>Figura 5</b> – Organização proposta para as escolas especiais da Rede das APAEs em 2017 .....	89
<b>Figura 6</b> – Representação dos órgãos governamentais responsáveis pelas diretrizes educacionais em cada esfera de atuação .....	109
<b>Figura 7</b> – Organização da avaliação de ingresso .....	139
<b>Figura 8</b> – Organização da Educação Básica brasileira.....	141
<b>Figura 9</b> – Organização das escolas das APAEs de Minas Gerais.....	141
<b>Figura 10</b> – Organização das escolas das APAEs do Paraná .....	142
<b>Figura 11</b> – Organização pedagógica da Educação Infantil na BNCC .....	144
<b>Figura 12</b> – Organização da Educação Infantil nas escolas das APAEs de Minas Gerais.....	145
<b>Figura 13</b> – Organização da Educação Infantil nas escolas das APAEs do Paraná .....	147
<b>Figura 14</b> – Organização do Ensino Fundamental na BNCC .....	151
<b>Figura 15</b> – Organização do Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Minas Gerais.....	153
<b>Figura 16</b> – Organização do Ensino Fundamental nas escolas das APAEs do Paraná .....	155
<b>Figura 17</b> – Organização da Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs de Minas Gerais .....	161
<b>Figura 18</b> – Organização da Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs do Paraná.....	163
<b>Figura 19</b> – Organização da Educação de Jovens e Adultos vigente nas escolas das APAEs do Paraná.....	166
<b>Figura 20</b> – Nova estruturação da Educação Especial nas APAEs mineiras .....	171

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Capitais sem registro de matrícula em classes exclusivas de Educação Especial.....	99
<b>Tabela 2</b> – Capitais com diminuição total nas matrículas em classes exclusivas de Educação Especial .....	99
<b>Tabela 3</b> – Capitais com diminuição total, porém gradual nas matrículas em classes exclusivas de Educação Especial .....	100
<b>Tabela 4</b> – Capitais que mantêm as classes exclusivas de Educação Especial, porém com redução nas matrículas.....	102
<b>Tabela 5</b> – Capitais que mantêm as classes exclusivas de Educação Especial, porém com aumento nas matrículas.....	102
<b>Tabela 6</b> – Relação entre quantidade de turmas e alunos.....	111

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características dos modelos de deficiência .....	38
<b>Quadro 2</b> – Características do “deficiente mental” .....	54
<b>Quadro 3</b> – Exemplos de habilidade adaptativas .....	59
<b>Quadro 4</b> – Critérios para composição de turmas e demanda de profissionais que serão cedidos para cada instituição.....	112
<b>Quadro 5</b> – Formas de atendimento ao PAEE no estado do Paraná .....	121
<b>Quadro 6</b> – Principais diferenças observadas entre a organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná .....	125
<b>Quadro 7</b> – Síntese das principais características da oferta de escolarização e do público-alvo das APAEs de Minas Gerais e do Paraná .....	174
<b>Quadro 8</b> – Síntese dos níveis e das modalidades de ensinos ofertados nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná .....	175

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
CREI	Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida
EM	Ensino Médio
FEAPAES	Federação Estadual das APAEs
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
FEBIEX	Federação Estadual de Instituição de Reabilitação do Paraná
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Coeficiente de Inteligência
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED/PR	Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
SPMG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 TRAJETÓRIAS HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	<b>23</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE CONHECIMENTO .....	23
2.2 DA PRESCINDÊNCIA AOS DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	25
2.3 CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	40
2.4 O LEGADO DAS CLASSES ESPECIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	43
2.5 INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E A AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	46
<b>2.5.1 APAEs e o atendimento à pessoa com deficiência</b> .....	<b>48</b>
2.6 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ATUALIDADE .....	58
<b>3 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL</b> .....	<b>63</b>
3.1 CONSTITUIÇÃO DO CONTEXTO INCLUSIVO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS NORMATIVAS .....	63
3.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PNEEPEI E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	76
3.3 APAES E A INCLUSÃO ESCOLAR .....	80
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>94</b>
4.1 COLETA DE DADOS .....	95
<b>4.1.1 Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>96</b>
4.2 ANÁLISE DE DADOS .....	97
<b>4.2.1 Seleção do campo de pesquisa: trajetória dos alunos com deficiência no censo escolar</b> .....	<b>98</b>
<b>4.2.2 Análise dos documentos e das entrevistas</b> .....	<b>104</b>
<b>5 DISCUSSÃO E RESULTADOS</b> .....	<b>107</b>
5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS E DO PARANÁ .....	107
<b>5.1.1 Normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas</b> .....	<b>108</b>
<b>5.1.2 Parcerias público-privada no estado de Minas Gerais e do Paraná</b> .....	<b>110</b>
<b>5.1.3 Público-alvo da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná</b> .....	<b>115</b>

<b>5.1.4 Formas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná.....</b>	<b>117</b>
<b>5.1.5 Diferenças e semelhanças encontradas na organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná.....</b>	<b>124</b>
<b>5.2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DAS APAES DE MINAS GERAIS E DO PARANÁ.....</b>	<b>126</b>
<b>5.2.1 Características das ofertas de escolarização das escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná.....</b>	<b>126</b>
<b>5.2.2 Público-alvo das Escolas nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná.....</b>	<b>135</b>
<b>5.2.3 Etapas e modalidades de ensino ofertados e sua organização pedagógica.....</b>	<b>140</b>
<i>5.2.3.1 A Educação Infantil.....</i>	<i>143</i>
<i>5.2.3.1.1 A Educação Infantil nas escolas das APAEs de Minas Gerais .....</i>	<i>145</i>
<i>5.2.3.1.2 A Educação Infantil nas escolas das APAEs do Paraná.....</i>	<i>147</i>
<i>5.2.3.2 O Ensino Fundamental.....</i>	<i>150</i>
<i>5.2.3.2.1 O Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Minas Gerais.....</i>	<i>152</i>
<i>5.2.3.2.2 O Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Paraná.....</i>	<i>155</i>
<i>5.2.3.3 A Educação de Jovens e Adultos .....</i>	<i>158</i>
<i>5.2.3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs de Minas Gerais .....</i>	<i>160</i>
<i>5.2.3.3.2 A Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs do Paraná.....</i>	<i>163</i>
<b>5.2.4 Os impactos da PNEEPEI e as outras ofertas da Educação Especial nas APAEs de Minas Gerais e do Paraná .....</b>	<b>169</b>
<b>5.2.5 Semelhanças e diferenças encontradas na organização nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná .....</b>	<b>174</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores da Federação das APAEs de Minas Gerais e do Paraná .....</b>	<b>201</b>

<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>203</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre a escolarização dos alunos com deficiência têm-se intensificado nos últimos anos, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Esta Política garantiu e incentivou a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, provocando, por um lado, o fechamento de escolas especiais em todo o Brasil, e, por outro, a necessidade de uma reestruturação das escolas especiais que continuaram abertas. No Brasil, embora existam escolas especiais públicas estaduais e municipais, a maior parte delas foi constituída por iniciativa da sociedade civil a partir da filantropia, com auxílio do poder público. Neste cenário, destaca-se a rede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), presente em 2.212 municípios brasileiros.

Esta pesquisa surge dos questionamentos relacionados à minha prática profissional nesse campo. Meu interesse pela Educação Especial e pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência surgiu quando ainda estava na graduação e, por este motivo, realizei o meu estágio na APAE de minha cidade. Logo após a conclusão da graduação, em 2005, iniciei minha atuação na Rede Mineira das APAEs, onde estou até a conclusão desta pesquisa.

Minha atuação na Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais (FEAPAES/MG) iniciou como assessora pedagógica, atendendo as demandas diárias das escolas especiais, auxiliando-as quanto ao processo de organização do ensino e aprendizagem, de análise e proposição de documentações escolares, além do acompanhamento da parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Essa experiência contribuiu fortemente para o meu crescimento profissional, possibilitando conhecer melhor as necessidades educacionais da pessoa com deficiência intelectual (DI) e a organização dos processos educacionais em uma instituição de ensino. No ano de 2018, assumi a função de consultora técnica em Educação, passando a integrar a equipe do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, braço técnico da FEAPAES/MG.

Atualmente, contribuo com as APAEs mineiras mediante o repasse e a aplicação dos conhecimentos gerados e acumulados no Instituto voltados para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e múltipla. Assim, minha atuação se concretiza por meio de:

- orientação técnica com base na literatura da área educacional e nas políticas de inclusão escolar brasileira;
- articulação permanente com a Secretaria de Estado de Educação com vistas a garantir tanto a qualidade da oferta do processo de ensino e aprendizagem nas escolas especiais e quanto a proposição de estratégias e recursos que buscam contribuir com a inclusão escolar de qualidade na rede regular de ensino; e
- articulação com as secretarias municipais de educação como forma de fomentar a inclusão escolar de qualidade na rede regular de ensino dos municípios.

Atuo, também, desde 2020, representando a Rede Mineira das APAEs, como conselheira no Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) com participação ativa na Câmara de Planos e Legislações e na Câmara do Ensino Fundamental.

Durante todos esses anos acompanhei processos importantes para a construção do paradigma da inclusão escolar e evidenciei a necessidade de permanente transformação e reorganização dos serviços ofertados pelas APAEs. Percebi ainda, em reuniões realizadas com a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), o quanto a Rede APAE Brasil é heterogênea e a organização de seus serviços é influenciada por diversos fatores. Além disso, aprendi que a verdadeira inclusão escolar é processual e construída pelo engajamento de inúmeros atores, que não devem medir esforços para alcançar os objetivos almejados.

As instituições especializadas, como as APAEs, têm seu papel reconhecido na Educação Especial em todo o Brasil. No entanto, a promulgação da PNEEPEI fomentou os debates acerca do lugar que essas instituições deveriam ocupar em relação ao aluno com deficiência. Desta maneira, compreender como se deu a apropriação da PNEEPEI sob a ótica das APAEs pode contribuir nesse debate, elucidando as novas formas de organização dessas instituições na atualidade.

As APAEs têm sua gênese na Educação Especial, embora, atualmente, ofereçam serviços nas áreas de saúde e assistência social. A primeira APAE foi criada em 1954 no Rio de Janeiro, e sua expansão em todo território brasileiro foi rápida. Jannuzzi e Caiado (2013, p. 4) discorrem que a APAE, no prazo de 20 anos, “entre 1954 e 1974, se expandiu para 198 unidades em 16 estados”. Com o passar do tempo, as APAEs foram se institucionalizando e se organizando em âmbito nacional, por meio da FENAPAES, e em âmbito estadual, por meio da FEAPAES.

Embora essa organização tivesse como objetivo a unificação das suas ações e a organização dos seus serviços, na prática essa unificação não ocorre, pois as Federações Estaduais têm autonomia na gestão administrativa e técnica das instituições de seu estado, ou seja, cada FEAPAES estabelece suas diretrizes de organização de serviços levando em consideração o contexto e as especificidades de seu estado. Portanto, com o paradigma da Educação Inclusiva, algumas APAEs se reorganizaram e não matriculam mais alunos, enquanto outras continuam realizando matrículas e mantendo o serviço de escolarização.

Neste estudo, apreendemos a Educação Inclusiva como política pública, que, nas palavras de Pletsch (2020, p. 66), “deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais”. Além disso, compreender a Educação Inclusiva enquanto política pública é evidenciar a necessidade de que as escolas regulares sejam configuradas como escolas para todos os alunos, atentando para que os sistemas educacionais se organizem para reconhecer e atender às diferenças individuais, respeitando as especificidades de cada estudante.

No contexto desta pesquisa, compreendemos a Educação Especial como campo de “produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência” (PLETSCH, 2020, p. 66) e como “modalidade de educação escolar” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 6). Importa salientar que, como modalidade de educação escolar, a Educação Especial tem caráter transversal a todas as etapas e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar a Educação Especial a partir da política de Educação Inclusiva e do modelo social da deficiência, em consonância com os direitos humanos. Portanto, reconhece-se que a deficiência está muito mais relacionada à restrição a participação plena provocada pelas barreiras sociais do que ao diagnóstico que a pessoa com deficiência recebe.

É neste contexto que surge a PNEEPEI, embasada na perspectiva do modelo social da deficiência, tomando principalmente como referência a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, incorporada ao ordenamento brasileiro em 2009<sup>1</sup>. Com esta,

---

<sup>1</sup> Seu objetivo é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009a, p. 3).

desponta um novo paradigma na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil: o paradigma da inclusão escolar, provocando mudanças na forma como as APAEs dos diferentes estados se organizavam em relação à educação de alunos com deficiência. Atualmente, chama a atenção a diferença entre a organização das APAEs dos estados de Minas Gerais e Paraná. Enquanto no primeiro as matrículas de alunos com deficiência têm diminuído, em consonância com a PNEEPEI, no segundo as matrículas têm aumentado.

Diante disso, o foco desta pesquisa é a apropriação da PNEEPEI, publicada em 2008, sob a ótica da Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais (FEAPAES/MG) e da Federação das APAEs do Estado de Paraná (FEAPAES/PR). Considerando isso, este trabalho levanta as seguintes indagações: Como se deu a apropriação da PNEEPEI nos estados de Minas Gerais e Paraná sob a ótica das FEAPAES? Que mudanças ocorreram na atuação dessas instituições frente ao paradigma da inclusão escolar? Como essas instituições incorporaram as diretrizes da PNEEPEI e as traduziram em diretrizes para as APAEs? Quais as diferenças existentes no processo de apropriação da PNEEPEI em cada estado?

Apesar de a PNEEPEI estabelecer que o atendimento ao aluno com deficiência ocorra na rede regular de ensino, o atendimento a esses sujeitos em escolas especiais ainda é uma realidade presente em alguns estados brasileiros. Mesmo com a permanência das escolas especiais, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) retratam, a partir do ano de 2008, o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e, conseqüentemente, a redução das matrículas nas escolas especiais no país. No entanto, os números diferenciam-se entre os estados, o que pode ser considerado como o reflexo do trabalho das APAEs em cada unidade da federação.

As APAEs estão constituídas como Rede que atuam em todo território brasileiro. Importa salientar que a organização administrativa e técnica das APAEs está sob a competência de cada FEAPAES. Sendo assim, enquanto Rede, essas instituições mantêm características similares, como no que se refere às questões de cunho jurídico/administrativo: os estatutos e os regimentos são padronizados; e os processos eleitorais são regidos por regras também padronizadas. Entretanto, no que se refere às questões técnicas e de organização e prestação de serviços, essas instituições são distintas e, muitas vezes, emitem opiniões contrárias.

Essas diferenças podem ocorrer por haver influência da cultura do contexto local em que estão inseridas e, ainda, pela forma como os conceitos e as perspectivas de organização dos serviços, por elas prestados, são absorvidos pelos seus gestores. Desta maneira, é razoável afirmar que cada FEAPAES tem identidade própria e se apropria de forma distinta das políticas públicas, provocando, conseqüentemente, diversos modelos de refletir a oferta de seus serviços.

Ademais, a Educação Especial no Brasil se caracteriza por seus serviços terem sido realizados, historicamente, por organizações da sociedade civil, como as APAEs. Esse fato pode influenciar tanto a implementação da PNEEPEI, devido a essa trajetória de dependência histórica (ARRETCHE, 1999), quanto a organização dos interesses dos diversos atores sociais em torno dessa política (PIERSON, 1995).

Deste modo, com base nos questionamentos apresentados e com efetivação dos objetos deste estudo, este trabalho busca, por meio de uma pesquisa qualitativa, compreender como se deu o processo de apropriação da PNEEPEI pelas APAEs de Minas Gerais e do Paraná sob a ótica das Federações Estaduais das APAEs, ou seja, qual o lugar que as APAEs passaram a ocupar a partir da PNEEPEI. A escolha pelos dois estados será discutida e fundamentada no capítulo 3, que trata da metodologia de pesquisa. Para compreender as mutações e permanências das APAEs foi realizada uma análise documental e entrevistas semiestruturadas com um representante de cada instituição. Na construção teórica desta pesquisa, a ênfase será concedida à pessoa com deficiência intelectual, já que esse sujeito permanece em lugar de prioridade no atendimento das APAEs desde sua criação.

No capítulo 1, com vistas a contribuir para a compreensão acerca da trajetória histórica e política de Educação Especial no Brasil, propomos: discutir a constituição da Educação Especial como campo de conhecimento; apresentar os modelos de atendimentos dispensados às pessoas com deficiência nessa trajetória; e aprofundar no debate sobre a constituição da Educação Especial no Brasil, contemplando o legado das classes e a contribuição das instituições especializadas para ampliação do atendimento ao sujeito com deficiência. Esse capítulo discorre, ainda, sobre o atendimento das APAEs à pessoa com deficiência e é finalizado caracterizando o sujeito com deficiência intelectual.

No capítulo 2, dedicado à Política de Inclusão Escolar no Brasil, tratamos sobre os avanços em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência, considerando desde as primeiras discussões acerca da temática até a concretização de um Política

de Educação Especial e Inclusiva. A concepção teórica da Política de Educação Especial e Inclusiva e seus desdobramentos serão contemplados. Encerramos a discussão tratando do atendimento às pessoas com deficiência ofertado pelas APAEs na perspectiva da inclusão escolar. Em seguida, no capítulo 3, é descrita a proposta metodológica utilizada para desenvolver esta pesquisa e, no capítulo 4, são discutidos os resultados obtidos, ou seja, é apresentada a análise documental e os resultados das entrevistas semiestruturadas. Por fim, traçamos as considerações finais.

## 2 TRAJETÓRIAS HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

*Ao olharmos para a história, entendemos que ela tem duas funções primordiais. A primeira refere-se ao passado, aquele que fica registrado como parte de uma cultura, específico de uma sociedade, de um tempo; a segunda refere-se ao presente e ao futuro, pois entendendo o passado podemos entender as escolhas feitas, os caminhos percorridos, compreender como as tramas dos fios do tempo construíram o mundo em que vivemos. Tendo consciência de quem somos, podemos vislumbrar o que queremos e podemos ser.*

(Aliciene Fusca Machado Cordeiro, 2006, p. 191)

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Procuramos, neste capítulo, discutir o estabelecimento da Educação Especial enquanto campo de conhecimento a partir de uma perspectiva histórica, tendo como fio condutor o sujeito com deficiência intelectual. Os termos “retardo mental” e “deficiência mental” foram utilizados durante muito tempo para se referir às pessoas com deficiência intelectual. A organização das instituições de atendimento a esse público foi fortemente influenciada pelo modelo médico da deficiência, pois, como veremos adiante, a Educação Especial enquanto campo de conhecimento teve suas bases constituídas nesse modelo. Essa organização impacta, atualmente, suas ações.

Historicamente, inúmeras terminologias que ainda são consideradas pejorativas foram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência. O termo idiota, derivado da “idiotia”, um conceito médico, foi utilizado com o “sentido bastante específico e procurava nomear uma categoria de crianças”, aquelas com deficiência intelectual (BORGES, 2014, p. 38). Já o termo anormal, amplamente utilizado no século XIX e início do século XX, englobava, além das pessoas com deficiência, aquelas com problemas comportamentais e órfãs, ou seja, a anormalidade era um conceito amplo que abarcava pessoas com deficiência, mas também pessoas que escapavam à norma social vigente (BORGES, 2015). Ademais, a própria deficiência apresentava “marcas das expectativas sociais, do modelo de homem baseado

principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas” (JANNUZZI, 1985, p. 1).

É fundamental evidenciar, também, que a concepção da deficiência evoluiu ao longo da história. Nesse sentido, “a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva.” (ARANHA, 2001, p. 160). Essa evolução reflete as mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, retrata as diversas formas de pensar o atendimento à pessoa com deficiência, que se caracterizam como diferentes modelos<sup>2</sup> de entendimento do fenômeno da deficiência.

O primeiro modelo que pode ser identificado é o modelo da prescindência. Neste, as causas da deficiência são atreladas aos aspectos religiosos e as pessoas são consideradas inúteis por não contribuírem com a sociedade, além de guardarem mensagens diabólicas, como: “Suas vidas não merecem ser vividas” (MADRUGA, 2013, p. 58).

Já a deficiência, sob o enfoque do modelo médico, é vista como um problema individual causado por uma doença ou condição de saúde. Nessa direção, o tratamento da deficiência busca “alcançar a cura, uma melhor adaptação do sujeito ou uma mudança no seu comportamento, bem como cuidados de saúde”<sup>3</sup> (BARBOSA; SALAZAR; BELTRÁN, 2019, p. 7, tradução nossa). Embora alguns autores como Palacios e Bariffi (2007), Palacios (2013), Madruga (2013) e Barbosa, Salazar e Beltrán (2019) afirmem que o modelo médico se inicia com o fim da Primeira Guerra Mundial, a partir da perspectiva da normalização e da reabilitação dos sujeitos, principalmente os feridos de guerra, consideramos aqui que a Educação Especial já traz as marcas desse modelo pelo menos desde o século XIX com a atuação dos médicos em uma perspectiva educacional.

No modelo social, que se inicia por volta dos anos de 1970, a deficiência é compreendida como “manifestação da diversidade humana”, no qual o corpo vivencia “impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial” ocasionados pelas barreiras

---

<sup>2</sup> Os modelos no campo da deficiência são “as formas de se interpretar o fenômeno da deficiência” (ARAÚJO, 2020, p. 122).

<sup>3</sup> Do original: “Está encaminado a conseguir la cura, una mejor adaptación del sujeto o un cambio de su conducta, a la vez que la atención sanitaria.”

sociais que “ignoram os corpos com impedimentos” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 67). Observamos, assim, que a evolução das terminologias, bem como a concepção da deficiência atrelados ao olhar da sociedade sobre a pessoa com deficiência, marca a construção da Educação Especial. Acrescentamos, também, que a discussão sobre os direitos humanos avança em diversos aspectos, como será demonstrado adiante.

## 2.2 DA PRESCINDÊNCIA AOS DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao buscar na história da educação informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, Mazzotta (2011) nota que, até o final do século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ocultismo e, por não haver base científica, o conceito de diferenças individuais não era avaliado nem compreendido. Além disso, a falta de conhecimento sobre as deficiências fez com que essas pessoas fossem marginalizadas e ignoradas.

A força cultural da religião também contribuía para a visão deturpada sobre a pessoa com deficiência, uma vez que, ao comparar o homem (perfeito) com a imagem e semelhança de Deus, as pessoas com deficiência (imperfeitas), por sua condição de diferente, eram “postas à margem das condições humanas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16). Corroborando com esse entendimento Pessotti (1984) ao discorrer que:

O mesmo “ser” que é uma “criança”, que antes fora como uma “criança normal”, é também um ser “sobrenatural”, que morre, com efeito de orações que Deus “expulsa [dela] do demônio”. A confusão entre ser humano tomado pelo demônio e ao mesmo tempo “sobrenatural”, que “morre”, por efeito de preces que se destinavam a salvá-lo pela “expulsão do demônio”, revela a curiosa natureza do deficiente mental. (PESSOTTI, 1984, p.14)

Nesse contexto, surge o **modelo de prescindência** no qual o olhar sobre a deficiência tinha um viés religioso e punitivo. Suas principais características são a justificativa religiosa da deficiência vista como um castigo divino e a consideração de que o sujeito com deficiência não teria nada a contribuir com a sociedade.

O modelo de prescindência se distingue, ainda, em dois submodelos distintos, denominados como eugenésico e de marginalização, nos quais a origem da deficiência tem equivalência, embora as consequências sejam divergentes. O

eugenésico compreende que a origem da deficiência era religiosa, isto é, resultado de um pecado cometido pelos pais ou uma advertência de quebra das alianças com os deuses, “somada à consideração da sua condição como um fardo - para os pais ou para o resto da comunidade”<sup>4</sup>. A solução adotada, portanto, era “dispensar as pessoas com deficiência, por meio de práticas eugênicas, como o infanticídio no caso de crianças”<sup>5</sup>, ou seja, esses sujeitos eram exterminados. O submodelo de marginalização tem como principal característica a exclusão,

[...] seja por subestimar as pessoas com deficiência e considerá-las objeto de compaixão, seja por medo ou rejeição por considerá-las como objetos de maldições ou como um alerta de perigo iminente. Ou seja, - seja por desprezo ou por medo - a exclusão parece ser a resposta social que gera maior tranquilidade<sup>6</sup>. (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 15, tradução nossa)

Os autores apontam, ainda, que nesse submodelo, embora o infanticídio não fosse uma prática defendida, havia um significativo número de crianças com deficiência que morriam. Essas mortes ocorreram em consequência de omissões que originavam da “falta de interesse e recursos” ou “porque a fé é invocada como único meio de salvação”<sup>7</sup> (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 15, tradução nossa).

Assim, a visão da sociedade em relação aos sujeitos com deficiência foi, primeiramente, direcionada pela perspectiva religiosa, definida a partir da “identidade sobrenatural dos amentes<sup>8</sup> (e também dos dementes, em alguns aspectos)”, marcada pela “superstição em relação ao deficiente mental de qualquer tipo ou nível”. Ademais, essa perspectiva é considerada como uma concepção “mitológica e fanática do deficiente mental: afogá-lo ou orar por ele são práticas eficazes e igualmente morais” (PESSOTTI, 1984, p. 14). Palacios (2008, p. 25, tradução nossa) acentua que

<sup>4</sup> Do original: “[...] sumada a la consideración acerca de su condición de carga - para los padres o para el resto de la comunidad”.

<sup>5</sup> Do original: “[...] originaba que la solución adoptada por el submodelo bajo análisis fuera prescindir de las personas con deficiencias, mediante el recurso a prácticas eugénicas, como el infanticidio en el caso de los niños”.

<sup>6</sup> Do original: “El rasgo principal que caracteriza a este submodelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como advertencia de un peligro inminente. Es decir, que - ya sea por menosprecio ya sea por miedo -, la exclusión parece ser la respuesta social que genera mayor tranquilidad.”

<sup>7</sup> Do original: “[...] ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación”.

<sup>8</sup> Os amentes e dementes foram considerados em essência “seres diabólicos”, visto que “o homem é o próprio mal quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto” (PESSOTTI, 1984, p. 12).

[...] as causas que dão origem à deficiência têm um motivo religioso, e em que as pessoas com deficiência são consideradas desnecessárias por diversas razões: porque se estima que não contribuem para as necessidades da comunidade, que abrigam mensagens diabólicas, que são consequência da ira dos deuses, ou que - por causa do infortúnio - suas vidas não valem a pena ser vividas<sup>9</sup>.

Já Madrugá (2013, p. 58) elucida a utilização do termo prescindência a partir da maneira pela qual a sociedade se relacionava com os sujeitos com deficiência, destacando que

A sociedade, portanto, “prescinde” dessas pessoas, seja por intermédio da adoção de submodelos como o eugenésico, situado na antiguidade clássica, com a prática do infanticídio – haja vista que o nascimento de uma criança com deficiência ou era fruto de um pecado cometido pelos pais (Grécia), ou uma advertência de que a aliança com Deus estava quebrada (Roma) –, ou mediante o submodelo de marginalização, cujo traço característico, durante a Idade Média, é a exclusão [...].

Contudo, na virada do século XVIII para o século XIX registram-se as primeiras tentativas de educar e cuidar da pessoa com deficiência intelectual e, por consequência, surgem as primeiras propostas de Educação Especial, influenciadas e organizadas sob a ótica médica.

Um dos casos mais paradigmáticos da tentativa de uma intervenção que pode ser considerada como Educação Especial ocorre a partir do aparecimento de uma criança com costumes “selvagens” na França que suscitou o interesse da comunidade científica da época sobre esta temática. A criança, capturada na floresta, recebeu o nome de Victor<sup>10</sup> e foi enviada a Paris para que uma comissão composta por diferentes profissionais pudesse “examinar o estado em que se encontrava o Selvagem” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 14). Dos relatórios apresentados, o que teve mais repercussão, sendo lido em sessão pública, foi o do médico Pinel<sup>11</sup>, que conclui não

<sup>9</sup> Do original: “Un primer modelo, que se podría denominar de *prescindencia*, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que - por lo desgraciadas -, sus vidas no merecen la pena ser vividas”.

<sup>10</sup> Tratava-se de um menino, aparentando ter de 12 a 15 anos, que não se comunicava, com hábitos selvagens, encontrado na floresta de La Caune (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

<sup>11</sup> Philippe Pinel (1745-1826) foi um dos mais célebres psiquiatras da época, conhecido como representante da “psiquiatria esclarecida” e por se ter libertado das correntes os alienados e os internos de Bicêtre. Além disso, ele foi mestre de Itard (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

haver nenhuma viabilidade de educar o “selvagem” Victor por ele ser um idiota e porque, provavelmente, o menino teria sido abandonado por apresentar essa condição.

Após acessar o relatório de Pinel, Itard<sup>12</sup> demonstra grande interesse pelo caso e, então, uma nova perspectiva é lançada sob o atendimento ao Victor. Itard ao examiná-lo passa a defender com convicção a tese de que, por meio de tratamento médico, seria possível educá-lo e inseri-lo na sociedade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000; ROSA, 2017). Pessotti (1984, p. 33) afirma que a persistência, a criatividade didática e a determinação de Itard na produção de programas e recursos de treino o prepararam para iniciar, com a chegada do “selvagem” Victor, “a história da educação especial de deficientes mentais”, atualmente denominados como pessoas com deficiência intelectual.

O papel essencial de Itard para disseminação do método médico-pedagógico é evidenciado por Borges (2014) ao afirmar que ele “inaugura uma outra possibilidade de tratamento e educação para as crianças chamadas de idiotas” (BORGES, 2014, p. 38). Para Rosa (2012; 2017) é evidente o pioneirismo de Itard para a Educação Especial enquanto intervenção pedagógica. Ademais, o conhecimento acerca do diagnóstico proposto por Pinel sobre o “selvagem” Victor, que o caracterizou como um indivíduo carente de respostas intelectuais como os demais idiotas existentes na época, provocou Itard a reflexões que apontaram um problema duradouro no campo da deficiência intelectual: a avaliação (PESSOTTI, 1984).

A partir de suas inquietações, Itard, com sua convicção teórica, atitude investigativa e implicação nos resultados alcançados por Victor, manifesta “arrojada concepção de diagnóstico clínico: condena aquele feito após um único exame” (GALVÃO; DANTAS, 2000, p. 85) e recomenda a observação e o estudo de Victor em situações diversas e durante todas as atividades, bem como a realização de pequenos exercícios no decorrer do dia. Em seu entendimento, somente assim o julgamento seria apropriado.

Pessotti (1984) considera como “exemplar e [que] excede dois séculos” as reflexões realizadas por Itard acerca do diagnóstico. O autor afirma que o médico, em sua análise, explicita a ideia de que o “idiotismo aparente do selvagem é na verdade

---

<sup>12</sup> Jean-Marie Gaspard Itard (1774-1838) foi um médico francês que dirigiu a instituição Imperial dos Surdos-Mudos. Ele destacou-se pelo trabalho que desenvolveu na educação de Victor, uma criança “selvagem” (ROSA, 2012, 2017).

um retrato do desenvolvimento” (PESSOTTI, 1984, p. 40). Portanto, a escassez de vivências e de interações sociais, ocasionadas pelo isolamento do Victor, pode ter sido, segundo Itard, a causa central de seus comportamentos.

De fato, considerando-se o curto tempo de sua estada entre os homens, o selvagem de Aveyron é muito menos um adolescente imbecil que uma criança de dez ou doze meses, e uma criança que teria em desfavor seus hábitos anti-sociais, uma patológica inatenção, órgãos capazes de pouca flexibilidade e uma sensibilidade embotada. (ITARD *apud* PESSOTTI, 1984, p. 41)

Cordeiro (2006) considera que as experiências com Victor contribuíram para que Itard realizasse reflexões de grande importância em relação a uma nova forma de intervir considerando a diversidade das características humanas, especialmente no que se refere à educação. Para a autora, Itard vislumbrava “um ensino especial, que considerasse as necessidades do aluno, que se adaptasse a ele e não o contrário” (CORDEIRO, 2006, p. 198).

Independentemente das verdadeiras causas da deficiência de Victor, se orgânicas ou não, o fato é que Itard, ao acolhê-lo e registrar a experiência em relatórios detalhados, aponta para as possibilidades de educação das pessoas com deficiência e inaugura um campo. Sua experiência motivou outros depois dele, e, a partir daí, o campo da Educação Especial pôde se expandir e consolidar. No entanto, é importante lembrar que a educação se atrelou a uma perspectiva médica. A deficiência do selvagem Victor configurou-se como um “problema médico, portanto, passível de tratamento” (PESSOTTI, 1984, p. 41). Tal situação demonstra o olhar médico sobre a deficiência e o seu impacto para a proposição do modelo de atendimento a esse sujeito.

Outros médicos educadores atuaram e contribuíram para a consolidação do campo da Educação Especial, como é o caso de Edouard Séguin<sup>13</sup>, que iniciou sua trajetória como professor de crianças com deficiência intelectual e com “dificuldades para aprender”, sob orientação de Itard (TEZZARI, 2009; ROSA, 2012, 2017). Embora não tenha alcançado notoriedade de outros médicos educadores, Rosa (2017, p. 79) destaca que “a presença das ideias de Séguin permanecem até hoje, embora tal fato não seja reconhecido”. Além disso, “Edouard Séguin [...] conseguiu aliar o

---

<sup>13</sup> Edouard Séguin (1812-1880) foi professor e médico e fundou em Paris a primeira escola para crianças e jovens com deficiência intelectual.

conhecimento médico ao enfoque pedagógico, ao considerar que dar oportunidade de escolarização às pessoas com deficiência intelectual seria um dos passos em direção a uma sociedade perfeita” (ROSA, 2012, p. 17).

Pessotti (1984) considera Séguin privilegiado devido a sua boa formação e seu contato direto com o trabalho e as ideias brilhantes de Itard. Esse privilégio o tornou apto “para discutir questões médicas e pedagógicas” acerca da deficiência intelectual. Tal atributo provocou Pessotti (1984) a considerá-lo o “primeiro especialista em deficiência mental”, sobretudo, no que se refere à “sistematização metodológica do ensino especial” (PESSOTTI, 1984, p. 105-106). Contudo, Séguin não se reconhecia como pioneiro: “Não condiz nem com a minha consciência, nem com o reconhecimento que professo a Itard, meu ilustre mestre, o primeiro que tratou metodicamente um idiota” (SÉGUIN, 1846 *apud* PESSOTTI, 1984, p. 106).

Além dos estudos teóricos e do método educacional criados para o atendimento à deficiência intelectual, Séguin dedicou-se à criação de serviços para esses sujeitos. Foi o primeiro presidente de uma instituição de pesquisa dirigida aos estudos sobre a deficiência, conhecida à época como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) e, atualmente, como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (MIRANDA, 2003; PLETSCHE, 2010).

Posteriormente, o legado de Séguin recebeu especial atenção de Maria Montessori<sup>14</sup>, médica e educadora italiana. Estudiosa e interessada pela causa dos sujeitos com deficiência intelectual, utilizou-se dos ensinamentos de Séguin para propor seu método pedagógico. Montessori tinha um grande fascínio pelas crianças com deficiência, ao ponto de considerar que “suas mentes não eram totalmente inúteis; elas apenas não tinham sido usadas” (ROSA, 2017, p. 127).

Em sua obra<sup>15</sup> a autora menciona com apreço os nomes de Itard e Séguin, atribuindo a eles os méritos da elaboração de um legítimo sistema educativo para os sujeitos com deficiência intelectual (CORDEIRO, 2006; TEZZARI, 2009; ROSA, 2012). Tezzari (2009) alerta que Montessori estimulou a criação de instituições especiais para a assistência das crianças com deficiência intelectual, motivo pelo qual defendeu a ideia da necessidade de educar separadamente esses sujeitos.

---

<sup>14</sup> Maria Montessori (1870-1956) foi uma educadora importante que contribuiu para a evolução da educação especial. Influenciada por Itard e Séguin, desenvolveu um sistema educacional para atendimento de crianças com deficiência intelectual (ROSA, 2012, p. 12).

<sup>15</sup> Aqui nos referimos especificamente ao texto “Pedagogia científica: a descoberta da criança” de 1965.

Pessotti (1984, p. 183) descreve a influência de Séguin e Itard sobre os trabalhos de Montessori para além dos sujeitos com deficiência da seguinte maneira: “É, embora tardia, a vitória da doutrina de Séguin e Itard, assegurada pela inovação de Montessori ao ajustar o método à individualidade motivacional do deficiente (ou outro educando)”. Evidenciamos assim o papel primordial de Itard para a constituição do campo da Educação Especial. A partir do seu legado, outros estudiosos, em épocas distintas, foram aprimorando seus ensinamentos de forma a contribuir com o campo. Sua obra serviu de base para uma verdadeira transformação na educação de pessoas com deficiência intelectual.

Em vista do que observamos até aqui, as primeiras experiências em Educação Especial foram realizadas por médicos, contribuindo para que o **modelo médico** ganhasse força. Esse modelo pode ser caracterizado como uma abordagem restrita ao corpo, que preconiza ações normalizadoras que rotulam e ignoram as estruturas sociais que impedem sua participação social (FRANÇA, 2013). São consideradas como científicas as causas que deram origem à deficiência; há a compreensão de que as pessoas com deficiência, à medida que fossem reabilitadas, perderiam o *status* de inúteis e desnecessárias, ou seja, uma concepção normalizadora da deficiência (MADRUGA, 2013, p. 57). Palacios (2008, p. 66, grifo do autor, tradução nossa), ao evidenciar as principais diferenças entre o modelo de prescindência e o modelo médico, salienta que,

Em primeiro lugar, as causas alegadas para justificar a deficiência deixam de ser religiosas, tornando-se científicas. Neste modelo, já não se fala em deus ou diabo, divino ou maligno, mas alude-se à diversidade funcional em termos de saúde ou doença. Em segundo lugar, as pessoas com deficiência não são mais consideradas inúteis em relação às necessidades da comunidade, mas agora se entende que elas podem ter algo a contribuir, embora - como se verá - isso na medida em que sejam *reabilitadas* ou *normalizadas*.<sup>16</sup>

Ainda que a origem da educação ao sujeito com deficiência seja “subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares” (JANNUZZI, 1985, p. 59), Omote (1999, p. 4) a considera como

---

<sup>16</sup> Do original: “En primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas. En este modelo ya no se habla de dios o diablo, divino o maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque - como se verá - ello en la medida en que sean *rehabilitadas* o *normalizadas*.”

uma conquista importante, uma vez que os sujeitos com deficiência “deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais”.

Para os autores Barbosa, Salazar e Beltrán (2019) houve uma transformação no atendimento às pessoas com deficiência com o surgimento da concepção médica de atendimento. Essa concepção, nas palavras dos autores, significou um avanço em relação ao reconhecimento dos direitos desses sujeitos, já que é voltada para a humanização das pessoas com deficiência, em especial as com deficiência intelectual (BARBOSA; SALAZAR; BELTRÁN, 2019). Nesse contexto, Cordeiro (2006, p. 7) elucida que Itard

Por meio de sua prática apresenta uma alternativa à segregação asilar, fazendo-nos pensar sobre os caminhos sociais, históricos e culturais traçados com a ajuda da Psicologia, Medicina e Educação daqueles que fracassavam perante os padrões estabelecidos por aquela sociedade.

Consequentemente, o surgimento do modelo médico provocou mudanças no olhar da sociedade sobre a deficiência, que impulsionou a criação de serviços, como os da Educação Especial. A partir deste contexto, a Educação Especial torna-se uma ferramenta essencial e, por meio dela, “busca-se a recuperação da pessoa, na medida do possível, e a educação especial torna-se uma ferramenta incontornável nesse caminho de recuperação ou reabilitação”<sup>17</sup> (PALACIOS, 2008, p. 67, tradução nossa). Palacios (2008) aponta características essenciais desse modelo que marcaram a constituição da Educação Especial e que permanecem, de certa maneira, até os dias atuais, descritas a seguir.

Da mesma forma, dentro das práticas habituais, aparece um fenômeno que caracteriza esse modelo: a *institucionalização*. Por outro lado, o olhar está voltado para a diversidade funcional - *nas atividades que a pessoa não pode realizar* -, razão pela qual existe uma enorme subestimação em relação às aptidões das pessoas com deficiência. Consequentemente, as respostas sociais assentam numa *atitude paternalista*, centrada nos déficits das pessoas que são *consideradas de menor valor* que as restantes - as válidas ou capazes.<sup>18</sup> (PALACIOS, 2008, p. 67, grifo nosso, tradução nossa)

<sup>17</sup> Do original: “Se busca la recuperación de la persona - dentro de la medida de lo posible -, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación”.

<sup>18</sup> Do original: “Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización. Por otro lado, la mirada se encuentra centrada hacia la diversidad

Para Madruga (2013, p. 59, grifo nosso), a partir desse modelo,

Busca-se normalizar as pessoas com deficiência, cujo “problema” está em suas limitações, daí a necessidade imperiosa de reabilitá-la psíquica, física e sensorialmente. A deficiência é vista como um problema individual da pessoa, incapaz de enfrentar a sociedade, surgindo daí os serviços de assistência sociais institucionalizados, a *educação especial*, os benefícios de reabilitação médica e as cotas laborais.

É importante lembrar que o modelo médico da deficiência não substituiu o modelo da prescindência. Esses modelos coexistem, embora cada época favoreça uma concepção diferente. O **modelo social** da deficiência surge a partir dos anos 1970, em oposição ao modelo médico, sob fortes influências das pessoas com deficiência. Na literatura é possível identificar duas gerações desse modelo: a primeira, influenciada por homens institucionalizados por razão de suas lesões físicas; a segunda, influenciada pelo movimento feminista, composto por mulheres com deficiência e por mães (cuidadoras) de pessoas com deficiência (DINIZ, 2003).

Na primeira geração, os homens com deficiência, inconformados com a situação de opressão que viviam, inauguram o campo. Suas reivindicações apontaram para um ideal a ser alcançado, partindo do “entendimento da existência de barreiras que impediam o gozo dos mesmos direitos e oportunidades que os demais” (ARAÚJO, 2020, p. 7). Dessa maneira, para os autores da primeira geração, era fundamental o enfrentamento das barreiras sociais que rejeitavam a condição do corpo lesionado. Havia, portanto, a defesa da existência de diferença entre deficiência e lesão.

Destacamos que, nessa concepção, é deficiente toda e qualquer forma de desvantagem decorrente da relação entre sociedade e corpo com lesão. Já a lesão envolve desvios, traumas e doenças crônicas, que no relacionamento com o meio acarreta limitações das habilidades apontadas como comuns às pessoas do mesmo sexo e da mesma idade em cada sociedade (DINIZ, 2003). Logo, deficiência é um conceito amplo e relacional que “reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2003, p. 9). Portanto, a deficiência se desloca do indivíduo e passa a ser considerada como resultado da interação entre os atributos corporais do sujeito e as condições da sociedade. Assim,

---

funcional - a las actividades que la persona no puede realizar - por lo que se produce una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas con discapacidad.”

a deficiência é uma combinação das limitações postas por um corpo lesionado a uma estrutura social insensível à diversidade dos corpos (MEDEIROS; DINIZ, 2004).

Tendo a independência como um valor fundamental, a primeira geração do modelo social enfatiza que o principal impeditivo para alcançar a independência seriam as barreiras sociais, especialmente as de transporte e arquitetônicas (DINIZ, 2003). Daí surge a noção de barreiras (econômicas, ambientais e culturais) vivenciadas pelas pessoas com deficiência, que são impeditivos para sua participação em igualdade de condições com as demais pessoas, então entende-se no âmbito desse modelo que “é o contexto social que gera exclusão” (MADRUGA, 2013, p. 60). Segundo Oliver (2004, p. 6, tradução nossa),

As barreiras que as pessoas com deficiência encontram incluem sistemas educacionais inacessíveis, ambientes de trabalho, benefícios inadequados para deficientes, serviços discriminatórios de saúde e apoio social, transporte inacessível, casas e prédios públicos e amenidades, e a desvalorização das pessoas com deficiência por meio de imagens negativas na mídia – filmes, televisão e jornais<sup>19</sup>.

Palacios (2008, p. 104, grifo nosso, tradução nossa) assinala dois pressupostos fundamentais do modelo social, a saber:

Em primeiro lugar, alega-se que *as causas da deficiência não são religiosas nem científicas, mas sociais*, ou pelo menos predominantemente sociais. [...] Em relação ao segundo pressuposto - que se refere à utilidade para a comunidade - considera-se que as pessoas com deficiência *têm muito a contribuir para a sociedade*, ou que, pelo menos, a contribuição será na mesma medida que o resto das pessoas – sem deficiência –<sup>20</sup>.

Logo, no modelo social, as limitações individuais do sujeito com deficiência não são mais entendidas como um problema, já que são as limitações da sociedade para organizar serviços adequados às necessidades individuais que geram exclusão, então “essas pessoas são deficientes por causa da sociedade” (DINIZ, 2013, p. 241). Essa

---

<sup>19</sup> Do original: “The barriers disabled people encounter include inaccessible education systems, working environments, inadequate disability benefits, discriminatory health and social support services, inaccessible transport, houses and public buildings and amenities, and the devaluing of disabled people through negative images in the media – films, television and newspapers.”

<sup>20</sup> Do original: “En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. [...] En cuanto al segundo presupuesto - que se refiere a la utilidad para la comunidad - se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas – sin discapacidad –.”

mudança de entendimento acerca da deficiência é considerada revolucionária, como demonstrado por Diniz (2003):

A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma guinada teórica revolucionária, [...] não era mais possível justificar a opressão dos deficientes por uma ditadura da natureza, mas por uma injustiça social na divisão de bem-estar, uma afirmação com implicações políticas desconcertantes. (DINIZ, 2003, p. 3)

Para além dessa revolução, Madruga (2013, p. 58-59) pontua a urgência em abordar a deficiência em uma nova ótica:

A abordagem, portanto, da deficiência não pode mais seguir entrelaçada à ideia de caridade e de vitimização, que trasladava, como outrora, esta questão para fora da concepção pessoal do sujeito de direitos... essa visão de “fora para dentro”, problematizada e relativizada, do indivíduo como objeto de análise e intervenção clínica deve-se, mormente, ao denominado modelo médico dispensado às pessoas com deficiência.

Dessa maneira, o modelo social da deficiência avança em inúmeros pontos, se comparado ao modelo médico, contudo, a partir da década de 1990, emergem novas críticas provocadas pelas feministas. Embora reconheçam os avanços obtidos pela primeira geração, elas introduziram o princípio da “igualdade pela interdependência” como apropriado para a reflexão sobre a temática da deficiência (DINIZ, 2003, p. 5). Nessa perspectiva, entende-se que “a dependência é uma condição inexpugnável à condição humana” (ARAÚJO, 2020, p. 115). Destacamos que algumas questões fundamentais contempladas na crítica feminista foram: a importância do cuidado; a vivência do corpo doente; a discussão acerca da dor; além de posicionar no centro dos debates os sujeitos com graves comprometimentos, aqueles que “jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos” (DINIZ, 2003, p. 3).

A crítica feminista ao modelo social aponta que a conquista da igualdade de oportunidades vai além da transposição de barreiras. A conquista de igualdade para algumas pessoas com deficiência passa pelo acesso ao cuidado e pelas experiências vivenciadas pelo corpo deficiente, já que o campo da deficiência contempla uma gama de diversidade que precisa ser reconhecida. Ademais, “as barreiras sociais para a inclusão de uma pessoa com impedimentos intelectuais graves são múltiplas, de difícil mensuração e permeiam todas as esferas da vida pública” (DINIZ; BARBOSA;

SANTOS, 2009, p. 72). Araújo (2020) corrobora a proposição da segunda geração do modelo social ao afirmar que,

Ao valorizar a independência, o modelo social colocou em segundo plano as pessoas consideradas com deficiências mentais severas, para as quais a afirmação da independência não representa um fundamento eficaz para a titularidade e para o exercício de direitos. (ARAÚJO, 2020, p. 114)

Para Palacios e Bariffi (2007) esse modelo está diretamente relacionado ao acolhimento de valores inerentes aos direitos humanos, que pretendem promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Além disso, aponta para a “autonomia da pessoa com deficiência para decidir sobre sua própria vida” de forma a “eliminar qualquer tipo de barreiras” e proporcionar “adequada equalização de oportunidades”<sup>21</sup> (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 19, tradução nossa).

Palacios (2008) e Madruga (2013) destacam a grande relevância do movimento para o aprimoramento dos princípios defendidos pelo modelo social, certamente mais apropriado do ponto de vista dos direitos humanos, especialmente em relação à autonomia, solidariedade, igualdade e dignidade. Essa contribuição fomentou o surgimento de outra forma de compreender a deficiência, a partir do modelo de direitos humanos, que será discutido posteriormente.

As discussões sobre o modelo social surgem ao mesmo tempo em que eclodem os primeiros movimentos pela inclusão escolar da pessoa com deficiência. Almejava-se que a educação fosse inclusiva, adaptada às necessidades de todos, isto é, o incentivo à educação nas escolas especiais era visto como última alternativa. Desse modo, o “modelo social preconiza a educação *inclusiva*”<sup>22</sup> (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 99, grifo dos autores, tradução nossa). Ademais, as respostas sociais alicerçaram-se na “busca pela inclusão por meio da igualdade de oportunidades”<sup>23</sup> (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 22, tradução nossa). O modelo social assinala que as limitações, que no modelo anterior eram centradas no indivíduo, são predominantemente sociais. Desta forma, a sociedade, com limitações, precisa se organizar para prestar serviços, estratégias e recursos adequados às necessidades

---

<sup>21</sup> Do original: “Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades”.

<sup>22</sup> Do original: “[...] el modelo social aboga por una educación inclusiva”.

<sup>23</sup> Do original: “[...] en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades”.

das pessoas com deficiência em sua estrutura social. É na interação entre a pessoa e o meio que as barreiras emergem.

Por intermédio das respostas sociais projetadas pelo modelo social da deficiência e da adequação dos pressupostos a partir do movimento feminista, a deficiência passa a ser vislumbrada no campo dos direitos humanos. Madruga (2013) assinala que o direito da pessoa com deficiência passa pelo direito à saúde com coberturas fundamentais ao tratamento adequado; direito a um sistema educacional inclusivo ou com oferta da Educação Especial para os que dela necessitam; direito a um emprego com conquistas de postos de trabalhos; e, por fim, direito à vida cultural.

O **modelo dos direitos humanos** busca avançar a partir de uma lacuna do modelo social. O surgimento desse modelo está ancorado no contexto dos debates para a elaboração de uma Convenção específica sobre as pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Este é o instrumento primário de direitos humanos por meio do qual avança o reconhecimento dos sujeitos com deficiência enquanto detentores de direitos humanos. A deficiência não pode ser pretexto para negar ou restringi-los (ARAÚJO, 2020).

A deficiência nesse modelo é interpretada sob a ótica dos direitos humanos e “a dignidade humana é a norma-âncora dos direitos humanos”<sup>24</sup> (QUINN; DEGENER, 2002, p. 14, tradução nossa). Quinn e Degener (2002) afirmam que, nesse modelo, o indivíduo é conduzido para o cerne de todas as decisões que o afetam, e o mais relevante é que o “problema” se localiza fora da pessoa e na sociedade. Desse modo:

O “problema” da deficiência sob este modelo decorre de uma falta de capacidade de resposta do Estado e da sociedade civil à diferença que a deficiência representa. Daqui resulta que o Estado tem a responsabilidade de enfrentar os obstáculos socialmente criados, a fim de garantir o pleno respeito à dignidade e à igualdade de direitos de todas as pessoas.<sup>25</sup> (QUINN; DEGENER, 2002, p. 14, grifo dos autores, tradução nossa).

Araújo (2020) elucida que o modelo de direitos humanos propôs considerar as críticas do movimento feminista, de forma a questionar a autonomia como pressupostos ou fim das políticas para a pessoa com deficiência. Ou seja, considera a existência de pessoas com deficiência que necessitarão de cuidados por toda a vida.

<sup>24</sup> Do original: “Human dignity is the anchor norm of human rights”.

<sup>25</sup> Do original: “The “problem” of disability under this model stems from a lack of responsiveness by the State and civil society to the difference that disability represents. It follows that the State has a responsibility to tackle socially created obstacles in order to ensure full respect for the dignity and equal rights of all persons.”

Um estudo realizado por essa mesma autora concluiu ser possível identificar seis características que diferem o modelo de direitos humanos do modelo social.

As características elencadas por Araújo (2020) são: a existência de valores para uma política de deficiência que reconhece a dignidade humana da pessoa com deficiência; a inclusão tanto de direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma a reivindicar uma postura de não discriminação do sujeito com deficiência; a deficiência é vista como uma condição inerente à humanidade que deve ser valorizada como manifestação oriunda da vida humana; a valorização das diversas camadas de identidade que foram negligenciadas pelo modelo social pela não percepção de emancipação a partir da deficiência; a possibilidade de criação de políticas de prevenção da deficiência; e o entendimento de que a carência no acesso a serviços é um dos fatores fundamentais para se compreender a relação entre pobreza e deficiência.

Dessa forma, a evolução das terminologias, do conceito e dos modelos de deficiência atrelados ao olhar da sociedade sobre a pessoa com deficiência marca a construção da Educação Especial. É importante, ainda, lembrar que um modelo não elimina o outro, ou seja, não é um sistema que evolui e deixa o outro para trás. Esses modelos se sobrepõem e até os dias de hoje existem pessoas que entendem a deficiência a partir de um modelo religioso; o modelo médico continua interagindo com os outros modelos; e o modelo social influencia políticas atuais, mas já desgastado desde os avanços pretendidos com o modelo dos direitos humanos.

Portanto, os modelos ajudam a compreender, historicamente, as transformações nos atendimentos ofertados às pessoas com deficiência, porém eles atuam de forma conjunta, dependendo das circunstâncias envolvidas. No Brasil, a constituição do campo da Educação Especial também é influenciada por esses modelos de deficiência. Com a finalidade de sistematizar as concepções expostas, o Quadro 1, abaixo, está estruturado de forma a contemplar as principais características de cada modelo de atendimento dispensado às pessoas com deficiência.

**Quadro 1 – Características dos modelos de deficiência**

	<b>PRESCINDÊNCIA</b>	<b>MÉDICO</b>	<b>SOCIAL</b>	<b>DIREITOS HUMANOS</b>
<b>Natureza da abordagem</b>	Viés religioso e punitivo.	Viés médico e reabilitador.	Viés social.	Viés de direitos humanos.

<b>Causa da deficiência</b>	De cunho religioso.	De cunho científico.	De cunho social. Manifestação da diversidade humana.	Falta de capacidade do Estado e da sociedade em dar respostas.
<b>Pressupostos</b>	Suas vidas não merecem ser vividas.	Representa a conquista de direitos.	Foco na autovalorização do ser humano.	Dignidade humana é a âncora.
<b>Visão da sociedade</b>	A pessoa com deficiência é vista como um fardo para a família e para a sociedade. A pessoa com deficiência não tinha nada a contribuir com a sociedade.	Foco nas características individuais. Após reabilitação a pessoa com deficiência passa a ser útil para a sociedade.	A sociedade é inadequada para atender a diversidade. As pessoas com deficiência podem contribuir com a sociedade na mesma medida que as outras. O cuidado é inerente a todos.	A responsabilidade de enfrentar os obstáculos criados socialmente é do Estado.
<b>Perspectiva</b>	Abrigam mensagens diabólicas. Pregavam o extermínio das pessoas com deficiência.	Abordagem restrita ao corpo. A deficiência é uma doença que deve ser tratada. A intervenção clínica é primordial.	Contexto social que gera a exclusão. A intervenção deve ocorrer na sociedade.	Os ajustes devem ocorrer na sociedade, considerando os direitos das pessoas que vão necessitar de cuidados por toda a vida.
<b>Função social</b>	O infanticídio e/ou a exclusão parecem ser as respostas sociais que criam uma maior tranquilidade.	Ignoram as estruturas sociais que impactam sua participação social.	Respeito à dignidade humana, igualdade e liberdade. Promoção da inclusão social.	Pleno respeito à dignidade. Igualdade de direitos.
<b>Respostas sociais</b>		Surgimento da Educação Especial. Proposição de serviços de natureza assistencialistas em ambientes segregados.	Surgimento da Educação Inclusiva. Proposição de serviços de natureza educacional na sociedade.	Fortalecimento da Educação Inclusiva, dos serviços na sociedade e ética do cuidado.

Avanços		Surgimento e reconhecimento de garantias específicas às pessoas com deficiência.	Aponta que a deficiência é uma questão de direitos humanos.	Consolida a deficiência como uma questão de direitos humanos.
---------	--	--	---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 2.3 CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Mendes (1995) lembra que, da mesma forma que em outros países, no Brasil até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e de qualquer tipo de atividade, por serem vistas como pessoas sem utilidade, incapazes de trabalhar, inválidas. Essas características eram atribuídas a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência, sem distinção. Não havia, portanto, nenhuma previsão de atendimento educacional a esses sujeitos:

Nos primórdios de nossa colonização [...] ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes desde o século XVI. Houve inclusive ordenações imperiais nesse sentido. (JANNUZZI, 2004, p. 11)

No Brasil, o ano de 1854 é considerado como marco histórico da Educação Especial a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto tinha por finalidade ministrar a instrução primária, a educação moral e religiosa, além do ensino de música e de ofícios fabris para alunos cegos (BRASIL, 1854). Essa foi a primeira iniciativa brasileira de educação de pessoas com deficiência. Em 1857, também no Rio de Janeiro, sob a direção do mestre francês Edouard Huet, é criado, por meio da Lei nº 839, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), posteriormente intitulado como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Mazzotta (2011) salienta que a referida escola se caracterizou desde o início de seus trabalhos como um estabelecimento de educação, voltado para meninos surdos-mudos em idade entre 7 e 14 anos, com foco para a oferta da educação literária e do ensino profissionalizante.

A primeira instituição voltada para o atendimento ao sujeito com deficiência intelectual foi criada em 1874, na Bahia, exatamente 20 anos após a criação do

Imperial Instituto dos Meninos Cegos: o Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira (JANNUZZI, 1985, 2012; FERNANDES, 1999; MAZZOTTA, 2011). Mazzotta (2011), todavia, destaca não haver informações suficientes que caracterizem o atendimento realizado pelo Hospital Juliano Moreira como atendimento educacional. Para o autor, poderia “tratar-se de assistência médica às crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico” (MAZZOTTA, 2011, p. 31). Vemos, portanto, como o modelo médico já estava arraigado no atendimento à pessoa com deficiência intelectual no Brasil.

A segunda instituição dedicada aos alunos com deficiência intelectual, a Escola México, foi fundada treze anos depois, no Rio de Janeiro, em 1887. Trata-se de uma escola de ensino regular, que realizava atendimento às pessoas com deficiência mental, física e visual. Fernandes (1999) afirma que, especialmente em relação à pessoa com deficiência intelectual, os médicos foram os primeiros a identificar a necessidade de escolarização dessa pessoa que se “encontrava ‘misturada’ nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade” (FERNANDES, 1999, p. 3). Já Mendes (2010, p. 85) discorre que os médicos foram os primeiros que tiveram interesse de estudar os “casos de crianças com prejuízos mais graves”, criando instituições “para crianças junto a sanatórios psiquiátricos”.

Jannuzzi (2012, p. 29) evidencia a influência da medicina na educação da pessoa com deficiência “não só pela atuação direta dos médicos como também pela dos diretores [...]; ou então com professores [...]”; e também “pela repercussão dos ensinamentos fundados na área [...]”, além dos tratados teóricos e pedagógicos produzidos. Mendes (2010, p. 95) destaca que o interesse dos médicos pela educação da pessoa com deficiência teve maior repercussão após a criação do Serviço de Higiene e Saúde Pública que acabou originando em alguns estados o “serviço de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência”.

Fernandes (1999) corrobora com essa perspectiva ao discorrer que foi a partir da criação de Serviços de Higiene nas Secretarias de Educação nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais que se iniciou a análise e o diagnóstico das crianças que não aprendiam. Esses serviços, segundo a autora, “instalariam o ‘modelo médico’ em Educação Especial [...] que privilegia o discurso da patologização

no processo ensino-aprendizagem” (FERNANDES, 1999, p. 4). Ademais, a autora segue afirmando:

Os Serviços de Higiene serviam, então, para cuidar das dependências físicas da escola, da “manutenção da saúde dos alunos”, professores e funcionários, mas também para selecionar os diversos “deficientes do sistema”, ou seja, os preguiçosos, tímidos, insofridos, indisciplinados, desatentos e retardados por diferentes causas tais como alcoolismo paterno, maus tratos e miséria. (FERNANDES, 1999, p. 4, grifo do autor)

Glat e Fernandes (2005) destacam que, em decorrência do enfoque médico no atendimento desses sujeitos, a deficiência passou a ser percebida como uma doença crônica e, desta maneira, qualquer tipo de atendimento direcionado aos sujeitos com deficiência era considerado pelo viés terapêutico. Portanto, “esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados” (CAPELLINI; MENDES, 1995, p. 3). Além disso, Glat e Fernandes (2005, p. 1) evidenciam que a avaliação e a identificação da deficiência eram “pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica”. Assim, notamos a preocupação em estabelecer uma categorização de anormalidade que se baseava na avaliação do “grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade” (JANNUZZI, 2012, p. 34).

Capellini e Mendes (1995) afirmam que a oferta desse modelo de atendimento às pessoas com deficiência, que passou a ocorrer entre o final do século XIX e início do século XX, tinha o objetivo de oferecer “tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação”. Logo a “educabilidade de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público” (CAPELLINI; MENDES, 1995, p. 3).

É importante lembrar que, antes das iniciativas educacionais dos médicos, as pessoas com deficiência intelectual estavam em hospitais psiquiátricos. Assim, a deficiência intelectual sempre esteve atrelada ao saber médico. No entanto, a partir da criação dos testes psicológicos por Binet<sup>26</sup>, no início do século XX, a deficiência

---

<sup>26</sup> Alfred Binet foi um psicólogo francês, nascido em 1857 e falecido em 1911. “Já em 1905 Binet esclarecia que para medir o atraso mental dos retardados é preciso determinar ‘em quantos anos o atrasado está em confronto com o normal da mesma idade’ [...]. ‘A consideração da sua idade permite ... saber se ele está atrasado, e quanto, em relação à idade’ (BINET, 1905 *apud* PESSOTTI, 1984, p. 178).

intelectual vai tornando-se cada vez mais uma questão educacional, ou seja, vai migrando do campo médico para o educacional (sem perder totalmente esse vínculo anterior). Ali, “Com Binet, o problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passa dos asilos e hospícios para a escola especial ou comum” (PESSOTTI, 1984, p. 179).

Já a partir de 1920, iniciam-se no Brasil diversas reformas, com forte influência do ideário da Escola-Nova, na proposta educacional. Assim, vários professores psicólogos foram trazidos da Europa para ofertar cursos aos educadores brasileiros. Esses professores acabaram por influenciar os caminhos da educação das pessoas com deficiência no Brasil e difundiram práticas que já vigoravam na Europa.

Em Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff<sup>27</sup> influenciou consideravelmente o campo da Educação Especial, pois criou instituições, difundiu práticas e formou professores para este campo de conhecimento, além de criar a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) e de colaborar com a fundação das primeiras APAEs. Naquele contexto, “o trabalho de Helena Antipoff, a partir dos anos de 1930, representou um dos esforços mais significativos na direção de se criar um espaço e uma prática educacional voltados aos excepcionais, ainda na primeira metade do século XX (BEZERRA, 2017, p. 38). Devido a sua importância para o cenário da Educação Especial no Brasil e sua centralidade na criação das APAEs, abordaremos no próximo tópico a atuação de Helena Antipoff, destacando sua contribuição e sua influência na educação da pessoa com deficiência no Brasil.

## 2.4 O LEGADO DAS CLASSES ESPECIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Helena Antipoff chega no Brasil em 1929, a convite do governo mineiro, para ministrar aulas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, instalar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental e organizar as classes especiais. Antipoff encontra um cenário cujas atenções estavam voltadas para as crianças; as reformas educacionais estavam latentes; e a homogeneização

---

<sup>27</sup> Helena Antipoff nasceu na Rússia em 1892 e faleceu em Minas Gerais no ano de 1974. Sua atuação ecoou por todo o Brasil (BORGES, 2014).

das classes escolares estava prevista por Lei no Regulamento do Ensino Primário de 1927<sup>28</sup> (MINAS GERAIS, 1927).

As classes especiais<sup>29</sup> surgem com a proposta de homogeneização das classes escolares. A proposta estava ancorada no argumento da organização racional do trabalho pedagógico, isto é, o agrupamento em classes homogêneas dos alunos de acordo com seu desenvolvimento intelectual (BORGES, 2015). Para Antipoff (1992 [1934], p. 27), “não é a homogeneidade dos alunos que determina seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças”. Embora no Brasil a criação das classes especiais fosse uma proposta inédita, Borges, Campos e Silva (2020) afirmam que elas não surgiram no Brasil, já que vinham sendo implementadas em países da Europa e América do Norte, desde uma obrigatoriedade do ensino primário.

A partir da proposta de homogeneização, Antipoff iniciou o processo de capacitação de professores, que, por meio de teste de inteligência, tinham a atribuição de avaliar, classificar e separar os alunos com base nos resultados obtidos. O entendimento era que “agrupar as crianças com características semelhantes de aprendizagem poderia contribuir para potencializar os resultados do trabalho escolar, tornando-o mais eficiente” (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 70). Nesse processo, a Escola de Aperfeiçoamento teve um papel fundamental na formação dos professores, visto que seu objetivo era garantir uma abordagem científica nas questões educacionais (BORGES, 2014).

A justificativa para a criação das classes especiais nos grupos escolares foi que esse procedimento “descongestionaria” as classes dos elementos que “entravam a marcha escolar”, permitindo aos considerados “normais” o “progresso regular”. Estando agrupados, esses “elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, (a classe especial) assegura-lhe o máximo de rendimento”. (ANTIPOFF, 1992 [1932], p. 161, grifo do autor)

O consistente trabalho desenvolvido por Antipoff foi rapidamente reconhecido em todo o país. As classes especiais surgiram para atender uma clientela que, até aquele momento, se encontrava institucionalizada e/ou em casa, isto é, que era excluída do acesso à escola. Então, as classes especiais foram uma das primeiras

<sup>28</sup> Decreto nº 7.970 – A de 15 de outubro de 1927, parte IX “Das escolas especiaes para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos”, arts. 366 a 383 (MINAS GERAIS, 1927).

<sup>29</sup> O termo designa classes dentro das escolas comuns que agrupavam alunos incapazes de acompanhar pedagogicamente a turma na qual deveriam estar inseridos (BORGES, 2015).

iniciativas que levavam em consideração sua diferença, propondo, por meio do ensino especial, uma educação de qualidade:

A classe especial pareceu adequada na época por efetuar uma ideia pedagógica que começava a ganhar força, a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes. Desde o início das classes especiais em Genebra o médico teve um papel importante, atendendo a demandas pontuais e individuais. (BORGES, 2014, p. 101)

Embora atualmente as classes especiais sejam consideradas como ambientes impróprios por serem entendidas como segregadoras, no contexto de sua criação podemos considerá-las como um serviço inovador por se tratar de um ambiente pensado para o atendimento à pessoa com deficiência. Ademais, as classes especiais constituíram-se como o “único lugar reservado pela sociedade para uma população marginalizada” (BORGES, 2014, p. 3). Assim, elas se configuravam naquele momento como uma iniciativa essencial para evidenciar a importância da proposição de serviços para esse público. O ensino das classes especiais apontava para o “desenvolvimento de hábitos sociais, hábitos de atenção, de linguagem, de motricidade e dos sentidos – assim como do controle emotivo” (ONTEM E HOJE..., 1965, p. 28).

À medida que o trabalho das classes especiais demandava de Antipoff mais recursos e estratégias, seu interesse pela causa das pessoas com deficiência cresce e, com ele, inúmeras inquietações e necessidades se apresentaram. Antipoff entendeu que a organização de classes especiais não era uma estratégia suficiente para atender todos os sujeitos com deficiência pois, em razão das limitações e das necessidades mais acentuados, alguns deles demandavam instituições especializadas para que suas especificidades fossem atendidas (RAFANTE, 2011).

Nesse contexto, Antipoff decide ampliar seu trabalho, propondo a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG). Borges (2015) salienta que a fundação da SPMG foi organizada por um grupo de intelectuais e pessoas influentes da sociedade mineira, contudo a articulação dessas pessoas se deu tendo como centralidade o nome de Antipoff, que exerceu a função de presidente da Sociedade de 1932 até 1945.

A atuação da filantropia na Educação Especial vai ganhando força e a criação de instituições filantrópicas para o atendimento à pessoa com deficiência passa a ter uma forte influência no campo da Educação Especial no Brasil. Então, por meio das instituições especializadas, o atendimento à pessoa com deficiência foi ampliado.

## 2.5 INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E A AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As instituições especializadas, de acordo com Jannuzzi e Caiado (2013, p. 3), surgem

[...] como movimentos, agrupamentos, instituições ou associações, num tempo e num lugar, impulsionadas por pessoas sensíveis aos problemas que julgam sem tratamento adequado do poder estabelecido. Assim, trazem propostas envolvidas na complexidade de suas percepções, fruto do lugar que ocupam na sociedade e de vivências tecidas e entranhadas no contexto social.

Uma das primeiras instituições especializadas, criadas ainda na primeira metade do século XX, foi a SPMG. Sua criação em Belo Horizonte no ano de 1932 foi impulsionada por principalmente dois fatores. O primeiro diz respeito à falta de respostas do poder público em relação às demandas da população por serviços que apresentavam alternativas para o problema da atenção à criança; o segundo versa sobre a disposição de um grupo de educadores e médicos, liderado por Antipoff, em realizar o trabalho voluntário. Além disso, havia uma inquietação de Antipoff frente aos resultados alcançados com a proposta das classes especiais, que permaneciam recebendo pouca atenção no sistema de ensino público (BORGES, 2015).

Desde sua fundação, a filantropia e a ciência foram a sustentação da SPMG. Criada como associação civil, seu principal objetivo era “proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933a, p. 11). A proteção consistia em fornecer a essas crianças “meios para o melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que, na idade adulta, pese ela o menos possível à sociedade” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933b, p. 3-4). Ademais, Borges (2015) elucida que a SPMG oferecia proteção por meio da oferta de apoio às classes especiais, da organização de cursos, conferências e exposições e da divulgação de obras traduzidas ou originais acerca da temática das pessoas com deficiência, dentre outras atividades.

Borges (2014, p. 118) destaca que “a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais promoveu a criação de instituições que marcaram a educação e o tratamento das crianças no estado. Desde o início, sua principal frente de trabalho foi o auxílio às

classes especiais”. Tendo isso em vista, ressaltamos que a atuação de Antipoff junto a SPMG contribuiu para seu reconhecimento a nível nacional, como evidenciado por Rafante e Lopes (2011, p. 50) no trecho abaixo.

Foi a partir dessa atuação junto ao sistema de ensino mineiro, que Antipoff direcionou suas ações para o atendimento e educação das crianças e jovens considerados “excepcionais” de Minas Gerais, onde buscou organizar o atendimento especializado a partir da Sociedade Pestalozzi. A partir daí, suas ações se expandiram para a capital do país, na época o Rio de Janeiro, e Antipoff continuou a mobilização para a organização de uma educação especializada. Nesse sentido, organizou seminários para o debate da questão, participou de comissões oficiais relacionadas ao tema, ofereceu, a partir das Sociedades Pestalozzi, além do atendimento especializado, a formação de profissionais para atuar nessa área.

As autoras seguem afirmando:

A Sociedade Pestalozzi auxiliou os alunos e os professores das classes especiais dos grupos escolares, organizou o Consultório Médico Pedagógico, que realizou pesquisas, divulgou noções teóricas e práticas sobre a infância “excepcional”, e buscou criar instituições para atender às crianças consideradas “excepcionais”. (RAFANTE; LOPES, 2011, p. 50)

Posteriormente, em 1935, no Rio de Janeiro, então capital do país<sup>30</sup>, Antipoff se depara com um cenário cujas demandas das pessoas com deficiência eram numerosas e a organização do atendimento precário. Nesse cenário, marcado pelo “desespero de algumas mães que, naquela época, nada encontravam para a educação dos seus filhos diferentes” (ANTIPOFF, 1965, p. 16), é criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A SPB foi criada por Antipoff com a auxílio de médicos, educadores e juristas, e a finalidade que constava em seu estatuto era de “promover o estudo, o tratamento, a educação e o ajustamento social de crianças e adolescentes, que por seu desenvolvimento mental, aptidões ou caráter excepcionais, necessitem duma assistência individual, dentro de um ambiente médico-pedagógico especialmente orientado” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945, p. 3). Rafante (2011, p. 181, grifo nosso) elucida que, nesse momento da história da pessoa com deficiência,

[...] o *constrangimento dos pais*, que escondiam os filhos, quando estes apresentavam qualquer distúrbio mental, *estava terminando e esses mesmos*

<sup>30</sup> A primeira capital do país foi Salvador (no período de 1549 a 1763); a segunda foi o Rio de Janeiro (no período de 1763 a 1960); e a terceira e atual fica em Brasília, inaugurada em 1960.

*pais se reuniam para o debate sobre os desajustamentos e buscavam ajuda no Consultório da Sociedade Pestalozzi do Brasil.*

O trabalho desenvolvido pela SPB era semelhante ao desenvolvido pela SPMG, buscando fomentar as ações em prol do atendimento à pessoa com deficiência. De certa maneira, o trabalho desenvolvido por essas instituições pode ter contribuído para que esses sujeitos fossem vistos sob uma outra ótica pela sociedade.

Por fim, Domingues (2011, p. 8, grifo nosso) ressalta que

*[...] muitas das ações empreendidas por Helena Antipoff foram pioneiras na educação dos excepcionais no Brasil, inclusive criando instituições, até os anos de 1930 inexistentes para a educação das mesmas, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.*

Diante do exposto, evidenciamos que reiteramos o argumento de Rafante e Lopes (2011, p. 50), no qual elas elaboram que “a iniciativa privada que esteve à frente dessa educação [da pessoa com deficiência] e Helena Antipoff, junto às Sociedade Pestalozzi e seus colaboradores, se destacou no desenvolvimento desse campo no país”.

### **2.5.1 APAEs e o atendimento à pessoa com deficiência**

*A Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) em Brasília, presta assessoramento e congrega 25 Federações Estaduais das APAEs e mais 2.212 filiais nos municípios brasileiros. Tal fato nos posiciona como um dos maiores movimentos de representação das pessoas com deficiência do mundo.*

(FENAPAES, 2021, p. 14)

Para compreender o papel que as APAEs vêm desempenhando no atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, é necessário entrelaçar os caminhos constitutivos dessas instituições com o percurso histórico de reconhecimento do sujeito com deficiência frente às políticas educacionais. Nesta subseção abordaremos as questões afetas às APAEs e ao atendimento à pessoa com deficiência e, também, as questões relacionadas às normativas federais que deram visibilidade a esses sujeitos. Assim, tendo como referência o pioneirismo de Antipoff na criação de instituições e serviços estruturados para os sujeitos com deficiência, somado ao

esforço pessoal de uma mãe americana, Beatrice Bemis<sup>31</sup>, e de seu marido, George Bemis, que contaram com o apoio de profissionais da área de saúde, profissionais liberais e professores envolvidos com a área de Educação Especial, surgem as APAEs (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

O legado das APAEs no Brasil teve início em 1954 com a criação da primeira APAE na cidade do Rio de Janeiro. Reconhecida, desde então, como organização da sociedade civil, fundada sem definição de prazo de validade, tendo como primeiro objetivo a promoção do bem-estar e o ajustamento social e com previsão de atendimento a “todas as idades e etapas da sua vida e em todos os espaços sociais que ocupassem” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8). Após a criação da primeira APAE, outras APAEs foram surgindo no Brasil “como espaços de inclusão de todos aqueles que eram marginalizados e não conseguiam ingressar nas escolas da rede comum” (FENAPAES, 2011, p. 15).

Os fundadores da APAE felizmente não acreditavam que as limitações impostas pela deficiência não seriam impeditivas da aprendizagem e participação desses sujeitos se lhes fossem criadas condições adequadas às suas peculiaridades e necessidades individuais. Sem desconsiderar a deficiência, procuravam criar oportunidades de desenvolvimento global dos sujeitos. (FENAPAES, 2011, p. 15)

Dois anos após a fundação da APAE do Rio de Janeiro, em 22 de junho de 1956, no município de São Lourenço, Sul de Minas Gerais, houve a criação da primeira APAE mineira. A criação da instituição contou com o estímulo de Antipoff (NEVES; CAMISASCA, 2022). No Paraná, a criação da primeira APAE demorou um pouco mais a acontecer, pois somente no ano de 1962 foram fundadas as primeiras APAEs do Paraná, nas cidades de Londrina e Curitiba.

Ao longo do tempo, seus objetivos, sua missão e seu público-alvo foram adequando-se às demandas contemporâneas. Atualmente, as APAEs têm como missão a promoção e articulação das ações de defesa de direitos e prevenção, orientação, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária e atendendo, prioritariamente, às pessoas com deficiência intelectual ou

---

<sup>31</sup> Beatrice e George Bemis eram pais de uma criança com síndrome de Down e membros do corpo diplomático norte-americano. “Tendo participado da fundação de mais de duzentos e cinquenta associações de pais de pessoas com deficiência(s) nos Estados Unidos, a Sra. Beatrice Bemis admirava-se por não existir, no Brasil, nenhum trabalho dessa natureza” (FENAPAES, 2001, p. 17).

deficiência múltipla. Ressaltamos que, “ao ser criada, a APAE mostra-se voltada a todas as deficiências, mas logo começa a centralizar-se na deficiência mental, conceituada de modo amplo [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 32).

As APAEs, assim como as instituições especializadas contempladas neste estudo, têm sua gênese na Educação Especial, embora, atualmente, prestem também serviços na área de saúde e assistência social. Na primeira reunião realizada após sua fundação, o estatuto da APAE foi aprovado. Nele, constava que a instituição visava desenvolver estudos e pesquisas, disseminar conhecimento, orientar a população, arrecadar fundos, criar novas instituições e prestar apoio às instituições análogas, além de promover o bem-estar e o ajustamento social das pessoas com deficiência de todas as idades e em todas as etapas da sua vida (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

A escolha do nome da instituição também ocorreu na primeira reunião realizada. O termo “excepcional” foi introduzido por Antipoff em substituição aos termos antes utilizados, como “idiotas”, “retardados”, “anormais” e “imbecis” (ANTIPOFF, 1975). Nessa reunião houve, ainda, voto de louvor a Helena Antipoff (JANNUZZI; CAIADO, 2013). No tocante ao contexto histórico, as APAEs nascem em um momento no qual as pessoas com deficiência eram percebidas como diferentes das demais, apresentavam dificuldades para aprender, de modo que suas diferenças se tornavam impeditivos para sua participação no processo de ensino e aprendizagem, deixando-as, portanto, à margem do processo educacional (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011). Embora as classes especiais recebessem pessoas com deficiências, havia uma restrição ao acesso relacionada aos diagnósticos utilizados na época (MINAS GERAIS, 1927).

Em termos de legislação, é importante registrar que em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961), a educação dos excepcionais aparece em uma lei nacional de forma ainda incipiente e limitada. A LDB/1961, no que se refere à pessoa com deficiência, tinha como foco sua socialização e integração na sociedade, sendo incentivada sua oferta pela iniciativa privada:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, *enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.*

Art. 89. *Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos*

poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções na sociedade. (BRASIL, 1961, grifo nosso)

Sobre essa temática, Mazzotta (2005, p. 68) discorre que

[...] sua educação [das pessoas com deficiência] deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação [...], utilizando os mesmos serviços educacionais utilizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível.

As APAEs se expandiram rapidamente em todo o território nacional. Segundo Jannuzzi e Caiado (2013), entre os anos de 1954 e 1974, as APAEs já estavam presentes em 16 estados brasileiros, o que impulsionou a criação de um órgão com atuação em âmbito nacional. Bezerra (2017, p. 46) corrobora com essa visão evidenciando que “o rápido crescimento de tais associações levou à necessidade de se pensar na maior articulação formal entre elas”, formando, assim, uma organização nacional para “coordenar as filiadas e pressionar as autoridades políticas”.

Em 1962, pelo estímulo das APAEs existentes (CLEMENTE FILHO, 1999), surge a FENAPAES, associação civil e filantrópica que visava promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Constituía-se, a partir desse momento, “um movimento associativo entre famílias, escolas, organizações de saúde e sociedade, para promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla na perspectiva de sua inclusão social” (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 15). Sua missão é a de

[...] promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAEs, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. (FENAPAES, 2021, p. 6)

Com o passar do tempo e com o crescimento relevante das APAEs em todo o país, houve a necessidade de descentralização do trabalho da FENAPAES, com a criação de uma Federação das APAEs em cada estado brasileiro. Em Minas Gerais, a Federação Estadual foi criada no dia 11 de setembro de 1992, trinta anos após a criação da FENAPAES, e contou com a participação de representantes das 130 APAEs mineiras (NEVES; CAMISASCA, 2022). A Federação das APAEs do Paraná foi criada em 29 de maio de 1993 (FEAPAES/PR, 2010). Atualmente, a FENAPAES

congrega 2.212 APAEs distribuídas em todo o Brasil e conta com 25 Federações Estaduais.

Embora essa descentralização apresentasse como objetivo a unificação das ações e da organização dos serviços das APAEs, na prática isso não ocorreu, visto que as Federações Estaduais têm total autonomia na gestão administrativa, financeira e técnica de suas ações, isto é, cada FEAPAES estabelece suas diretrizes de organização de serviços levando em consideração o contexto e as especificidades de seu estado. Situação análoga ocorre com as APAEs, pois, embora sejam regidas por um Estatuto Social Padrão, possuem total autonomia na gestão de seus serviços (FENAPAES, 2021). Isto é, as APAEs são autônomas, mas não independentes. Elas têm a liberdade de gerenciamento, mas estão atreladas a um estatuto único que estabelece regras únicas. É razoável dizer que o contexto histórico daquela época contribuiu com a expansão das APAEs, na medida em que se notava uma omissão do setor de educação pública com o atendimento das pessoas com deficiência. De acordo com Mendes (2010, p. 99),

O fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro.

Neste contexto de omissão do setor público, as APAEs desempenharam um papel importante em relação à atenção direcionada à pessoa com deficiência, como afirma Kassir (2011, p. 44): “a atenção direcionada para as pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial”. Gradativamente, a FENAPAES, por meio das APAEs, foi assumindo a preponderância do atendimento à pessoa com deficiência, especialmente em relação às pessoas com deficiência intelectual. Nessa direção,

[...] sua importância social e política foi se solidificando até constituir-se na maior rede privada de educação especial do país, razão pela qual pode ser considerada como a expressão mais qualificada da relação entre o público e o privado nesse campo da educação. (LEHMKUHL, 2021, p. 12)

Em 1967 foi promulgada a nova Constituição Federal do Brasil. Em seu art. 168, a educação oferecida no lar e na escola é garantida como direito de todos. Além

disso, neste mesmo artigo, é estabelecido que o ensino seria ministrado pelos poderes públicos nos diferentes graus (§ 1º) e que é livre a iniciativa privada, “a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (§2º) (BRASIL, 1967).

O primeiro documento técnico publicado pela FENAPAES foi publicado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5.692/1971), cuja previsão legal, no art. 9, era de que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971). Nesta década, com a participação das APAEs e da Sociedade Pestalozzi, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência (RAFANTE, 2011). A criação do CENESP é entendida por Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2004) como ato que é merecedor de lugar na história da política da Educação Especial do Brasil por ser o órgão precursor na definição de metas oficiais para a área.

O documento intitulado “Guia Curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes” foi elaborado pela equipe da 2ª vice-presidência da FENAPAES<sup>32</sup>, região de São Paulo, sob coordenação de Darcy de Moraes Seixas<sup>33</sup>. A finalidade do documento era de auxiliar o professor a “formular e desenvolver atividades que atendam às necessidades e possibilidades do educando”, tendo os professores que “aprofundar o ensino, quando os educandos tiverem atingido os objetivos propostos”, além de oferecer oportunidades “realistas e condizentes com as diferenças individuais e para tanto é necessário que o educando seja cuidadosamente observado e selecionado” (SEIXAS, 1979, p. 4).

Notamos que, ao tratar da conceituação e caracterização do deficiente mental, é evidenciada a existência de diversas classificações que, com base no quociente de inteligência (QI), classificava “pedagogicamente” a deficiência intelectual em “educáveis, treináveis, semidependentes e dependentes, visando o desempenho do educando” (SEIXAS, 1979, p. 11), sendo que “os três primeiros grupos são atendidos

<sup>32</sup> Devido à expansão das APAEs em todo o território nacional, foram instituídas as vice-presidências. Em 1971 havia nove, todas indicadas pelas APAEs (FENAPAES, 2009).

<sup>33</sup> Pedagoga, professora, mãe de dois filhos com deficiência. Foi idealizadora do Guia Curricular citado e contou com o apoio de um grupo de professoras de algumas APAEs para concretizar sua ideia (SEIXAS, 1979).

em Escolas Especializadas, como as APAEs, enquanto que o último [dependente] se beneficia mais com tratamento hospitalar ou domiciliar” (SEIXAS, 1979, p. 11). Portanto, o entendimento da época era de não oferta do processo de escolarização para as pessoas com deficiência com maiores comprometimentos, classificados como dependentes.

O Quadro 2, inserido a seguir, elenca, com base na conceituação sobre deficiência mental elaborada por Seixas (1979), as características de cada grupo que evidencia no documento, o QI do aluno enquadrado em cada grupo. Em síntese, a pessoa com deficiência mental educável é aquela cujo QI se encontra entre 55 a 59, a treinável é aquela cujo QI se encontra entre 40 e 54, e a semidependente, cujo QI se encontra entre 25 a 39.

**Quadro 2 – Características do “deficiente mental”**

	<b>EDUCÁVEL</b>	<b>TREINÁVEL</b>	<b>SEMIDEPENDENTE</b>
<b>Quociente de Inteligência (QI)</b>	55 a 69	40 a 54	25 a 39
<b>Identificação da situação de deficiência</b>	Por raras vezes ter aparência diferente do normal, o que leva ao reconhecimento da limitação quase sempre em idade escolar.	Pelas dificuldades acentuadas, a limitação é reconhecida com menor idade.	São reconhecidos desde a tenra idade, por isso se beneficiam com o tratamento precoce.
<b>Contexto familiar</b>	A maioria deles provém de famílias de baixos recursos.	Esses provêm de todas as camadas sociais (com predominância das famílias de baixos recursos).	Esses provêm de todas as camadas sociais, mas um grande número pertence a famílias de bom nível socioeconômico.
<b>Principais dificuldades</b>	A maioria deles tem limitações leves de linguagem e de visão, e grande frequência de limitações emocionais.	Quase a totalidade dos sujeitos possuem sérias limitações de fala, dificuldade de visão, e grande parte possui movimentos amplos e finos pouco coordenados.	90% dos sujeitos desse grupo apresentam limitações de fala bastante sério, limitações de visão e dificuldades nos movimentos amplos e finos são bem visíveis.

<b>Aspectos educacionais</b>	Com atendimento especial poderão alfabetizar e atingir o nível de 3º ano do 1º grau.	Podem ser treinados para obter uma independência em hábitos higiênicos e bom relacionamento social.	Por meio da Educação Especial podem chegar a ter uma certa independência em hábitos higiênicos e bom contato social.
<b>Aspectos de vida adulta</b>	Chegam a obter uma profissão simples.	Possuem habilidades para trabalho simples e repetitivo. Com pouca possibilidade de trabalho externo, ficando em oficina ocupacional dentro da própria instituição.	Poderão ter uma ocupação simples.
<b>Aspectos de independência</b>	Poderão alcançar a independência por meio de uma profissão simples.	Necessitam de certa vigilância e orientação da família por toda a vida.	Precisarão de bastante supervisão da família.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Seixas (1979).

O guia curricular foi elaborado levando em consideração as características de cada grupo, com fundamentação legal na LDB nº 5.692/1971, cuja organização da Educação Básica previa a oferta do núcleo comum que compreendia a comunicação e expressão (língua portuguesa, expressões: musical, corporal e plástica), a ciência (ciências físicas e naturais e matemática) e os estudos sociais. No artigo 7º da LDB nº 5.692/1971 eram contempladas a educação moral e cívica, a educação física, a educação artística e programas de saúde. Havia ainda a previsão de uma parte diversificada e de habilitação profissional. Com base nessa organização, a Escola da APAE foi organizada para ofertar: “Escolaridade: Núcleo Comum e Artigo 7º; Rodízio: Parte diversificada, incluindo matérias de sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho; Oficinas: habilitação profissional” (SEIXAS, 1979, p. 9).

Importa destacar que para cada grupo foi elaborado um currículo, contemplando a organização supracitada, delineando objetivos operacionais, os conteúdos, as estratégias, os materiais didáticos, bem como a avaliação dos alunos condizentes com suas especificidades. Para o contexto da época, a proposição de um material técnico que buscava conduzir o trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento desses sujeitos, pode ser considerado um marco importante da Educação Especial. As diferenças eram reconhecidas e buscava-se a formulação de um currículo adaptado às necessidades individuais dos sujeitos.

Embora para os alunos com deficiência, enquadrados no grupo de dependente, a previsão fosse de tratamento hospitalar ou domiciliar, o documento com base na experiência de mais de 10 anos da APAE de Valinhos propõe um currículo que se divide em duas partes correlacionadas às fases de desenvolvimento desses alunos.

A primeira se refere à fase inicial do despertar para o mundo, da abertura do universo interior, fechado e confuso, para o mundo de fora, para contatos e sensibilidade para estímulos externos. A segunda parte trata dos passos iniciais da motricidade com todos os benefícios desenvolvimentistas daí provenientes, incorporada na série de aprendizagens a partir do “aprender a andar”. (SEIXAS, 1979, p. 137)

Na primeira fase o currículo se organiza em seis níveis, nos quais se esperava que ao final o aluno estaria pronto para “crescer mais” rumo à independência, pois já havia saído de “seu isolamento, no mundo fechado e confuso, e descobriu o mundo exterior”, enquanto na segunda fase, destinada à “aquisição de hábitos e habilidades como: cuidar da sua higiene pessoal, despirm-se e vestir-se, comer sozinho, [...]”. E, ainda, aprender a “falar e comunicar-se através da linguagem, a ler, escrever e contar, e tudo o mais que a vida pessoal e social exige” (SEIXAS, 1979, p. 143). Ademais, o documento aponta um descaso em relação a esse grupo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afora a mera citação da Constituição Federal que reconhece o direito à educação de todo e qualquer cidadão, não trata senão da educação escolar. Os mecanismos estatais, mesmo os da educação especial, negam-se a preocupar-se com o Deficiente Mental Dependente. E nessa esteira, a maioria das entidades particulares, dedicados à educação do Deficiente Mental, relegam a ajuda ao Deficiente Mental Dependente aos hospitais ou a devolvem simplesmente à família. (SEIXAS, 1979, p. 136)

Ao longo dos 68 anos de existência, muitos foram os ajustes realizados na estrutura da Rede APAE Brasil devido à necessidade de atender as demandas de cada época, sejam das APAEs, das pessoas com deficiência, de suas famílias, da sociedade em geral ou das políticas públicas. Com o crescimento dos movimentos sociais no final da década de 1980 e início dos anos 1990, a partir da redemocratização do país, observamos um crescente olhar para os sujeitos e para a temática dos direitos sociais. Nesse cenário, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) propõe avanços em relação à oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de

ensino. Além de assegurar igualdade de condições de acesso e permanência desses sujeitos na escola (BRASIL, 1988).

Naquele momento, inicia-se uma redefinição no processo de produção e organização das políticas públicas no Brasil, que deixam de ser propostas exclusivamente pelo Estado e pelas agências estatais e passam a incluir as pautas das organizações não governamentais, do setor privado, das organizações comunitárias e dos movimentos sociais. Um estudo realizado por Agum, Riscado e Menezes (2015) afirma que, nas décadas de 1980 e 1990, a discussão que ganha força é relativa à falta de capacidade do Estado de gerir com qualidade todas as ações sociais. Dessa forma, os autores alegam que “a instituição que de alguma maneira serve a comunidade política (aqui entendida como a sociedade em geral) promove de alguma forma políticas públicas” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 17-18). Atualmente, a estrutura das APAEs está organizada em quatro níveis hierárquicos administrativos, a saber:

1. Federação Nacional das APAEs: órgão responsável por proporcionar atenção integral e integrada às pessoas com deficiência, provocando articulações, interligação entre saberes, recursos, programas e ações.
2. Federações das APAEs nos estados: órgãos responsáveis pelos rumos, diretrizes e estratégias do Movimento Apaeano e pela articulação política, defesa de direito e ações, em âmbito estadual.
3. Conselhos Regionais das APAEs que têm a função de organizá-las em microrregiões, orientando seus rumos e sendo o contato direto entre a base e a Federação das APAEs no estado.
4. APAEs nos municípios, que são as prestadoras de serviços e atendimentos à pessoa com deficiência.

Compreender a organização proposta inicialmente para o trabalho nas APAEs se faz necessário para elucidar arranjos que ainda são contemplados na oferta dos serviços, de forma a identificar sua origem e posicionar as ofertas, entre suas permanências e mutações. A proposição na atualidade dos mesmos serviços ofertados na década de 1970 desconsidera os avanços obtidos nas legislações educacionais. Portanto, a estagnação na proposição de serviços pode ser considerada um dificultador para a qualidade do serviço ofertado.

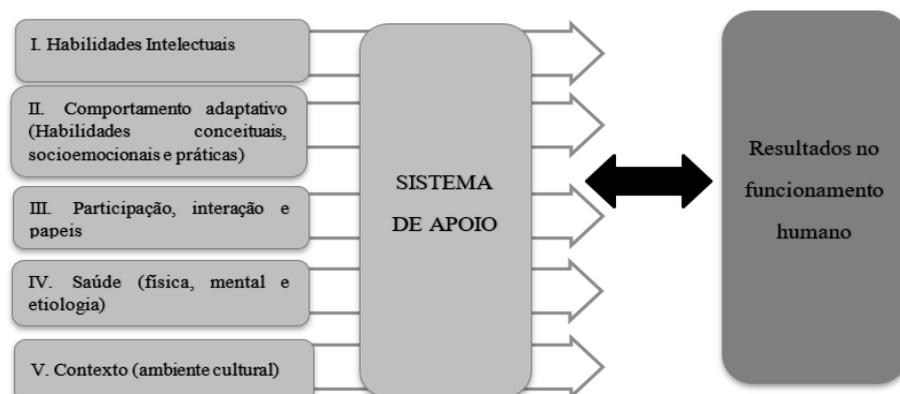
## 2.6 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ATUALIDADE

A deficiência intelectual é definida atualmente pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento como uma condição caracterizada por

[...] limitações significativas na função intelectual e comportamento adaptativo que expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência (inabilidade) se origina durante o período de desenvolvimento que é definido operacionalmente antes do indivíduo atingir 22 anos.<sup>34</sup> (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 13)

Portanto, a deficiência é “a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem importante para o indivíduo” (AAMR, 2006, p. 48). Para a identificação da deficiência intelectual é necessária a junção de três critérios: a limitação no funcionamento intelectual, a defasagem no comportamento adaptativo e a idade de início. A concepção teórica proposta pela AAIDD, representada na Figura 1, adiante, evidencia a importância da abordagem multidimensional do funcionamento humano. Essa abordagem considera a interação entre sistema de apoios, as cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, saúde e contexto) e os resultados do funcionamento humano.

**Figura 1 –** Concepção teórica da AAIDD



**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Schalock, Luckasson e Tassé (2021).

<sup>34</sup> Do original: “Intellectual Disability – “ID is characterized by significant limitations both in intellectual function and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates during the developmental period, which is defined operationally as before the individual attains age 22.”

Na dimensão das habilidades intelectuais a avaliação deve incluir a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, compreensão de ideias, velocidade da aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência. Na dimensão do comportamento adaptativo, deve-se incluir a junção das habilidades conceituais, sociais e práticas. O comportamento adaptativo é o que permite os sujeitos a se adaptarem de fato às atividades do dia a dia, seja em casa, na comunidade, na escola ou no trabalho. Dessa maneira, déficits no comportamento adaptativo “podem limitar a independência” dos sujeitos (FERREIRA; MUNSTER; 2014, p. 194). Destacamos também que a habilidade conceitual é aquela que se refere às capacidades fundamentais da inteligência; a habilidade social busca compreender os comportamentos socialmente aceitáveis; e a habilidade prática busca manter a pessoa independente nas atividades de vida diária (PLETSCH, 2010). No Quadro 3, a seguir, é possível observar exemplos dessas três últimas habilidades citadas.

**Quadro 3 – Exemplos de habilidade adaptativas**

<b>Habilidade</b>	<b>Características</b>
<b>Habilidades conceituais</b>	linguagem (receptiva e expressiva); leitura e escrita; alfabetização; letramento em matemática; autodirecionamento; dentre outras.
<b>Habilidades sociais</b>	habilidades interpessoais; responsabilidade; autoestima; credulidade; ingenuidade; capacidade de seguir regras; obedecer às leis; e evitar ser vítima.
<b>Habilidades práticas</b>	atividades da vida diária (higiene pessoal, comer e usar banheiro); preparar refeições; utilizar dinheiro, computador e telefone; deslocar-se; habilidades ocupacionais; horários/rotina; segurança; dentre outros.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em informações da AAMR (2006).

Na dimensão da participação, interação e papéis sociais, a avaliação deve objetivar compreender o nível de envolvimento do sujeito com os pares em ambiente diversificado, portanto, ressalta a “importância da participação na vida comunitária” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151). Essa dimensão é muito influenciada pelas oportunidades proporcionadas aos sujeitos. Portanto, as restrições de participação são, de acordo com a AAIDD, desvantagens que limitam o sujeito em seus papéis sociais. Na dimensão da saúde, a avaliação deve contemplar as condições de saúde e de bem-estar físico, mental e social. Por fim, a dimensão dos contextos está

relacionada às condições em que o sujeito vive, bem como avalia as oportunidades estimuladas pelo ambiente que o estudante está exposto.

Os recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal de um indivíduo e que melhoram o funcionamento humano são considerados pela AAIDD como sistema de apoio. Esse sistema propõe duas fontes de apoio: os naturais e os de serviços. O primeiro são recursos e estratégias usados pela própria pessoa e a família; já o segundo, são recursos e estratégias utilizados no desenvolvimento da pessoa (serviços de educação, de reabilitação e de assistência social) que buscam aumentar os apoios naturais (AAIDD, 2010). A necessidade de apoio refere-se ao “padrão e intensidade de apoios necessários para que uma pessoa participe em atividades ligadas ao funcionamento humano normativo” (AAIDD, 2010, p. 109). Foram propostos quatro níveis de intensidade de apoio, são eles:

1. *apoios intermitentes* são aqueles fornecidos com base na necessidade do sujeito, sendo ofertados de forma ocasional, em períodos de mudanças na vida da pessoa e/ou em situações específicas de aprendizagem, como no momento de inserção no ensino regular;
2. *apoios limitados* são aqueles fornecidos com certa consistência ao longo do tempo, oferecidos por tempo limitado, por exemplo, para ingresso no mercado de trabalho e na escola;
3. *apoios extensivos* são fornecidos de forma regular em pelo menos um ambiente (escola, casa, trabalho) por um tempo indeterminado; e
4. *apoios pervasivos/generalizados* são caracterizados pela constância, pela alta intensidade, ofertados em ambiente natural e de natureza vital, sendo ofertados geralmente por uma equipe de profissionais diversos (AAIDD, 2010; PLETSCHE, 2010; ZUTIÃO, 2019).

No Brasil, um estudo de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) evidencia que os alunos com deficiência intelectual respondem por cerca de 70% das matrículas da Educação Especial, configurando-se como grupo majoritário. Nessa perspectiva, Mendes e Romano (2021), ao considerar o contingente de alunos identificados como pessoas com deficiência intelectual, afirmam ser possível selecionar, a partir de algumas características relevantes, quatro grupos diferentes de pessoas com

deficiência. Em síntese, as autoras evidenciam um primeiro grupo, composto por aproximadamente 80% do público com deficiência intelectual. Esses sujeitos demandam apoios educacionais nas habilidades acadêmicas. Para as autoras, esses alunos “são aqueles mais prováveis de serem encontrados em escolas comuns” (MENDES; ROMANO, 2021, p. 25). O segundo grupo, contempla cerca de 15% dos alunos com deficiência intelectual. Suas demandas educacionais não se limitam ao domínio das habilidades acadêmicas, mas demandam apoios nas habilidades de independência social e pessoal. O terceiro e quarto grupo, compostos pela minoria do público com deficiência intelectual, próximo de 5%, são sujeitos que requerem apoio intensivo “não apenas na área educacional, mas de saúde, assistência social e ocupacional” (MENDES; ROMANO, 2021, p. 25).

As demandas de apoios educacionais estabelecidas pelas autoras para cada grupo se relacionam com os níveis de apoios estabelecidos pela AAIDD de forma a auxiliar a proposição de serviços de apoio à escolarização do sujeito com deficiência. Ademais, Alles *et al.* (2019) destacam que essa concepção, ao transferir a ênfase do diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual do QI para os sistemas de apoios, aponta para a mudança de olhar sobre a deficiência intelectual para além do diagnóstico clínico. Nesse sentido,

[...] passamos a perceber um sujeito com DI produzido nas práticas sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são exclusivamente determinadas pelos seus aspectos biológicos, mas, sim, e principalmente, pelas interações que ele estabelece ao longo de seu desenvolvimento. (ALLES *et al.*, 2019, p. 380)

As autoras afirmam que essa perspectiva amplia as possibilidades de atuação pedagógica, mas exige da escola permanente atenção às relações estabelecidas pelo sujeito com seus pares, familiares e professores. Desse modo, “faz-se determinante que tais relações sejam foco do planejamento pedagógico, o que, por sua vez, pressupõe a produção de outras formas de compreensão da DI no contexto da escola” (ALLES *et al.*, 2019, p. 381). O diagnóstico da DI deve ser o ponto de partida do planejamento pedagógico, de forma que o professor, a partir do conhecimento das peculiaridades do aluno, consiga estabelecer as estratégias de ensino mais adequadas.

Nessa perspectiva, a função social do diagnóstico deixa de ser rotular o aluno, para servir como um guia que contribui para a busca de procedimentos e recursos que

favoreçam a aprendizagem (BORGES, 2022). Além disso, os alunos com deficiência intelectual necessitam “de uma mediação mais próxima, por vezes individualizada, sistematizada e intensa para que tenha acesso aos conceitos abordados com a turma toda” (BRAUN, 2022, p. 133). Assim, atuar em direção à implementação dos direitos humanos, em busca de uma sociedade mais inclusiva, é atuar na busca de mecanismos que objetivam a eliminação de barreiras e a promoção de condições de igualdade de oportunidades dos alunos com DI com seus pares, em ambiente regular de ensino, em consonância com a política de inclusão escolar vigente em nosso país.

### 3 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Procuramos, neste capítulo, discutir a constituição da Política de Inclusão Escolar no Brasil. Abordaremos os aspectos históricos, legais e políticos que impulsionaram o estabelecimento da Educação Inclusiva, contemplando desde as iniciativas incipientes da década de 1990, perpassando pela promulgação da PNEEPEI, em 2008, e finalizamos apresentando as tentativas de retrocessos, impulsionadas por meio do Decreto Federal nº 10.502, aprovado em 2020. No bojo das discussões propostas neste estudo, as APAEs serão incorporadas de forma que seja possível compreender seu papel, suas articulações e diretrizes frente à inclusão escolar e às tentativas de retrocessos em relação aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência.

#### 3.1 CONSTITUIÇÃO DO CONTEXTO INCLUSIVO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS NORMATIVAS

A construção da Política de Inclusão Escolar no Brasil, assim como a organização dos primeiros atendimentos aos sujeitos com deficiência, sofreu influências internacionais, embora o contexto local tenha sido fundamental para o seu estabelecimento. A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada durante a Conferência de Jomtien em 1990 e publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), teve por finalidade estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que as “necessidades básicas de aprendizagem” das crianças pudessem ser saciadas (UNESCO, 1990, p. 3). Ao abordar a educação das pessoas com deficiência, a Declaração afirma ser fundamental que medidas sejam tomadas com vistas a garantir a igualdade de acesso à educação desses sujeitos, como parte integrante do sistema educativo. Nesse contexto, embora de forma incipiente, os olhares apontam para a temática das pessoas com deficiência e seu direito de acesso à educação.

Logo, como forma de ampliar as discussões iniciadas durante a Conferência de Jomtien (1990), realizou-se, no ano de 1994, em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que culminou na publicação da Declaração de Salamanca. Tal Declaração buscou nortear os princípios e as práticas voltados para uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, a Declaração apresenta um “ordenamento de ações

que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 365). Como linha de ação em nível nacional, a Declaração assinala sobre a necessidade de que “os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas”, de forma que as “barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada” (UNESCO, 1994, p. 8).

Borges e Torres (2020), ao apresentarem as principais influências internacionais que contribuíram com a construção da Política de Inclusão Escolar, destacam que as discussões globais acerca da temática tiveram como marco a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990. Todavia, segundo as autoras, foi em 1994 que a perspectiva de Educação Inclusiva ganhou força no cenário mundial, após a realização da Conferência Mundial de Educação Especial:

A agenda global dos Organismos Internacionais elegeu a Educação como prioridade e a Educação Inclusiva (pelos aspectos aqui assinalados, como a questão da luta por direitos, a observação ao modelo social da deficiência, o avanço no conhecimento sobre as especificidades de aprendizagem desses sujeitos, ou por critérios econômicos) alcançou um status privilegiado na formulação de políticas públicas educacionais de vários países. (BORGES; TORRES, 2020, p. 155)

Nessa perspectiva, Bueno (2006, p. 12) assegura que a Declaração de Salamanca é um marco fundamental para a “inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais [que] veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador”. No Brasil, consideramos a promulgação da CF/88 como marco importante deste processo. A educação, segundo a CF/88, constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assim, assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de modo a alcançar, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

A CF/88, no art. 206, também prevê a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; estabelece a “garantia de padrão de qualidade”; e, determina como dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. De certa forma, foi a partir da CF/88

que outros instrumentos jurídicos nacionais e internacionais passaram a ser incorporados como bases legais para a formulação das políticas públicas apropriadas para a construção de uma sociedade inclusiva.

Laplane (2006, p. 707) argumenta que “a ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade”. Esse princípio, no campo educacional, oferece fundamento e sustentação às políticas e propostas públicas para a garantia de direitos às pessoas com deficiência. Assim, pode-se dizer que a década de 1990 foi o momento de guinada, no Brasil e no mundo, para a perspectiva da inclusão escolar. Construimos, neste estudo, uma linha do tempo com os avanços normativos voltados à construção do contexto inclusivo. A lente desta análise está voltada aos alunos com deficiência intelectual e às instituições especializadas/escolas especiais pela relação direta com este estudo.

Iniciamos retrocedendo ao ano de 1989, quando a Lei nº 7.853/1989<sup>1</sup> veio assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua integração na sociedade. No tocante à educação, essa Lei avança no sentido de determinar a inserção, no sistema educacional brasileiro, da Educação Especial como modalidade de ensino, com oferta obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino; além da inclusão das escolas especiais privadas e públicas. O texto, no art. 2, apontou, ainda, para “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989).

A Lei dispôs, também, sobre o apoio às pessoas portadoras<sup>2</sup> de deficiência e sua integração social, por meio da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).<sup>3</sup> Dentre as atribuições previstas para a CORDE, destacamos a necessidade de que, sempre que possível, a opinião de pessoas e entidades interessadas pela temática fosse considerada, além de, no art. 12, estabelecer que deve ser considerada “a necessidade de efetivo apoio aos entes particulares voltados para a integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989).

---

<sup>1</sup> Em 1999 o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a referida Lei e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>2</sup> Termo utilizado à época e, atualmente, em desuso.

<sup>3</sup> A CORDE foi instituída em 1986, dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamento por meio da Lei nº 8.069/1990, também contribuiu para o fomento do contexto inclusivo ao estabelecer que as crianças e os adolescentes com deficiência precisam gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Garantindo em seu art. 4, com absoluta prioridade, a concretização dos direitos “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

A educação, de acordo com o texto do ECA, visa ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, preparando-os para o exercício da cidadania e a qualificação profissional, e assegura a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola, bem como o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa maneira, embora as escolas especiais tenham sido incluídas no sistema de ensino brasileiro, o ECA não contemplou essa possibilidade, isto é, não houve nenhuma menção à possibilidade e atendimento educacional às crianças e aos adolescentes com deficiência em escolas especiais.

Em 1994, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O pressuposto da PNEE era de fundamentar os princípios norteadores da Educação Especial brasileira. Para isso, além de acompanhar os princípios democráticos de liberdade, igualdade e respeito à dignidade, a PNEE esclarece que a Educação Especial deve seguir os princípios norteadores da normalização, integração e individualização. Importa destacar que o surgimento da PNEE se dá em um contexto no qual o acesso ao processo de escolarização do aluno com deficiência ainda era muito precário. Por isso, no bojo de suas aspirações, a PNEE trazia a expectativa de que com sua publicação, até o final do século, o número de sujeitos com deficiência no processo de escolarização deveria aumentar:

[...] até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, o que ainda pode ser considerado muito pouco, tendo em vista a atual demanda, estimada em torno de 10 por cento da população, dos quais apenas cerca de 1 por cento recebe, atualmente, atendimento educacional. (BRASIL, 1994, p. 7)

No que tange a seus princípios norteadores, a integração é conceituada na referida Política como um “processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p.

18). A integração educativa, por sua vez, é vista pela PNEE como um “processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais<sup>4</sup>, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18). Pletsch (2010, p. 47) afirma que os princípios de normalização e integração propostos pela PNEE tinham como foco permitir às pessoas com deficiência “condições de vida mais normais”. De tal modo, em relação à escolarização, aconselhava-se o preparo anterior dos alunos com deficiência para posterior inserção na rede regular de ensino, “de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais” (PLETSCH, 2010, p. 47).

Na perspectiva de integração de seu público-alvo, a PNEE propõe a organização de diversas alternativas de procedimentos didáticos, conceituados como modalidades de atendimento educacional, que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais didáticos diferenciados que dialogam com as necessidades de seu público-alvo. As modalidades previstas eram: atendimento hospitalar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, escola especial, ensino com professor itinerante, oficina pedagógica, estimulação essencial e sala de recursos.

Ainda, considerando o objeto desta pesquisa, é salutar apontar que a referida Política reconheceu o importante papel das instituições da sociedade civil para os avanços do atendimento da Educação Especial no Brasil, considerando-as como uma frente de trabalho significativa que atuou, também, “como grupo de pressão em prol da conquista de direitos a que todos fazem jus, sem discriminações” (BRASIL, 1994, p. 30). Acredita-se que por essa razão os verbos “assegurar”, “favorecer”, “articular” e “estimular” parcerias foram utilizados quando se tratava da temática relacionada a essas instituições. As necessidades próprias e diferentes dos demais alunos foram apontadas pela PNEE para caracterizar seu público-alvo:

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994, p. 13)

---

<sup>4</sup> Terminologia utilizada na PNEE para se referir às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, tendo em vista os avanços legais obtidos, passa a vigorar, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Nela, a Educação Especial, que é contemplada em um capítulo específico, é reconhecida como modalidade de educação escolar oferecida para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB nº 9394/1996 assegura, no art. 58, §1º, que haverá, quando necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). A Lei também determina no art. 58, §2º, que o atendimento educacional ao seu público-alvo poderá ser executado em “classes, *escolas ou serviços especializados*, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (grifo nosso). Além disso, essa Lei assegura, em seu art. 59, que os sistemas de ensino deverão garantir ao público-alvo da Educação Especial (PAEE):

- I - *Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos*, para atender às suas necessidades;
- II - *Terminalidade específica* para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - *Professores com especialização adequada* em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - *Educação especial para o trabalho*, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - *Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais* suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (grifo nosso).

Três anos mais tarde, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída por meio do Decreto nº 3.298/1999, foi promulgada com o objetivo de regulamentar a Lei nº 7.853/1989, como já apontado antes. Logo, a referida Política reforça os dispositivos legais estabelecidos na Lei supracitada e acrescenta outros dispositivos considerados fundamentais para o contexto da época. Dessa forma, essa Política compreendeu o conjunto de orientações que visavam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com

deficiência e garantiu o tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa com deficiência, possibilitando a esses sujeitos o pleno exercício de seus direitos e sua efetiva inclusão social.

De certa forma, identificamos que a narrativa dessa Política é de fortalecimento das ações em conjunto com a sociedade civil, com as instituições governamentais e não governamentais, com instituições públicas e privadas, de modo a “assegurar a plena integração” da pessoa com deficiência, conforme previsto no art. 5 do Decreto nº 3.298/1999. As inovações trazidas no texto, no que tange à educação, dizem respeito à oferta de serviços de Educação Especial em instituições de ensino públicas ou privadas do sistema geral de educação,

Art. 25. [...] de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999)

Além disso, o texto aponta que as instituições hospitalares e congêneres “deverão assegurar atendimento pedagógico” ao aluno com deficiência internado “por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional”, conforme art. 26 (BRASIL, 1999).

Destacamos que, em 2001, por meio do Decreto nº 3.956, a Convenção de Guatemala foi promulgada no Brasil. Sua finalidade é assegurar que todas as pessoas com deficiência tenham o mesmo acesso que as demais pessoas aos direitos humanos fundamentais e à liberdade. Desse modo, seu objetivo apoia a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, além de buscar a promoção de sua plena integração à sociedade. Determinando como discriminação toda diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (BRASIL, 2001a). Maciel e Anache (2017, p. 77) apontam que esse Decreto exigiu uma “reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização”.

Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), acompanhando as transformações que vinham sendo efetivadas, publicou, por meio da Resolução

CNE/CEB nº 2/2001<sup>5</sup>, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento, segundo Pletsch (2010, p. 48), oficializou no Brasil a terminologia: necessidades educacionais especiais e Educação Inclusiva, “passando a regulamentar a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de Educação Básica, bem como os locais de atendimentos e as propostas de flexibilização e adaptação curricular”. As Diretrizes traçadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, art. 5, consideravam que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo de escolarização, apresentarem

- I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

O CNE aponta em suas Diretrizes para a necessidade das escolas se organizarem para os atendimentos aos alunos com deficiência, de forma a garantir condições adequadas para uma educação de qualidade para todos. Nesta organização, embora as diretrizes acompanhassem os parâmetros estabelecidos na PNEE, as Diretrizes assinalavam as ações nas quais as escolas regulares deveriam prever e providenciar.<sup>6</sup> Dentre as inúmeras ações assinaladas, Pletsch (2010) aponta como novidade a inserção do serviço de apoio pedagógico para os alunos com deficiência nas classes comuns. O atendimento das escolas especiais é uma possibilidade assinalada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, desde que em caráter extraordinário, para

Art. 10º. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e queiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como *adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover*, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (grifo nosso)

<sup>5</sup> A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 está vigente até a presente data.

<sup>6</sup> Todas estão dispostas no art. 8º da Resolução.

Em relação ao currículo das escolas especiais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 10, aponta que “os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN” (BRASIL, 2001b). Outro ponto em relação a essa Resolução que merece destaque é apontado por Dantas e Borges (2022, p. 78) quando afirmam que, “ao adotar o conceito de aluno com necessidades educacionais especiais para além das deficiências, o aluno em tratamento de saúde, embora ainda subentendido no texto da lei, pode ser compreendido como Público-alvo da Educação Especial”. Conseqüentemente, a Resolução estabelece que os sistemas de ensino devem organizar o atendimento educacional especializado aos alunos em tratamento de saúde, garantindo assim a continuidade do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, de maneira a contribuir com seu retorno posterior ao ambiente regular de ensino.

Desde então outras estratégias foram se consolidando em âmbito nacional para contribuir com as transformações dos sistemas educacionais de ensino em sistemas inclusivos. Como exemplo disso, podemos citar a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Tal Programa tinha como finalidade o desenvolvimento de um amplo processo de formação de educadores e gestores. Marca, assim, o “início da construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a Educação Infantil à Educação Superior” (BRASIL, 2016, p. 9).

Nessa direção, a temática da Educação Inclusiva passou a ser pauta permanente nos debates educacionais. Para além disso, concordamos com Pletsch (2010, p. 52) ao concluir que neste momento histórico “já existe no Brasil um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável”. Considerando essa afirmativa, acentuamos que a garantia de um sistema educacional inclusivo no Brasil concretizou-se a partir de 2008 com a promulgação da PNEEPEI.

A PNEEPEI, fruto de um trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com a equipe da Secretaria de Educação Especial e com a colaboração de especialistas e pesquisadores de diversas universidades brasileiras, acompanha os avanços em prol da inclusão das pessoas com deficiência, em um contexto no qual a defesa de que todos os alunos, independentemente de suas características físicas e intelectuais, têm o direito de estar juntos, ou seja, o direito de participar e aprender com seus pares. Nas palavras de Kassir (2022, p. 3), a PNEEPEI “expôs as linhas

orientadoras para a organização da educação especial na educação brasileira, para a transformação dos sistemas de ensino em ‘sistemas inclusivos’”.

Rompe-se, aqui, com a perspectiva consolidada na PNEE amparada no “paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência” (BRASIL, 2016, p. 7), e avança na perspectiva alicerçada no modelo social da deficiência e na perspectiva da inclusão. Nessa perspectiva, cabem à escola e à sociedade se adaptarem para atender as necessidades e as demandas dos alunos com deficiência, e não o contrário. Em outras palavras, a Educação Inclusiva, enquanto direito inquestionável, transfere para a sociedade (entendida aqui de forma ampliada) a responsabilidade de promover condições para que as pessoas com deficiência possam viver e participar de forma plena com os seus pares em todos os aspectos de sua vida. Ao debruçarmos sobre o texto da PNEEPEI, vale destacar que, em seus marcos históricos e normativos, o texto evidencia que a Educação Especial no Brasil se organizou tradicionalmente

[...] como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. *Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos* fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso)

A organização apontada no trecho descrito não condiz com o cenário construído ao longo dos anos, que, direcionado pelas normativas nacionais e internacionais, apontavam para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva, em que o direito do aluno com deficiência de viver e conviver com os seus pares era a premissa fundamental. Corroborar com essa perspectiva o diagnóstico da Educação Especial apresentado na PNEEPEI, que comprova claramente a evolução do atendimento ao aluno com deficiência no ambiente regular de ensino, consolidada por meio das ações implantadas até aquele momento.

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns. (BRASIL, 2008, p. 7)

Contribuem com essa discussão, Kassar e Rebelo (2018, p. 58) ao apontarem o ano de 2007 como sendo o “último ano em que o número de matrículas de alunos da Educação Especial foi maior em espaços considerados exclusivos no Brasil”. A partir de 2008, esse cenário foi modificado e o “número de matrículas em classes comuns passa a superar os outros espaços” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 58). O principal objetivo da PNEEPEI é assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de seu PAEE nas escolas comuns. Para isso, a PNEEPEI orienta os sistemas de ensino sobre o dever de promover respostas às necessidades educacionais desses sujeitos, assegurando:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

No tocante ao PAEE estabelecido na PNEEPEI deve-se considerar os alunos com deficiência que apresentam “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9), qualificados como aqueles alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A PNEEPEI estabelece que

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9)

Salientamos que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assim como preconiza a PNEEPEI, deve integrar a proposta pedagógica da escola, ofertando o atendimento educacional especializado para o PAEE. Ademais,

destacamos que, “nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 9).

Como evidenciado, ao longo de mais de uma década não se mediram esforços para que a inclusão da pessoa com deficiência acontecesse, e a promulgação da PNEEPEI foi o ápice para efetivação de uma política de Educação Inclusiva. Ressaltamos que foi a partir dela que realmente os sistemas de ensino se empenharam em sua organização. Estamos de acordo com Kassar (2022, p. 17) quando ela afirma

[...] que não é apenas o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que define a política de educação inclusiva no Brasil, mas esta é delineada por um conjunto de documentos orientadores e normativos, que vão formalizando o que passa a ser a política em vigência e a abordagem da educação especial dentro dessa perspectiva.

Assim, o sistema educacional brasileiro passou a se organizar com vistas a atender um ideário de inclusão escolar das pessoas com deficiência, com base nas normativas exauridas pela MEC e pelo CNE. Atualmente, o arcabouço legal em prol da inclusão escolar é vasto, de forma a abarcar as especificidades de cada deficiência com vistas à eliminação de barreiras para a plena participação de todos em ambiente regular de ensino. Nesse momento, importa salientar que, ao longo do tempo, algumas alterações foram efetivadas na LDB nº 9.394/1996. Algumas delas, por ter relação direta com objeto deste estudo, carecem ser evidenciadas.

Em março de 2018, a LDB nº 9.394/1996 sofreu alterações<sup>7</sup> para a inserção da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Essa perspectiva foi contemplada tanto na modalidade de Educação Especial quanto na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Assim, em seu artigo 58, contempla a oferta da Educação Especial passa a ter “início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida” (BRASIL, 1994, 2018a). Ainda, em 2018, uma nova alteração<sup>8</sup> na LDB nº 9.394/1996 ocorre de forma a garantir, no art. 4-A, o “atendimento educacional durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de

---

<sup>7</sup> Alteração ocorrida por meio da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.

<sup>8</sup> Alteração ocorrida por meio da Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.

saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 1996, 2018b).

Desde a promulgação da PNEEPEI em 2008, muitos desafios foram, e, ainda, são enfrentados para a garantia da inclusão escolar dos alunos com deficiência, no entanto acreditamos que a perspectiva inclusiva veio para ficar, não havendo espaço para retrocessos. Prova disso, é a força dos movimentos populares frente ao Decreto nº 10.502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (PNEE-2020). Fato é que o Decreto nº 10.502/2020, que pretendia substituir a PNEEPEI<sup>9</sup>, que teve vigência de sessenta dias, provocou grandes discussões e acabou dividindo opiniões. Houve, de um lado, movimentos populares favoráveis e, do outro, movimentos populares contrários. Podemos afirmar que os movimento contrários ao Decreto nº 10.502/2020<sup>10</sup>, e consequentemente em prol da perspectiva inclusiva, alcançaram a vitória.

Alguns dias após a publicação do Decreto nº 10.502/2020 foi lançado pelo MEC, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, o documento com o título de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a, 2020c). O documento contemplava os tópicos: das disposições gerais e das definições; dos princípios e dos objetivos da PNEE; do público-alvo; das diretrizes; dos serviços e dos recursos; dos atores; da implementação; da avaliação e do monitoramento; e, por fim, das disposições finais.

As autoras Rocha, Mendes e Lacerda (2021), ao analisarem o processo de construção até a suspensão do referido Decreto, assinalam inúmeras questões que tornam a proposição da PNEE-2020 frágil, equivocada e direcionada de forma contrária à inclusão escolar já consolidada no Brasil. Por dialogar com o objeto de estudo, apresentamos apenas um apontamento das autoras:

Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14)

---

<sup>9</sup> Os estudos realizados por Kassar (2022) e por Rocha, Mendes e Lacerda (2021) contextualizam os movimentos em prol da revisão da PNEEPEI.

<sup>10</sup> O Decreto foi revogado no dia 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.370/2023 (BRASIL, 2023).

Para além disso, a PNEE-2020 considera, de forma errônea, as classes e escolas especializadas como inclusivas. Conceituação e entendimento que nos parecem ultrapassados e já superados na educação brasileira.

Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. *Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas.* (BRASIL, 2020c, p. 10, grifo nosso)

Os movimentos populares causados pela promulgação da PNEE em 2020 nos mostraram que, embora possa existir desafios à efetivação da inclusão escolar de qualidade, no contexto educacional brasileiro a Educação Inclusiva está consolidada. Os desafios atuais versam em garantir, para além do acesso, a permanência e a qualidade da educação a todos os sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência. É na busca da qualidade e da permanência que devemos debruçar. Posto isso, explicamos que a subseção seguinte busca fornecer informações acerca da concepção teórica e dos desdobramentos da PNEEPEI na educação do aluno com deficiência.

### 3.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PNEEPEI E SEUS DESDOBRAMENTOS

Inicialmente, antes de adentrarmos na concepção teórica da PNEEPEI, é primordial retomar os pontos pertinentes às transformações ocorridas na sociedade em relação à deficiência a partir da proposição do modelo social. Esse modelo, como discutido anteriormente, nas palavras de Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 69), “permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é mais matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça”. Dessa forma, a deficiência passou a ser entendida como

[...] um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. (DINIZ, 2003, p. 1)

Pletsch (2020, p. 58) destaca que “o modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade”. Portanto, é nessa perspectiva que Política de Inclusão Escolar do Brasil se solidifica e, com ela, surge a Educação Inclusiva. Tendo como princípio básico a garantia de direitos, a PNEEPEI tem em seu cerne a premissa de que todos os alunos devem ser matriculados no sistema comum de ensino. Cabe aos sistemas educacionais se organizarem para atender a todos os alunos que, historicamente, ficaram fora da escola, respeitando suas especificidades e garantindo a participação com equidade. Nessa perspectiva, concordamos com Breitenbach, Honnief e Costas (2016, p. 373), que asseveram que a “educação inclusiva pressupõe promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas”.

A inclusão escolar no Brasil é um imperativo moral e legal para todo o sistema educacional brasileiro. A inclusão escolar é vista por Smelter, Rasch e Yudewitz (1994, p. 35) como exercício de “inserir os estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, levando com eles os suportes que precisam, mais do que os tirando para os serviços de apoio” (SMELTER; RASCH; YUDEWITZ, 1994, p. 35). A inserção de todos os alunos na escola regular “não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade” (JOHNER, 2018, p. 3). A diversidade é que enriquece as trocas de experiências proporcionadas pelo paradigma da inclusão escolar, sendo que a “diversidade é o coração da inclusão” (VALLE, 2022, p. 26). A Educação Inclusiva, nas palavras de Prieto (2006, p. 8),

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

No entanto, apreendemos que a inclusão escolar não pode ser entendida somente como garantia de acesso, pois a verdadeira inclusão se concretiza na medida em que, além do acesso, seja garantida a permanência, a qualidade do ensino e o sucesso de todos os alunos. Pletsch (2010) contribui com esse entendimento, ao argumentar que a proposta da inclusão escolar deve estar ancorada em três

elementos. O primeiro diz respeito à presença, isto é, o aluno com deficiência deve permanecer na escola. O segundo diz respeito à participação, ou seja, deve ser oportunizado ao aluno condições para que ele possa participar de forma efetiva das atividades escolares. Por fim, o terceiro trata da função vital da escola, que é a construção de conhecimentos, que sem ela pouco adianta os elementos anteriores.

O sucesso do PAEE deve ser alcançado por meio das respostas às suas necessidades educacionais, portanto a PNEEPEI preconiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, que pode ser disponibilizado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O AEE, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, no art. 2, é definido como “atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” que deve ser ofertado de forma:

- I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Sua oferta tem como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Além disso, visa garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011). Sendo assim, o AEE, conforme art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, deve

§ 2º [...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Além disso, outras respostas às necessidades educacionais do PAEE encontram-se garantidas, como: (a) transversalidade da Educação Especial desde a

Educação Infantil até a Educação Superior; (b) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; (c) formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; (d) participação da família e da comunidade; (e) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e (f) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Já para o aluno com deficiência intelectual, o AEE tem como objetivo “promover, na escola regular e junto aos pares do aluno, ações educacionais que vislumbrem as possibilidades para o aprendizado, mesmo que ocorra de uma forma diferente do habitual” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 42). Para o sujeito com deficiência intelectual, é necessária a oferta de “suporte da mediação de recursos que o apoiem no resgate das informações, de estruturação de pensamento para a escrita e compreensão da informação, [que] são condições para que aprenda ou demonstre que aprendeu” (BRAUN, 2022, p. 155). Cabe à escola ampliar e qualificar a mediação, com o aluno com deficiência intelectual, do professor e dos recursos disponíveis de forma a maximizar a condição de aprendizagem desse sujeito. Nessa direção, com vistas a atender a diversidade do PAEE, os estudos de Mendes (2017, 2019) e de Bezerra (2021) apontam para a necessidade de que na Educação Especial sejam ampliadas as ofertas de serviços e suportes. Afinal, concordamos com Mendes (2017) quando ela assinala que

A evolução [da Educação Inclusiva] deve, portanto, passar *pela criação dessa rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio*, que é o que muitos municípios já estão tentando fazer. A melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. (MENDES, 2017, p. 79, grifo nosso)

A perspectiva assinalada pela autora corrobora com a assertiva proposta pela PNEEPEI, ao asseverar que

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta *a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas*. (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso)

Por acreditarmos que a inclusão escolar brasileira está cada vez mais consolidada, apreendemos que o cenário atual nos direciona para a necessidade de aprimoramento do atendimento educacional ao PAEE. Nesse aperfeiçoamento se faz necessário fomentar a criação de redes de apoio com vistas a diversificar a oferta de estratégias, recursos e suportes que colaboram com a qualidade do processo de escolarização desses sujeitos no ambiente regular de ensino. Nessa esfera, é primordial compreender o lugar das instituições especializadas, como as APAEs, frente ao novo desafio imposto pela inclusão escolar. A próxima subseção almeja apresentar a organização do atendimento ao aluno com deficiência a partir das narrativas da FENAPAES, de forma que seja possível evidenciar seu papel frente à PNEEPEI.

### 3.3 APAES E A INCLUSÃO ESCOLAR

Para discutirmos o papel das APAEs frente à inclusão escolar, recorreremos às narrativas da FENAPAES diante da construção da Política de Educação Especial Inclusiva no Brasil. Essas narrativas serão apresentadas com base nas publicações técnicas da FENAPAES a partir da década de 1990, bem como nos posicionamentos emitidos face à PNEEPEI e ao Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a PNEE-2020. Como retratado anteriormente, a década de 1990 marcou o início das discussões acerca da inclusão e da necessidade de dar visibilidade à causa da pessoa com deficiência. Nesse contexto, subscrevemos com Carvalho, Carvalho e Costa (2011) quando reconhecem que a evolução da sociedade e suas inferências no papel histórico das APAEs impõem

*[...] a necessidade de repensar as ações desenvolvidas, para aprimorá-las, a fim de garantir a cidadania plena e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, na perspectiva de sua participação efetiva na vida familiar, social e no mundo do trabalho. (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 16, grifo nosso)*

O ano de 2001 marca a publicação do documento da FENAPAES intitulado como “APAE educadora - a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais”. Esse documento foi publicado em um contexto no qual estava em vigor a nova Constituição Federal de 1988 e que estavam vigentes também: a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Política Nacional de

Educação Especial, ambas apresentavam em suas narrativas o fortalecimento das ações em parceria com a sociedade civil, com as instituições governamentais e não governamentais e com instituições públicas e privadas. Assim, a oferta do processo de escolarização nas escolas especiais das APAEs estava, de certa forma, fortalecida no cenário das políticas públicas, tendo como âncora as legislações vigentes à época, apresentadas na primeira subseção deste capítulo.

Desse modo, o contexto era bastante favorável para se pensar a prática pedagógica em instituições especializadas, pois elas tinham sido inseridas no sistema educacional brasileiro como um lócus de oferta do processo de escolarização da pessoa com deficiência. Logo, espera-se que os documentos técnicos reflitam essa perspectiva e, conseqüentemente, direcionem para a construção de um trabalho pedagógico embasado nas legislações vigentes.

O cenário, ainda, assegurava à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos decorrentes da Constituição e das Leis, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência social, ao transporte, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade (BRASIL, 1999).

Isto posto, destacamos que a proposta das APAEs, contemplada no documento “APAE Educadora - a escola que buscamos”, na época buscou estabelecer “como ponto de partida a construção de uma escola que tenha um compromisso social para com todas as pessoas portadoras de deficiência mental”. Além de “sistematizar, na medida do possível, as ações pedagógicas das APAEs, dentro de uma perspectiva *formal de escolarização para a vida*” (FENAPAES, 2001, p. 8, grifo nosso). Para além disso, o objetivo da proposta foi

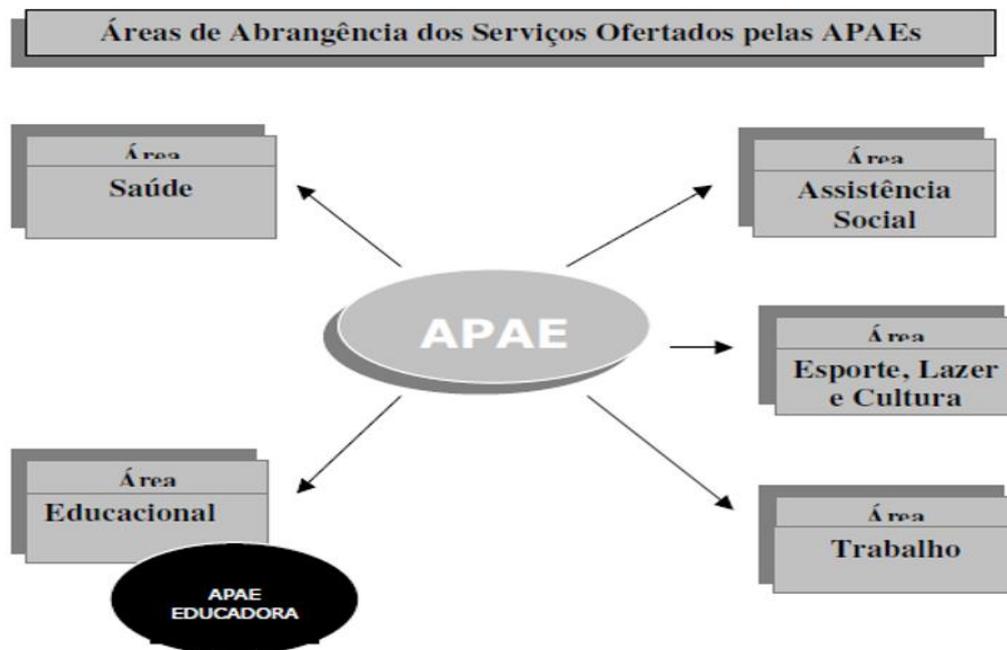
[...] a intervenção oficial das Escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, ofertando Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e fase iniciais do Ensino Fundamental, de forma interativa com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Essa interatividade entre as modalidades de ensino é indispensável para atender às demandas dos educandos portadores de deficiência na realidade do nosso país, visivelmente marcada pela exclusão social e escolar. (FENAPAES, 2001, p. 27)

A proposta recomendava, ainda, a construção e a definição em âmbito nacional de um projeto pedagógico a ser operacionalizado pelas APAEs em duas frentes de ações. A primeira, desenvolvida no interior da rede APAE, e a segunda, voltada para

os princípios das parcerias. Desse modo, a FENAPAES (2001) destaca a necessidade de as APAEs introduzirem a educação escolar em suas instituições, utilizando-se das normativas comuns às instituições de ensino, com a possibilidade de oferta da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental (EF), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional. Na medida em que a frente de ação voltada para os princípios das parcerias partia da premissa de que a “educação é um ato de construção social e que não deve se limitar à instituição escolar”, “a articulação com as famílias, empresários e outras entidades representativas” tornam-se necessárias para o exercício da cidadania (FENAPAES, 2001, p. 22).

A abrangência dos serviços das APAEs, a partir de 2001, como pode ser observado na Figura 2, inscrita adiante, englobava a oferta de atendimentos em diversas áreas, além da área educacional. Embora não esteja explícito no documento, notamos que todas as formas de atendimento ocorriam na escola.

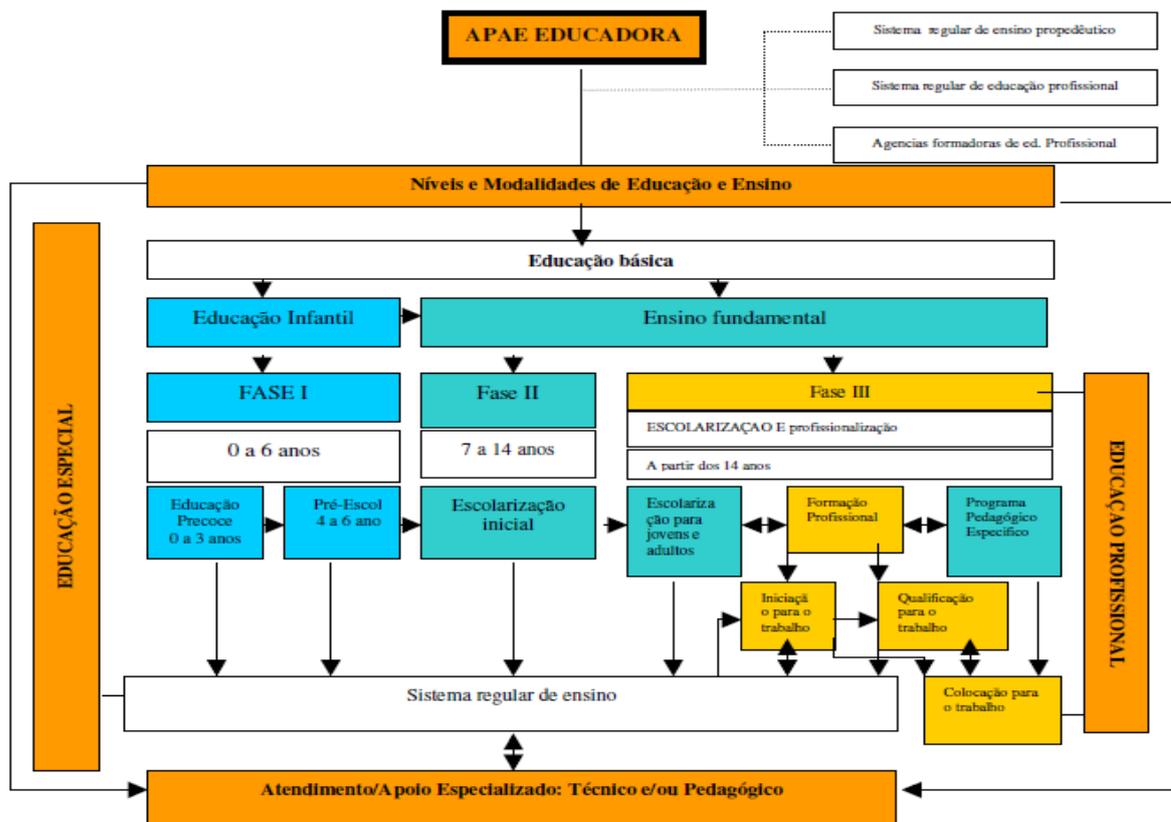
**Figura 2 – Áreas de abrangência dos serviços ofertados pelas APAEs**



Fonte: FENAPAES (2001, p. 20).

A estrutura organizacional proposta para as escolas especiais da Rede APAE em 2001, representada na Figura 3, inserida a seguir, contempla os níveis e as modalidades de ensino nos quais as escolas das APAEs poderiam ofertar, destacando ainda a faixa etária dos alunos em cada etapa ou nível ofertado.

**Figura 3** – Organização proposta para as escolas especiais em 2001



Fonte: FENAPAES (2001, p. 30).

O documento ao caracterizar a “Fase I – Educação Infantil” enfatiza que sua oferta se dará por meio dos Programas de Educação Precoce e Pré-escolar. A “Fase II – Ensino Fundamental” corresponde aos anos iniciais do EF, ao passo que a “Fase III – Educação e Profissionalização”

[...] desenvolve programas de alfabetização e pós alfabetização correspondente ao 1º e 2º ciclos do ensino Fundamental na modalidade de Jovens e Adultos. Essa fase contempla, ainda, Programas Pedagógicos de Formação Profissional que objetivam à iniciação e a qualificação para o trabalho, possibilitando o encaminhamento do aluno para o mundo do trabalho. (FENAPAES, 2001, p. 32)

Por enfatizar o processo de escolarização formal dos alunos matriculados nas escolas das APAEs, a FENAPAES aponta para a necessidade de construção de espaços educacionais favoráveis à escolarização e formação desses sujeitos. Desse modo, o atendimento ofertado era de caráter pedagógico, de forma que “qualquer intervenção de natureza clínica e psicopedagógica subordinada ao cumprimento das metas educativas previstas e operacionalizadas no currículo escolar” (FENAPAES, 2001, p. 31). Assim, esperava-se desenvolver ações que construíssem “espaços

educacionais favoráveis à escolarização e formação dos alunos, focalizando o convívio social e a qualificação para o trabalho” (FENAPAES, 2001, p. 31). É evidenciado diversas vezes ao longo do texto que, embora a proposta APAE Educadora seja destinada ao aluno com deficiência intelectual que pode ter ou não outra deficiência associada, os dispositivos legais das legislações educacionais brasileiras devem ser considerados na organização da proposta, uma vez que

[...] a formação do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais processa-se nos mesmos níveis e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Superior. Essa formação é ampliada ao se utilizar os serviços e apoios pedagógicos especializados. (FENAPAES, 2001, p. 24)

O currículo da rede regular de ensino é apontado como a base da proposta pedagógica, cabendo às APAEs flexibilizá-lo para atender às potencialidades e necessidades dos alunos. Por fim, a proposta contempla, ainda, as questões relacionadas ao encerramento do processo de escolarização.

Operacionalizado o currículo nas dimensões estabelecidas pela presente proposta, a certificação de conclusão de escolaridade ocorrerá, através da terminalidade específica com característica codificada e/ou descritiva, explicitando as habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos portadores de deficiência mental, observando os dispositivos legais vigentes e o regimento da instituição. (FENAPAES, 2001, p. 24)

De certa maneira, é razoável considerar que a proposta APAE Educadora direciona as APAEs do Brasil para um caminho de construção do processo de ensino e aprendizagem para seu público-alvo de forma análoga ao que poderia estar sendo ofertado no ambiente regular de ensino, que, ainda, estava em processo de consolidação enquanto ambiente inclusivo.

No ano em que a PNEPEI foi promulgada, a FENAPAES (2008) emitiu o “Posicionamento Político do Movimento Apaeano sobre a Educação Inclusiva”. É apontado nesse posicionamento que a Rede APAE não é contra a inclusão, pelo contrário sempre lutou por ela. Afirma, também, que as APAEs vêm procurando se adequar à legislação educacional brasileira “atuando como escola, oficialmente, legalizada” (FENAPAES, 2008, p. 1). O documento APAE Educadora, discutido acima, é apontado como uma intervenção da FENAPAES que objetivou a orientação sobre a

organização e regularização das escolas das APAEs diante das legislações educacionais vigentes.

Em 2001, face ao seu compromisso social frente à política educacional brasileira, procurando se adequar à legislação vigente incentivadas pela Federação Nacional das APAEs, muitas entidades passaram a organizar suas escolas e foram autorizadas pelas Secretarias e/ou Conselhos de Educação de oferecer ensino fundamental na modalidade educação especial. Nessa perspectiva, a Federação publicou e disponibilizou diretrizes norteadoras para a ação educacional do movimento apaeano. Organizadas, as escolas apaeanas vêm funcionando desde então. (FENAPAES, 2008, p. 2)

Os debates acerca da Educação Inclusiva, as diferentes interpretações sobre a temática e os documentos publicados e referendados pelo MEC, segundo o posicionamento, geraram entraves em relação ao funcionamento das escolas das APAEs, deixando-as “se sentindo ameaçadas” (FENAPAES, 2008, p. 3). Desse modo,

Como a ideia e a força da educação inclusiva e seu desdobramento é inevitável, as APAEs devem estar preparadas para esse novo momento. Côncias do reconhecimento nacional que possuem, considerando, inclusive o seu pioneirismo, as APAEs devem introduzir-se em todos os espaços de discussão que conclamam a Educação Inclusiva como uma realidade que merece ser assegurada e implementada em todo o território brasileiro, disponibilizando sua experiência de trabalho, competência e disposição, em prol da construção e/ou reconstrução de escolas comuns, combatendo os mitos, os preconceitos e a discriminação. (FENAPAES, 2008, p. 3)

Na conclusão do posicionamento, a FENAPAES alega que ao ler a PNEEPEI conclui que as escolas especiais já vêm desenvolvendo um duplo papel. O primeiro papel é desempenhado no interior da Rede APAE, oferecendo educação escolar em consonância com as normas comuns às demais instituições escolares. Enquanto o segundo papel reconhece, a partir da experiência acumulada ao longo dos anos, sua tarefa de ofertar às escolas comuns no processo de inclusão, “serviços de atendimento educacional especializado”, razão pela qual, “a escola especial e a escola comum devem caminhar juntas na busca da inclusão do aluno com deficiência” (FENAPAES, 2008, p. 4).

Em 2011, passados alguns anos que a PNEEPEI estava em vigência no Brasil, em um “momento histórico no qual as atividades desenvolvidas nas várias unidades das APAEs têm sido questionadas, com ênfase para o âmbito educacional escolar”, a FENAPAES publica o documento “Política de Atenção Integral e Integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla”, cujo objetivo era “assegurar e garantir

o desenvolvimento integral (global) de cada um dos sujeitos atendidos” (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 10-11).

Nesta política, à dimensão de atenção integral, que explicita as ofertas e monitoramentos contínuos de serviços de boa qualidade para o desenvolvimento biopsicossocial de seus usuários, soma-se a dimensão de atenção integrada, em articulação com as demais políticas públicas, na medida em que sejam prestados serviços na área de saúde, educação e assistência social, trabalho, emprego e renda. (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 13)

Os objetivos gerais dessa Política consistem em: assegurar ações integradas que garantam ao público atendido nos serviços das APAEs o máximo desenvolvimento de suas potencialidades; reafirmar a missão das APAEs, como um movimento nacional que promove e articula ações de defesa e garantia de direitos; e fortalecer a Rede APAE com o aprimoramento de sua capacidade de atendimento e da promoção da inclusão social de seus usuários/alunos (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011). No que concerne à área educacional, tal Política estabelece como objetivos específicos:

[...] *oferecer* em suas escolas especiais atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em todos os níveis e modalidades de ensino; *modernizar* a estrutura formal da escola de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos; *aprimorar* as respostas educativas oferecidas nas escolas especiais das APAEs para garantia da aprendizagem; *desenvolver* programas de formação continuada para educadores e funcionários; *estimular e promover* a educação para o trabalho (inicial, continuada e permanente); *oferecer* apoio especializado a escolas de ensino regular nos quais estejam matriculados alunos com deficiência intelectual e múltipla; *maximizar* o desenvolvimento acadêmico e social; garantir o atendimento integral e integrado a seu público-alvo; *desenvolver* estudos em parceria com instituições de Educação Superior, de pesquisa ou pesquisadores independentes qualificados. (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 47-51, grifo nosso)

A permanência da escola especial no cenário da educação brasileira é apontada “como necessária, sendo parte legítima do sistema regular de ensino. Elas funcionam como alternativa às classes das escolas comuns”, na medida em que “oferecem atendimento educacional especializado integral e integrado, de natureza extensiva” (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, a escola especial, de acordo com essa Política, por considerar as necessidades individuais de seu público-alvo, é caracterizada como espaço de atendimento educacional especializado.

Uma escola especial, por ser especializada nas respostas educativas que oferece, não perde as características desejadas para qualquer escola, inclusive com as atribuições que a vida moderna impõe. O que a diferencia das demais instituições de ensino-aprendizagem inscreve-se na filosofia do trabalho educacional que desenvolve a partir da identificação das necessidades educacionais especiais dos sujeitos e da criação de condições estruturais e funcionais que garantam seu pleno desenvolvimento. [...] Em outras palavras, a escola especial, de modo geral, caracteriza-se como espaço de atendimento educacional especializado, segundo as necessidades individuais do alunado. (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 33)

O currículo oficial é recomendado no desenvolvimento do trabalho educacional. No entanto, podemos aferir um equívoco conceitual presente no documento, visto que a possibilidade de flexibilização ou adaptação curricular é utilizada para caracterizar a escola especial como inclusiva.

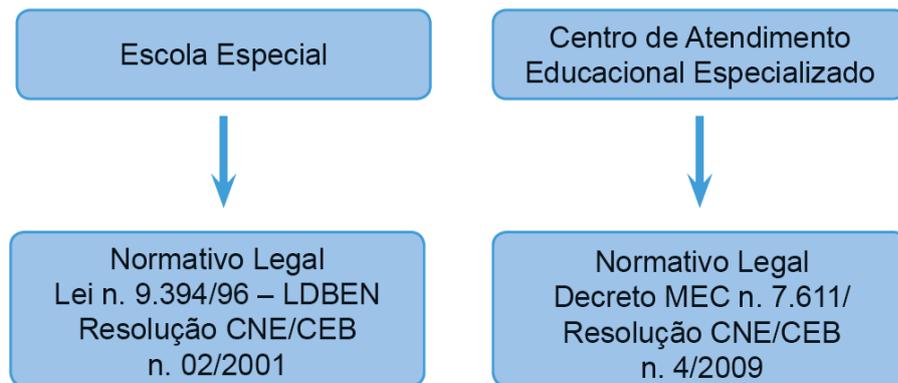
Recomenda-se trabalhar com o currículo oficial, que deve ser flexibilizado, objetivando-se garantir a aprendizagem e a participação de todos. A adoção da flexibilização ou adequação curricular facilita a inclusão na experiência da aprendizagem, permitindo afirmar que as escolas especiais são escolas de orientação inclusiva, na medida que valorizam a construção de conhecimentos e não a simples presença física. (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 33)

Em 2017, a FENAPAES publicou um documento norteador, específico para a área educacional, intitulado como “Educação e Ação Pedagógica”, organizado por Fabiana Oliveira e Erenice Natália Carvalho. Esse documento traz como finalidade a orientação e promoção de reflexões e debates, além da geração de ações educacionais e pedagógicas comprometidas com a atenção integral e integrada de seu público-alvo. Ao se referir ao público-alvo da escola especial das APAEs, o documento aponta que, regimentalmente, o público da escola especial são os alunos com deficiência intelectual ou múltipla, que demandam apoios intensivos e contínuos “para alcançarem resultados efetivos na aprendizagem e no desenvolvimento” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 13). Contudo, o documento assevera que algumas APAEs do Brasil ainda atendem alunos com outros tipos de deficiência:

O público-alvo atendido pelas unidades da Rede Apae do estado é diversificado abrangendo categorias além das indicadas no regimento da entidade (pessoas com deficiência intelectual e múltipla). *Muitas unidades dessa rede atendem também pessoas com deficiência física, visual, auditiva e com transtorno mental, alguns casos não associados à deficiência intelectual*, de modo a suprir demandas das comunidades locais. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 27, grifo nosso)

Ainda, sobre a temática do público da escola especial, importa evidenciar que o documento afirma que a faixa etária dos alunos nas escolas especiais é variada, isto é, “a faixa etária do público-alvo atendido abrange desde o primeiro ano de vida até os 60 anos de idade” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 27). A oferta de atendimento na área educacional da Rede das APAEs se concentra na oferta da escola especial e do Centro de Atendimento Educacional Especializado, conforme representado na Figura 4.

**Figura 4** – Oferta de atendimento na área educacional da Rede das APAEs



Fonte: Oliveira, Carvalho (2017, p. 34).

Oliveira e Carvalho (2017, p. 35), no documento, afirmam que as APAEs atualizaram suas propostas dentro das escolas especiais, “saindo do modelo das instituições especializadas, anteriormente de natureza clínica”, cujo trabalho desenvolvido pela equipe de saúde constitui como suporte especializado aos alunos:

Nas escolas especiais, além dos docentes e do pessoal de apoio técnico e administrativo, conta-se com serviços especializados com profissionais da área da saúde nas especialidades médicas (neurologistas, psiquiatras, pediatras, ortopedistas) e, também, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicólogos e outros. Embora nem todas tenham a mesma constituição de equipe e/ou organização, as equipes constituem-se de forma a implementar o suporte especializado aos alunos matriculados nas escolas especiais ou de outras escolas da comunidade, compondo dessa forma, a rede de apoio. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 35)

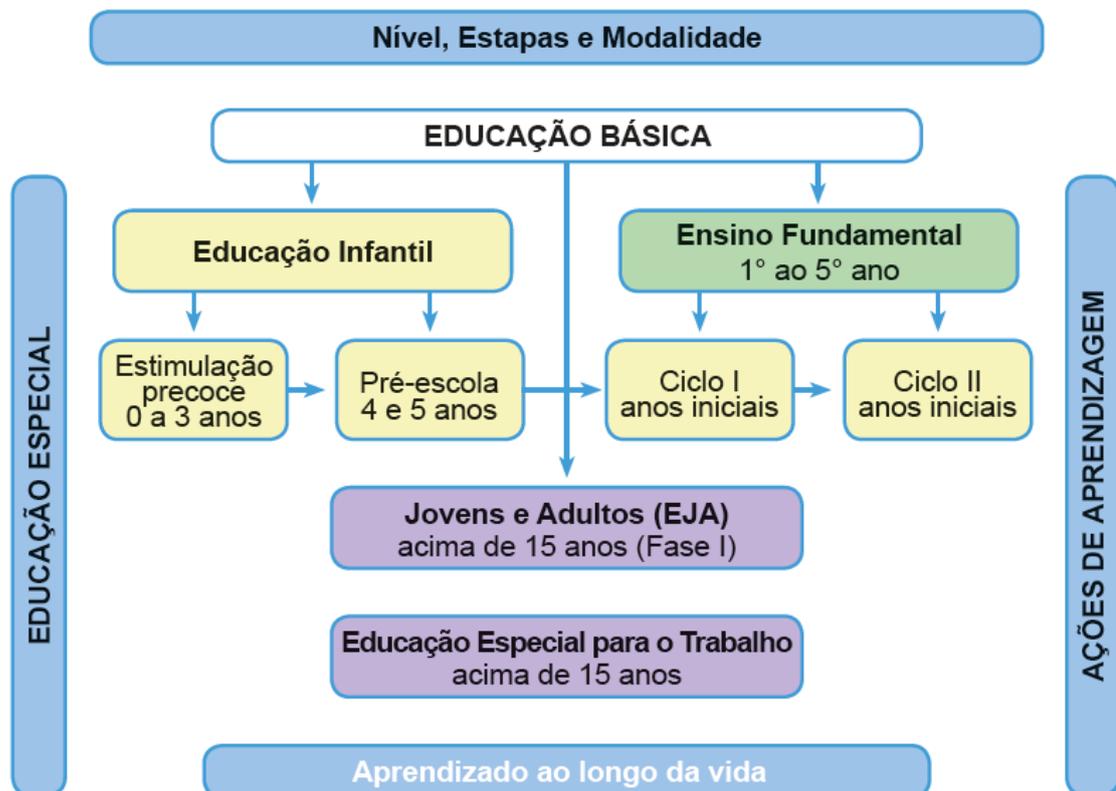
Assim, são reconhecidos os avanços na organização das escolas, visto que

Diferentemente da época em que tudo começou hoje se defende uma organização com perspectivas educacionais, conforme orientam as normativas vigentes, priorizando-se a aprendizagem e o desenvolvimento da

pessoa com deficiência, com orientações para que seja superada a visão clínico/assistencialista na educação das pessoas com deficiência. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 38)

A organização das escolas especiais, representada na Figura 5 abaixo, contempla a oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental nos anos iniciais, da Educação de Jovens e Adultos e, ainda, da Educação Especial para o trabalho.

**Figura 5** – Organização proposta para as escolas especiais da Rede das APAEs em 2017



Fonte: Oliveira, Carvalho (2017, p. 43).

A Educação Infantil deveria ser organizada contemplando da estimulação precoce à pré-escola. O documento afirma não constar na LDB nº 9.394/1996 a proposta da estimulação precoce, embora “sua natureza educacional [...] [integre] as políticas de educação especial (1995/2008)” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 47). De fato, a LDB nº 9.394/1996 não contempla na organização da Educação Infantil uma proposta de estimulação precoce. A previsão da organização da Educação Infantil é a oferta da creche e da pré-escola. Assim, a oferta da estimulação precoce em substituição à creche nos pareceu, no mínimo, confusa. Os excertos abaixo confirmam essa situação:

A expressão estimulação precoce é utilizada neste documento, por assim constar nas políticas de educação especial (1995 e 2008). No entanto, encontra-se a denominação educação precoce, na tentativa de diferenciar dos serviços oferecidos na saúde e, segundo Navajas (2003), estimulação precoce é um termo que vem sendo substituído por intervenção precoce. [...] No entanto, identifica-se a oferta da estimulação precoce na Rede Apae em unidades de saúde. Diferencia-se do praticado nas escolas especiais, pois são políticas públicas de natureza diferente. Portanto, *nesse caso, a estimulação precoce integra a política pública de saúde, mas isso não impede que os programas funcionem nas unidades educacionais.* (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 47-48, grifo nosso)

Quanto à organização da pré-escola, o documento é bastante sucinto apontando apenas que devem ser observados os princípios éticos, políticos e estéticos, portanto, não contempla as informações acerca de sua organização. Para o Ensino Fundamental o apontamento existente diz respeito à sua organização, que pode ocorrer em ciclo, em grupos não seriados e em série anual. Além disso, indica que

As escolas especiais, assim como as demais escolas, deverão seguir essas diretrizes para sua organização, de forma a garantir aos estudantes, em sua formação, prioridade “nos aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 50)

No documento, é ressaltado que para a organização da Educação de Jovens e Adultos as escolas das APAEs devem seguir as normativas específicas de seu estado. É assegurado também que essa modalidade de ensino conta com flexibilização de tempo, de espaço e no currículo “forma a atender as demandas dos jovens e adultos em suas individualidades, necessidades de acesso aos conhecimentos, com a oferta de conteúdos compatíveis com as idades dos jovens e adultos” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 54). Enquanto a Educação Especial para o trabalho, que “anteriormente à LDB96, esse serviço era reconhecido como Educação Profissional” é destinada para alunos acima de 15 anos (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 55). Ainda na temática sobre a escola especial, o documento recomenda a elaboração de ações voltadas ao aprendizado ao longo da vida, como forma de

[...] assegurar às pessoas com deficiência, a continuidade do processo de aprendizado para seu protagonismo, autonomia e cidadania, com interações diversas, presença e participação, potencializando-se, para assegurar-se efetivamente na vida em sociedade. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 56)

Para além da oferta da educação escolar, as escolas especiais das APAEs devem oferecer no contraturno dos alunos

[...] atividades complementares diversificada/projetos especiais, por meio de atividades esportivas, artísticas, culturais, sociais e de lazer. Essas atividades têm como finalidade potencializar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, talentos, criatividade e outras formas de se relacionar com o conhecimento e promover a interação e a comunicação social. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 55)

O CAEE deve ser organizado para ofertar o atendimento educacional especializado, no contraturno do processo de escolarização, aos alunos com deficiência intelectual e múltipla inseridos nas escolas comuns da rede regular de ensino (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017). A organização dos CAEEs deve observar as legislações educacionais, apontadas ao longo do texto, sobre a temática. As atividades do CAEE na Rede APAE devem ser realizadas

[...] preferencialmente em grupos de estudantes e com participação social, envolvendo pessoas da comunidade e o grupo etário dos estudantes. Podem, quando necessário, ser realizadas individualmente. É importante que focalizem a constituição do sujeito, a subjetividade e a funcionalidade humana. Que considerem as vivências e contextualizações do estudante, necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências e desenvolvimento integral da personalidade. Para isso, a participação dos outros sociais é indispensável. A instituição aberta aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano precisa abrir suas portas às oportunidades de convívio coletivo. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 65)

O objetivo primordial desta subseção é apresentar as narrativas e as proposições relativas à organização da Educação Especial direcionadas pela FENAPAES para sua rede. Embora seja afirmado que as escolas especiais das APAEs avançaram em sua organização da oferta do processo de escolarização do sujeito com deficiência, é possível apontar pontos frágeis nesta organização. O entendimento da escola especial como escola inclusiva; a oferta da estimulação precoce em substituição à creche e ao atendimento de alunos com outros tipos de deficiência (visual, física etc.) são alguns dos pontos frágeis na organização de serviço, que culminam em ofertas que se distanciam da perspectiva de inclusão defendida pela PNEEPEI.

Objetivando concluir este capítulo, assim como contemplado na subseção que discute a construção do contexto inclusivo, apresentamos a seguir o posicionamento da Rede APAE Brasil acerca do Decreto Federal nº 10.502/2020. A FENAPAES inicia

o seu posicionamento, apontando que, frente ao texto do referido Decreto, “como organização social de defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência” (FENAPAES, 2020, p. 1), é necessário destacar publicamente:

- Seu apoio total e irrestrito à inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, ao tempo em que defende que toda escola regular seja efetivamente inclusiva. Qualquer ato em contrário, constitui violação de direitos.
- Reconhece a necessidade da oferta de apoios educacionais continuados necessários para potencializar o desenvolvimento dos estudantes em situação de deficiência em nível de igualdade, inclusive apoios individualizados em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena.
- Reconhece que os princípios do desenho universal para aprendizagem e das adaptações razoáveis sejam compatibilizados na educação dos estudantes em situação de deficiência para cumprimento dessa finalidade.
- Defende que outros espaços escolares devem ser disponibilizados pelos sistemas de ensino, público e privado, como a escola especializada e os centros de atendimento educacional especializado. (FENAPAES, 2020, p. 1)

A escola especial, segundo esse posicionamento, tem como objetivo contribuir com a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois pode ofertar suportes especializados de forma a potencializar o processo de inclusão desses sujeitos. Além disso, ao analisar os dados do Censo Escolar de 2018, a FENAPAES (2020, p. 3) afirma que os dados “revelam que não houve prejuízo ao acesso dos estudantes às escolas comuns, uma vez que apenas um percentual aproximado de 7% foi matriculado nas escolas especializadas”. Esse percentual contempla uma demanda esperada de alunos que “demandam sistema de apoios individuais e especializados contínuos e intensos, tendo em vista seus impedimentos e as barreiras não superadas por um sistema educacional inclusivo ainda em construção” (FENAPAES, 2020, p. 3).

Apesar de dar destaque à afirmativa de que a Rede APAE não defenda as escolas especiais como opção para todo o PAEE, tampouco considere a escola especial como lócus prioritário de atendimento educacional aos alunos com deficiência, a FENAPAES avalia que o Decreto nº 10.502/2020 “avança, ao reconhecer a escola especializada como um espaço que diversifica e amplia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino”. Conclui ressaltando no referido Decreto “a oportunidade de ressignificar a escola especializada em benefício da inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência, reconhecendo a singularidade e as necessidades educacionais de cada um” (FENAPAES, 2020, p. 3).

A FENAPAES ao reconhecer esse Decreto como avanço, de certa forma, se posiciona na contramão das discussões acerca da temática, como contemplado anteriormente. Ademais, a postura favorável ao Decreto nos aponta para uma apropriação e reconhecimento do lugar da FENAPAEs frente à PNEEPEI. Finalizada a contextualização da discussão, em seguida será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Este estudo visa discutir o processo de apropriação da PNEEPEI pelas APAEs de Minas Gerais e do Paraná, sob a ótica das Federações Estaduais das APAEs, a partir de uma pesquisa documental e comparada e de entrevistas semiestruturadas com os gestores dessas instituições. As redes de APAEs foram selecionadas após um levantamento de matrículas, que será demonstrado adiante.

A pesquisa documental busca compreender as informações contidas em documentos que “não receberam nenhum tratamento analítico [...]” (GIL, 2008, p. 51). O autor considera que a pesquisa documental apresenta vantagens por ser “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46), sendo, portanto, considerada como “uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p. 1-2). Nessa perspectiva os autores Silva *et al.* (2009, p. 4557) afirmam que a pesquisa documental “[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social”.

Os documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico são considerados como fontes primárias, que para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) são os “dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa”. Ao discorrer sobre o desafio que é definir documento, Cellard (2008, p. 296) chama a atenção para o fato de que “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho é considerado como documento ou ‘fonte’ como é o mais comum dizer, atualmente”, ou seja, um documento pode ser qualquer tipo de registro histórico. O autor prossegue afirmando que “documento consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso” (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Neste estudo, a utilização da pesquisa comparada tem como base a afirmativa de Silva (2019, p. 9) quando discorre que sua utilização permite compreender “como atuam os sistemas de ensino, como são influenciados pelas políticas educativas nacionais, internacionais e locais, como influenciam todas essas políticas e como reagem/adaptam-se às mudanças”. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) consideram que o estudo comparado tem como finalidade verificar semelhanças e divergências existentes entre os diversos tipos de grupos,

sociedade ou povos, de maneira a contribuir com a compreensão do comportamento humano. Os autores destacam que “o método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107).

Por fim, recorreremos a Lourenço Filho (2004, p. 18) para reforçar a ideia de que por meio de um estudo comparado é possível “aprofundar a análise dos processos, nas relações que apresente com as circunstâncias da existência dos vários grupos sociais, e da integração deles na sociedade nacional”. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de esclarecer pontos obscuros acerca da documentação analisada a partir do cruzamento das informações. As entrevistas contribuirão, ainda, para fundamentar a discussão sobre a apropriação da PNEEPEI pelos diferentes gestores.

#### 4.1 COLETA DE DADOS

Neste projeto, constituem-se como campo de pesquisa a Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais e a do Paraná. Cellard (2008, p. 298) destaca que, desde o início, “a pesquisa documental exige um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou fontes potenciais de informação [...]”. A primeira coleta de dados deste estudo foi realizada na base de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), a partir do INEP, com o objetivo de selecionar as Redes das APAEs que são objeto desta pesquisa. Para tanto, realizamos um minucioso levantamento das informações relativas às matrículas de alunos em classes exclusivas de educação especial nas capitais brasileiras no período de 2010 a 2020.

Selecionados os objetos da pesquisa, iniciamos o levantamento dos documentos técnicos da área educacional das APAEs de Minas Gerais e do Paraná, tendo como marco temporal a promulgação da PNEEPEI no ano de 2008. Buscamos, também, as normativas, legislações e documentos sobre a temática expedidos pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação de cada estado. Assim, o universo ficou restrito às publicações expedidas entre os anos de 2009 a 2021. As legislações e normativas encontram-se disponíveis nos sítios eletrônicos, assim como a documentação técnica referente às Federações das APAEs

mineira e paranaense. Portanto, todo o arcabouço documental desta pesquisa foi encontrado no formato *online*. Apesar disso, houve contato com as Federações no sentido de facilitar a busca dos documentos disponíveis na internet.

Sobre a coleta dos dados para a análise documental, os autores Alves *et al.* (2021, p. 56) evidenciam que o pesquisador tem que assumir uma postura ativa tanto na pesquisa quanto na produção do conhecimento, além de seguir os seguintes passos de: “selecionar o material; analisar; organizar e categorizar; ler e reler; sistematizar; desconstruir e reconstruir; entre outros”. Considerando isso, neste estudo, foram coletados, e, conseqüentemente, analisados, um montante total de 63 documentos. Desse montante, foram extraídos os documentos e normativas que traziam informações mais relevantes para a pesquisa. Assim, em Minas Gerais foram coletados documentos técnicos da FEAPAES/MG e da SEE/MG; normativas expedidas pelo CEE/MG e pela SEE/MG e, ainda, ofícios da FEAPAES/MG. No caso do Paraná foram coletados documentos técnicos produzidos pela SEED/PR; normativas expedidas pelo CEE/PR e pela SEED/PR, além de Decretos e Leis estaduais relativas à temática. Uma particularidade do Paraná, que será demonstrada nos resultados e que foi evidenciada na pesquisa documental, diz respeito ao fato de a FEAPAES/PR não produzir de forma autônoma os documentos técnicos que orientam a organização das escolas das APAEs/PR, eles são produzidos pela SEED/PR com a colaboração da FEAPAES/PR.

Posto isso, explicamos que como instrumento metodológico secundário, realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores das FEAPAES/MG e FEAPAES/PR. Gil (2002, p. 114-115) discorre que a entrevista pode ser entendida como a “técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”. O autor destaca que, para sua concretização, “o entrevistador deve-se guiar por algum tipo de roteiro” (GIL, 2002, p. 115).

#### **4.1.1 Sujeitos da pesquisa**

Com as entrevistas, a ideia inicial era de que elas fossem realizadas com o presidente de cada FEAPAES dos estados analisados, enquanto gestores dessas instituições. Contudo, no agendamento da entrevista, por decisão de ambos os presidentes das FEAPAES, a ideia inicial foi modificada. Desse modo, a entrevista em

Minas Gerais foi realizada com o profissional que atua há quatro anos como superintendente do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa<sup>1</sup> e que já ocupou o cargo de presidente da FEAPAES/MG. Esse profissional, atualmente responsável pela gestão técnica da FEAPAES/MG, é formado em Economia, possui mestrado em Administração e doutorado em Ciências Sociais.

No Paraná a entrevista foi realizada com a coordenadora da área de Educação e Ação Pedagógica da FEAPAES/PR que atua, também, como diretora escolar de duas escolas na modalidade educação especial, mantidas por uma APAE de seu estado. A coordenadora é formada em Economia e Pedagogia e possui especialização em Educação Especial, Surdez, Deficiência Intelectual e Deficiência Física. Ela atua há vinte e dois anos em uma APAE do Paraná e há seis anos na coordenação da área de educação da FEAPAES/PR.

As entrevistas foram realizadas no formato *online* com cada gestor indicado pelos presidentes, em data previamente agendada levando em consideração a disponibilidade de cada um. O diálogo foi gravado em áudio, transcrito e transformado em texto para posterior análise dos dados. As questões das entrevistas tiveram como tema a organização geral das APAEs, a organização da Educação Especial nas APAEs do estado em questão e as implicações da PNEEPEI para os serviços prestados e as perspectivas futuras diante do paradigma inclusivo.

A coleta de dados e as entrevistas ocorreram após aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>2</sup> foi devidamente assinado pelo participante que respondeu concordando com sua participação na pesquisa. O trabalho e os termos elaborados estão alinhados com a Resolução CONEP nº 466/12 e foram assinados pelas pesquisadoras que assumem os compromissos e as determinações legais de uma pesquisa.

## 4.2 ANÁLISE DE DADOS

---

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que o Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, conforme disposto no Art. 1 de seu Regimento Interno, é o “órgão acadêmico da FEAPAES/MG, destinado ao desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e inovação científica e tecnológica e à formação de lideranças e de especialistas na área da habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência” (FEAPAES/MG, 2019b).

<sup>2</sup> Conferir Apêndice B.

#### **4.2.1 Seleção do campo de pesquisa: trajetória dos alunos com deficiência no censo escolar**

Tomando como base a migração dos alunos para as escolas regulares, realizamos o levantamento e a análise dos dados disponibilizados pelo FNDE, dispostos pelo INEP, no período de 2010 a 2020, com vistas a apreender, a partir dos dados das capitais brasileiras, como se efetivou a migração desses alunos, além de identificar os estados que seriam objeto do presente estudo. Os resultados da análise serão apresentados a seguir.

Dados contidos nas “Sinopses Estatísticas da Educação Básica”, gerados pelo INEP entre os anos de 2010 e 2020, indicam a ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e, conseqüentemente, a diminuição de matrículas desses sujeitos em classes exclusivas. Embora esses dados comprovem a migração desses sujeitos para as escolas regulares no ano de 2022, as matrículas em classes exclusivas totalizam 154.809 em todo o Brasil (INEP, 2022), portanto um contingente de alunos permanece matriculado nas escolas especiais. Além disso, é possível perceber um aumento destas matrículas em algumas localidades, o que gera o questionamento: por que as matrículas de alunos com deficiência aumentam nas escolas regulares no Brasil, mas diminuem em determinados locais?

Tendo isso em vista, destacamos que compreender as diferentes formas de apropriação da PNEEPEI é a força motivadora e o que conduz o delineamento deste estudo. Os critérios previamente estabelecidos para a realização desta pesquisa foram: identificar qual a capital brasileira com matrículas em classes exclusivas, no período de 2010 e 2020, apresentou maior redução nas matrículas em ambientes exclusivos; em contraponto a esse cenário, identificar qual a capital brasileira com matrículas em classes exclusivas, no período de 2010 e 2020, apresentou maior aumento nas matrículas. Dessa forma, os estados que se enquadrarem nos critérios estabelecidos seriam objeto deste estudo.

De posse dos dados, ficou evidenciado: as capitais sem registro de matrícula em classes exclusivas de Educação Especial; as capitais com redução total das matrículas em classes exclusivas de Educação Especial; as capitais com redução total das matrículas, que ocorreu de forma gradual; as capitais com redução de matrículas,

mas com permanência das classes especiais; e as capitais nas quais o número de matrículas aumentou. Todos esses dados<sup>3</sup> estão descritos nas tabelas a seguir.

O primeiro dado encontrado diz respeito às capitais que, dentro do marco temporal estabelecido neste estudo, não permaneceram com matrículas em classes exclusivas de Educação Especial. Portanto, apreende-se que a PNEEPEI foi incorporada com sucesso nesses estados, e, por este motivo, esses estados não serão objetos deste estudo. Estão contempladas neste critério três capitais que estão elencadas na Tabela 1.

**Tabela 1** – Capitais sem registro de matrícula em classes exclusivas de Educação Especial

CAPITAL/ESTADO	Nº MATRÍCULAS POR ANO DE REFERÊNCIA		
	2010	2015	2020
<i>Boa Vista/RR</i>	0	0	0
<i>Florianópolis/SC</i>	0	0	0
<i>Palmas/TO</i>	0	0	0

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2010, 2015, 2020).

O segundo dado diz respeito às capitais onde, em 2010, havia registros de matrículas em classes exclusivas da Educação Especial e, no entanto, a partir de 2015, não houve registros de matrículas em ambientes exclusivos de Educação Especial. Dessa maneira, apreende-se que a PNEEPEI foi incorporada gradualmente, o que impactou na oferta da Educação Especial em classes exclusivas. Quatro capitais se encontram neste critério e estão elencadas na Tabela 2.

**Tabela 2** – Capitais com diminuição total nas matrículas em classes exclusivas de Educação Especial

CAPITAL/ESTADO	Nº MATRÍCULAS POR ANO DE REFERÊNCIA		
	2010	2015	2020
<i>Rio Branco/AC</i>	137	0	0
<i>Rio de Janeiro/RJ</i>	277	0	0
<i>Teresina/PI</i>	358	0	0
<i>Vitória/ES</i>	362	0	0

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2010, 2015, 2020).

<sup>3</sup> Os dados gerados pelo INEP são dados oficiais, autodeclarados pelas instituições de ensino, que podem não corresponder à realidade.

O terceiro dado diz respeito às capitais que registraram diminuição gradual das matrículas em classes exclusivas da Educação Especial, alcançando dentro do período temporal deste estudo a redução total das matrículas. Deste fenômeno, apreende-se que a apropriação da PNEEPEI impactou na diminuição gradual das matrículas de maneira que não há registro de matrículas no final do período pesquisado. Fazem parte desse critério oito capitais que se encontram elencadas na Tabela 3.

**Tabela 3** – Capitais com diminuição total, porém gradual nas matrículas em classes exclusivas de Educação Especial

CAPITAL/ESTADO	Nº MATRÍCULAS POR ANO DE REFERÊNCIA		
	2010	2015	2020
<i>Belém/PA</i>	322	58	0
<i>Fortaleza/CE</i>	767	142	0
<i>João Pessoa/PB</i>	310	86	0
<i>Maceió/AL</i>	350	213	0
<i>Manaus/AM</i>	235	37	0
<i>Natal/RN</i>	59	11	0
<i>Porto Velho/RO</i>	58	223	0
<i>Recife/PE</i>	838	331	0

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2010, 2015, 2020).

As capitais e, conseqüentemente, seus estados apresentados até este momento não serão objetos de estudo desta pesquisa, pois os dados evidenciam que a apropriação da PNEEPEI ocorreu de forma a concretizar o deslocamento dos alunos com deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, não havendo, portanto, relação direta com os objetivos deste estudo.

Embora os dados gerados pelo INEP evidenciem que as capitais supracitadas e, portanto, seus estados não ofertam a escolarização em escolas especiais, um levantamento realizado pela FENAPAES com participação de quinze Federações Estaduais aponta a oferta do atendimento educacional ao sujeito com deficiência em alguns estados sem a devida autorização para tal.

Ao analisar o cenário de regularização dos serviços educacionais dispostos pelas APAEs, a FENAPAES aponta que apenas oito estados declararam possuir atos

autorizativos para a oferta da escola especial e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado. Levando isso em conta e com base nos dados extraídos do relatório, relacionamos os estados nos quais o direito à educação do aluno com deficiência é respeitado. São eles:

2 estados: Pará e Espírito Santo, se organizam somente com CAEE;  
3 estados: Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul possuem escolas especiais e CAEEs;  
3 estados: Paraná, São Paulo e Tocantins possuem somente escolas especiais. (FENAPAES, 2018, p. 16-17)

Os sete estados restantes, de acordo com o relatório, se encontram na seguinte situação:

1 estado: o Acre possui somente CAEE e com os processos de credenciamento em andamento;  
4 estados: Goiás, Rio de Janeiro, Rondônia e Bahia, com indícios de escolas especiais e CAEEs, parcialmente legalizados, demandando definição das normativas do próprio sistema de ensino do estado e agilização das Federações das APAEs desses estados.  
2 estados: Alagoas e Pernambuco, sem legislação do sistema de ensino para regulamentação da educação especial, conseqüentemente, sem a devida legalização dos serviços educacionais. (FENAPAES, 2018, p. 16-17)

Assim, reconhecemos a importância de novas pesquisas que busquem compreender o papel das instituições especializadas nesses estados, de maneira a desvelar o lugar que a FEAPAES ocupa frente à PNEEPEI nessas localidades. Para além disso, nas Tabelas 4 e 5, inscritas a seguir, foram dispostos os estados que mantiveram escolas especiais e, por conseqüência, a permanência de matrículas em classes exclusivas de Educação Especial durante o período estudado. Esse contexto é representado por doze capitais. Dentre elas, identificamos situações opostas em relação às matrículas, isto é, capitais com redução do número de matrículas e outras com aumento de matrículas.

Na Tabela 4 estão elencadas as capitais nas quais as matrículas em classes exclusivas se mantêm, porém com redução. Desta tabela foi extraído o primeiro estado objeto deste estudo, selecionado pelo critério de maior redução na quantidade de matrículas. A capital que se enquadra nesse critério foi a de Belo Horizonte/MG, com redução total de 573 alunos no período analisado, como demonstrado adiante.

**Tabela 4** – Capitais que mantêm as classes exclusivas de Educação Especial, porém com redução nas matrículas

CAPITAL/ESTADO	Nº MATRÍCULAS POR ANO DE REFERÊNCIA			TOTAL DE REDUÇÃO NAS MATRÍCULAS
	2010	2015	2020	
<i>Aracaju/SE</i>	549	264	92	<b>457</b>
<i>Belo Horizonte/MG</i>	680	384	107	<b>573</b>
<i>Brasília/DF</i>	755	397	197	<b>560</b>
<i>Cuiabá/MT</i>	547	373	112	<b>435</b>
<i>Porto Alegre/RS</i>	651	697	588	<b>63</b>
<i>São Paulo/SP</i>	862	923	589	<b>273</b>
<i>São Luís/MA</i>	254	0	242	<b>12</b>
<i>Salvador/BA</i>	277	436	65	<b>371</b>
<i>Macapá/AP</i>	378	376	159	<b>219</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2010, 2015, 2020).

Em contrapartida, na Tabela 5 estão elencadas as capitais nas quais foi constatado aumento nas matrículas em classes exclusivas, de onde foi extraído o segundo estado objeto deste estudo, selecionado pelo critério de maior aumento na quantidade de matrículas. A capital que se enquadra no critério foi Curitiba/PR, com aumento total de 397 alunos no período analisado.

**Tabela 5** – Capitais que mantêm as classes exclusivas de Educação Especial, porém com aumento nas matrículas

CAPITAL/ESTADO	Nº MATRÍCULAS POR ANO DE REFERÊNCIA			TOTAL DE AUMENTO NAS MATRÍCULAS
	2010	2015	2020	
<i>Campo Grande/MS</i>	862	852	866	<b>4</b>
<i>Curitiba/PR</i>	1362	3195	1759	<b>397</b>
<i>Goiânia/GO</i>	237	99	445	<b>196</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2010, 2015, 2020).

Dessa maneira, com base na análise dos dados do INEP (2010, 2015, 2020) sobre as matrículas em classes exclusivas de Educação Especial, foram selecionados os estados de Minas Gerais e do Paraná. O primeiro, pelo decréscimo no número de matrículas em classes especiais exclusivas, e o segundo, pelo aumento das

matrículas. Em 2022, os dados do INEP retratam que no estado de Minas Gerais um total de 20.190 alunos com deficiência estão matriculados em classes exclusivas de Educação Especial. Deste montante, 1.617 alunos estão inseridos na Educação Infantil, 10.747 no Ensino Fundamental, 7.665 alunos na EJA e 162 alunos no Ensino Médio. Já no estado do Paraná 45.218 alunos com deficiência estão matriculados em classes exclusivas de Educação Especial. Deste número, 3.497 alunos estão inseridos na Educação Infantil, 18.609 alunos no Ensino Fundamental, 23.065 alunos na EJA e 58 no Ensino Médio (INEP, 2022).

Depois de cumprir o critério inicial, buscamos compreender as características das APAEs desses estados com vistas a verificar semelhanças e diferenças existentes. De acordo com os dados da FEAPAES/MG, atualmente as APAEs estão presentes em, aproximadamente, 432 cidades mineiras, sendo que 324 APAEs possuem escola especial autorizada e ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, cabe lembrar que em Minas Gerais a escola especial é reconhecida, conforme Resolução CEE nº 460/2013, art. 24, como

[...] integrante do Sistema Estadual de Ensino e compreende associações e institutos que oferecem a escolaridade por meio de recursos pedagógicos e estratégias necessárias ao desenvolvimento escolar e social de alunos que necessitam de apoio permanente, intensivo e generalizado, respeitada a opção das famílias.

No Paraná, de acordo com os dados da FEAPAES/PR, atualmente as APAEs estão presentes em 334 municípios, sendo que todas as 334 APAEs ofertam a Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Para tanto, no Paraná a escola especial é reconhecida como

[...] escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, constitui-se um dos *lôcus* de atendimento educacional aos educandos que, pelas suas especificidades, demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola precisa ofertar, a fim de tornar-se efetivamente inclusiva. (PARANÁ, 2014, p. 2)

As políticas públicas são traduzidas de formas diferentes a depender da forma que cada gestor público se apropria do texto escrito, exemplos disso são a

permanência e manutenção das instituições especializadas em diferentes estados brasileiros. É o caso dos estados de Minas Gerais e do Paraná que, mesmo após a PNEEPEI, optaram pela permanência e manutenção das escolas especiais como integrantes do Sistema Estadual de Educação. Nessa mesma direção, as FEAPAES fazem proposições em consonância com a percepção do lugar que essas instituições ocupam. Essas proposições retratam a forma como cada FEAPAES se apropriou da Política e a traduziu em prática.

#### **4.2.2 Análise dos documentos e das entrevistas**

Finalizada a coleta, foi realizada a análise documental. Cellard (2008, p. 295) argumenta que a análise documental “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”. O autor destaca que o uso de documentos em pesquisa permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295). Calado e Ferreira (2005, p. 3) afirmam que, em um contexto de investigação educacional,

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Cellard (2008) define que a etapa inicial da análise documental é a avaliação preliminar e crítica dos documentos. Essa etapa se consolida em cinco dimensões: o contexto, o autor (ou os autores), a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza e, por fim, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto. Finalizada a análise da avaliação preliminar, Cellard (2008) afirma que, levando em consideração a temática ou o questionamento inicial, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente dos documentos. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) ainda elucidam que “[...] um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

Após análise preliminar, foram estabelecidas duas categorias de análise, que se desdobram em subcategorias para responderem aos objetivos propostos neste estudo. A primeira categoria trata da organização da Educação Especial Inclusiva nos estados de Minas Gerais e do Paraná. As subcategorias estabelecidas foram:

- I. normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas;
- II. parcerias público-privada em Minas Gerais e no Paraná;
- III. público-alvo da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná; e
- IV. formas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná.

Para concluir a apresentação e a análise dos resultados dessa categoria elencamos as semelhanças e diferenças descobertas na organização da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná. A segunda categoria de análise refere-se à organização da Educação Especial nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná. Nesta categoria, foram estabelecidas duas subcategorias, a primeira trata da caracterização da oferta do processo de escolarização em cada estado. Nela são contempladas as seguintes temáticas:

- a) características das ofertas de escolarização nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná;
- b) público-alvo das escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná; e
- c) etapas e modalidades de ensino ofertados e sua organização pedagógica.

Já a segunda subcategoria versa sobre os impactos da PNEEPEI e das outras ofertas da Educação Especial nas APAEs de cada estado. Finalizamos a apresentação e a análise dos resultados dessa categoria elencando as semelhanças e diferenças descobertas na organização da Educação Especial nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná.

As entrevistas foram realizadas a partir das categorias supracitadas e analisadas à luz dos documentos. Ou seja, o que interessa na fala dos entrevistados é compreender como os gestores interpretam a PNEEPEI.

Com base nos estudos sobre pesquisa comparada, fica evidente a necessidade de delimitação clara dos aspectos a serem comparados, além do “controle e conhecimento profundo dos contextos históricos e sociais em que se encontram inseridos os casos comparáveis, a fim de evitar falsas generalizações, sempre perigosas no campo das ciências sociais e humanas” (REBOUÇAS; MARQUES; LEITE, 2016, p. 26). Considerando as categorias e subcategorias previamente estabelecidas bem como os dados extraídos das entrevistas, nos capítulos seguintes apresentamos as discussões e os resultados deste estudo.

## 5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise dos documentos foi realizada com o cruzamento das informações coletadas por meio de entrevista, o que permitiu discutir em quais bases teóricas e a partir de quais escolhas, fundamentadas em determinados argumentos, cada Rede de APAE se organizou. Por fim, destacamos que são discutidas nesta seção as novas ofertas dentro da Educação Especial organizadas por essas instituições face à PNEEPEI.

### 5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS E DO PARANÁ

Ao nos debruçarmos na análise de como cada estado se apropriou da PNEEPEI, foi possível evidenciar grandes diferenças na organização da Educação Especial, que serão discutidas neste capítulo. As diferenças compreendem desde a centralidade estatal na formulação das diretrizes que normatizam a atuação das instituições especializadas, como as APAEs, de forma a impactar as tratativas acerca das parcerias estabelecidas, e chegam nas questões relacionadas à oferta do processo de escolarização efetivamente.

Tratando-se do campo de pesquisa, notamos, de um lado, que a organização da Educação Especial percorre o caminho natural/comum da Educação Básica, com o estado assumindo cada vez mais o protagonismo no atendimento ao PAEE; as instituições especializadas atuando como parceiras; o tempo do processo de escolarização do aluno com deficiência ocorrendo de forma semelhante aos demais; e o modelo de deficiência avançando para o modelo social. Do outro lado, notamos o fortalecimento das instituições filantrópicas como protagonistas do processo educacional do PAEE; a predominância, de certa forma, do modelo de atendimento médico aos sujeitos com deficiência; o entendimento de que o processo de escolarização deve ocorrer por tempo indeterminado, entre outras situações que serão tratadas ao longo do texto.

Compreendemos que a forma de apropriação da Política de Educação Inclusiva pelos órgãos estaduais impacta diretamente na organização da Educação Especial e, conseqüentemente, no papel das APAEs nesse cenário. Aspectos como a participação efetiva das instituições especializadas na construção/elaboração dessa

Política Pública também nos aparece como ponto fundamental para construção de caminhos, inclusivos ou não, para o aluno com deficiência nos estados pesquisados.

### **5.1.1 Normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas**

A LDB nº 9.394/1996, em seu 10º artigo, estabelece as competências dos estados em relação à organização da Educação Nacional. Neste momento, cabe destacar especificamente às competências afetas à temática em discussão, são elas: elaborar e executar as políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação; e baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (BRASIL, 1996). Enfatizamos que os Sistemas Estaduais de Ensino, conforme Saviani (2010), compreendem as instituições de ensino públicas e privadas<sup>1</sup> de diferentes níveis e modalidades de ensino, que se reúnem para formar um conjunto articulado que opera, com o respaldo das normas elaboradas pelo órgão competente, de forma eficaz em busca do desenvolvimento do processo educativo.

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) são órgãos autônomos com competências, dentre outras, para: baixar normas que regulamentam os sistemas de ensino, interpretar as legislações educacionais, além de autorizar, supervisionar e avaliar a qualidade do ensino, sempre respeitando as diretrizes e bases da educação exaradas pelo ente federal. Nessa esfera, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação são os órgãos responsáveis pelas diretrizes educacionais federais. Para fins didáticos, a Figura 6, inserida adiante, representa os órgãos governamentais responsáveis pelas diretrizes educacionais em cada esfera de atuação.

---

<sup>1</sup> São instituições de ensino privadas aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, enquadradas pela LDB nº 9.394/1996 nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (BRASIL, 1996).

**Figura 6** – Representação dos órgãos governamentais responsáveis pelas diretrizes educacionais em cada esfera de atuação



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Desse modo, a partir das normativas e diretrizes expedidas pelos CEEs aos seus respectivos Sistemas Estaduais de Ensino, cabem às Secretarias de Estado de Educação (SEE) expedirem orientações e documentos técnicos à sua Rede Estadual de Ensino, composta pelas escolas estaduais. Da mesma maneira, cabem às Secretarias Municipais de Educação (SME) emitirem as orientações e diretrizes à sua Rede. As escolas privadas, como as das APAEs, possuem autonomia administrativa para elaborar suas orientações, diretrizes e documentos técnicos, desde que respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, isto é, com base nas normativas emanadas pelo CEE de seu estado.

Posto isto, destacamos que, desde o momento do levantamento das normativas e documentos técnicos de cada estado, foi possível notar diferenças relacionadas à organização do Sistema Estadual de Ensino que refletem o olhar sobre o papel das instituições filantrópicas frente à oferta da Educação Especial e que impactam diretamente a forma de parceria estabelecida.

Em Minas Gerais, o cenário encontrado difere em vários aspectos do encontrado no Paraná. A primeira diferença relevante é a forma como as orientações à rede mineira das APAEs acontecem. A partir das normativas do CEE/MG, a SEE/MG expede orientações e elabora documentos técnicos direcionados à Rede Estadual de Ensino, isto é, as suas escolas estaduais<sup>2</sup>. Apesar de a SEE/MG manter parceria com

<sup>2</sup> Em Minas Gerais, a Rede Estadual de Ensino é composta por aproximadamente 3.500 escolas estaduais regulares e 23 escolas estaduais especiais (MINAS GERAIS, 2022).

as APAEs, não há normatização, tampouco produção de documento técnico, direcionada a essas instituições.

As APAEs, como as demais instituições privadas integrantes do Sistema de Ensino de Minas Gerais, acompanham as normativas expedidas pelo CEE/MG que são dirigidas ao Sistema de Ensino Mineiro e, em algumas situações adotam, por analogia, as normativas da SEE/MG para sua Rede Estadual de Ensino, realizando as adequações necessárias. É, portanto, de responsabilidade da FEAPAES/MG a produção dos documentos técnicos que objetivam orientar as escolas das APAEs mineiras. Esses documentos são apresentados à SEE/MG pela equipe da FEAPAES/MG.

Já no estado do Paraná, a SEED/PR assume a responsabilidade de regulamentação dos serviços ofertados pelas instituições filantrópicas parceiras, como as APAEs. Todos os documentos técnicos que orientam os serviços ofertados pelas escolas das APAEs do Paraná são elaborados pela SEED/PR com a participação das instituições parceiras na elaboração. Nessa direção, a FEAPAES/PR destaca que os documentos técnicos emitidos pela SEED/PR são frutos de dois anos de trabalho coletivo. Para sua elaboração, foi utilizada a seguinte dinâmica:

Íamos para Curitiba e ficávamos juntos com a Secretaria de Educação, com o Departamento de Educação Especial. Aqui, dentro da Secretaria, tem um departamento só para cuidar de nós [Rede APAE]. Então, a gente ia pensando naquele trabalho e ia construindo não só com a representante da Federação, mas com as trinta diretoras sede de conselho regional das APAEs. Cada diretora voltava para a sua base, discutia com a sua base, a gente marcava uma outra reunião. Essa construção, só deu certo, porque foi uma construção coletiva. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Enquanto as APAEs mineiras acompanham as normativas estaduais, as paranaenses participam de sua elaboração, demarcando uma diferença importante na relação público-privada.

### **5.1.2 Parcerias público-privada no estado de Minas Gerais e do Paraná**

Em relação às parcerias, embora os dois estados as possuam, elas ocorrem também de formas diferentes em cada um deles. Em Minas Gerais, a parceria da SEE/MG com as APAEs se concretiza com base nos dados declarados no Censo Escolar, por meio da cessão de profissionais que atuam como professores regentes

de turma, professores regentes de aula e supervisores escolares. Na cessão desses profissionais, os critérios estabelecidos para formação de turma e, por conseguinte, a disponibilização de professores obedecem a regra estabelecida pela SEE/MG:

Anos Iniciais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes.  
 EJA Anos Iniciais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes.  
 EJA Anos Finais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes. (MINAS GERAIS, 2019, p. 3)

Além disso, a SEE/MG destaca que para a formação das turmas da EJA anos finais a relação dos alunos por turmas, descrita no Tabela 6, deve ser observada.

**Tabela 6 –** Relação entre quantidade de turmas e alunos

Quantidade de turmas	Quantidade de estudantes
1	15
2	16 a 30
3	31 a 45
4	46 a 60
5	61 a 75
6	76 a 90
7	91 a 105
8	106 a 120
9	121 a 135
10	136 a 150
11	151 a 165

**Fonte:** Minas Gerais (2019, p. 3).

Para cada turma de EF anos iniciais ou da EJA anos iniciais é cedido um professor regente de turma. O professor regente de turma é aquele responsável por ministrar as aulas, em consonância com os conteúdos curriculares previstos no ano de escolarização. Isto é, no EF e na EJA anos iniciais utiliza-se da unidocência, ao passo que, na EJA anos finais, são cedidos professores regentes de aula. Dessa forma, com base na matriz curricular<sup>3</sup> estabelecida para essa modalidade de ensino, para cada turma da EJA são cedidos 6 professores regentes de aula, que atuam em conformidade com sua área de conhecimento, formação e carga horária mensal e

<sup>3</sup> Em janeiro de 2020, foram aprovadas pela SEE/MG as matrizes curriculares padrão de acordo com os níveis e as modalidades de ensino ofertados nas escolas especiais das APAEs (FEAPAE S/MG, 2020).

anual prevista para cada componente curricular. Assim, são cedidos: um professor para a área de conhecimento de Linguagens, um para Matemática, um para Ciências da Natureza, um para Ciências Humanas, um para Ensino Religioso e um para Educação Física.

A cessão de um supervisor escolar, pela parceria com a SEE/MG, ocorre somente para as escolas das APAEs que possuem mais de seis turmas (MINAS GERAIS, 2019). Nesse sentido, nas escolas das APAEs que possuem menos de seis turmas, a contratação desse profissional fica a cargo da instituição e/ou por cessão via convênio com o poder público municipal. No Paraná, por sua vez, a parceria da SEED/PR com as APAEs se concretiza por meio da Lei nº 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam a Educação Básica, na modalidade Educação Especial, denominado como “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO” (PARANÁ, 2013). O objetivo desse programa é

[...] assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em qualquer faixa etária, a oferta das etapas da educação infantil, ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional, incluindo a oferta gradativa de período integral, por meio da parceria com o Estado do Paraná e as Entidades Mantenedoras. (PARANÁ, 2013, p. 1)

O estado do Paraná, por meio da SEED/PR, visa possibilitar aos destinatários do Programa os padrões de qualidade e eficiência equivalentes aos estabelecidos para as instituições da Rede Pública Estadual de Ensino, além de buscar garantir

[...] o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação. (PARANÁ, 2013, p. 1)

Em consequência é de responsabilidade do estado paranaense ceder servidores<sup>4</sup> para atuar nas instituições especializadas, em consonância com o número de alunos matriculados. Então, são cedidos pela SEED/PR para as escolas das APAEs do Paraná os profissionais que atuam como diretor escolar, vice-diretor,

---

<sup>4</sup> O Decreto nº 9014/18 - Regulamentou a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial (PARANÁ, 2018a).

professor; os que atuam na parte administrativa escolar e multimeios escolares, como na secretaria, na biblioteca, no laboratório de informática; e, por fim, a equipe operacional que atua na conservação e manutenção do espaço físico das escolas, na alimentação e interação com o aluno. Além dos profissionais, há repasse de recursos para despesas com custeios, como material de consumo e pagamento dos serviços de terceiros, e repasse de recursos para despesas com investimentos para aquisição de equipamentos e materiais permanentes (PARANÁ, 2018c).

Ademais, com base nos dados obtidos na entrevista, a FEAPAES/PR em articulação com o estado do Paraná, com base na Lei nº 17.656/2013, conseguiu que o estado construa quatorze escolas de APAE em terrenos cedidos pelo poder municipal, com termo de cessão de uso de cinquenta anos:

O estado vai construir quatorze escolas de APAE. O que nós fizemos? Nós fizemos um levantamento, no ano passado, de quais APAEs não tinham sede própria. Nós temos trinta e duas APAEs que não tem sede própria, que estão em espaço cedidos ou pagando aluguel e dessas trinta e poucas APAEs, quatorze vão começar a sua construção agora em janeiro. Já foi aprovado dentro da lei orçamentária. Ele [Estado] fez um modelo padrão de construção para essas APAEs, igual aqueles modelos das super creches que tem um modelo padronizado. Eles vão fazer um modelo padrão dentro de todo o projeto de acessibilidade, e no ano que vem, nós vamos ter quatorze sedes construídas pelo governo do estado. *É uma parceria onde o município cede o terreno, o estado constrói e instala lá uma APAE com termo de cessão de uso de cinquenta anos.* (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022, grifo nosso)

No que se refere ao quantitativo de profissionais que serão cedidos para cada instituição os critérios estabelecidos estão dispostos no Quadro 4, inscrito a seguir. Destacamos que é também de acordo com a Lei nº 17.656/2013, art. 6, de obrigação do estado, por meio da SEED/PR:

- I. Realizar orientação, acompanhamento e supervisão pedagógica e administrativa;
- II. Fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no Programa;
- III. Proporcionar formação continuada aos administradores e aos profissionais da unidade escolar;
- IV. Aprovar o plano de aplicação dos recursos transferidos.

**Quadro 4 – Critérios para composição de turmas e demanda de profissionais que serão cedidos para cada instituição**

<b>ESCOLAS ESPECIALIZADAS - PARECER 07/2014 – CEE/PR</b>		
<b>COMPOSIÇÃO DE TURMAS</b>		
<b>ETAPAS</b>	<b>PROFESSOR REGENTE</b>	<b>ESTUDANTES</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL	01 professor (20h)	08 / turma
		10 / cronograma
ENSINO FUNDAMENTAL	01 professor (20h)	10
EJA / UNIDADES OCUPACIONAIS	01 professor (20h)	12
<b>ETAPAS</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
ENSINO FUNDAMENTAL E EJA / UNIDADES OCUPACIONAIS	Educação Física	02 horas semanais
	Arte	03 horas semanais
<b>DEMANDA DE PROFISSIONAIS</b>		
<b>FUNÇÃO</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
DIREÇÃO	Um turno	20 horas semanais
	Dois turnos	40 horas semanais
DIREÇÃO AUXILIAR	Acima de 200 estudantes	40 horas semanais
PEDAGOGO	Um turno	20 horas semanais
	Dois turnos	40 horas semanais
	A partir de 300 matrículas efetivas, no turno acresce:	20 horas semanais
SECRETÁRIO	Qualquer número de estudantes	40 horas semanais
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	A partir de 300 matrículas	40 horas semanais
AUXILIAR OPERACIONAL	24 estudantes (0 a 3 anos)	40 horas semanais
	40 estudantes (4 a 8 anos)	40 horas semanais
INFRAESTRUTURA ESCOLAR – SERVIÇOS GERAIS	Até 30 estudantes	40 horas semanais
	De 31 a 100 estudantes	80 horas semanais
	Acima de 101 estudantes	120 horas semanais
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - MERENDEIRA	Até 100 estudantes	40 horas semanais
	de 101 a 250 estudantes	80 horas semanais
	Acima de 251 estudantes	120 horas semanais
<b>QUADRO 03 - INSTRUTOR</b>		
<b>INSTRUTOR</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
UNIDADE OCUPACIONAL DE PRODUÇÃO	Somente para aquelas Escolas que até a data de publicação desta Instrução tiverem esse profissional no quadro de funcionários	

Fonte: Paraná (2018c, p. 7).

Em contrapartida, a referida Lei, no art. 7, estabelece como obrigações das entidades mantenedoras:

- I. Dar condições de acesso à Secretaria de Estado da Educação para o acompanhamento, fiscalização e avaliação do Programa;
- II. Prestar quaisquer esclarecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico e a aplicação dos recursos financeiros;
- III. Apresentar relatórios periódicos sobre a situação dos educandos atendidos pelo Programa e dos profissionais nele envolvidos;
- IV. Aplicar os recursos transferidos para a execução do Programa em conta bancária específica;
- V. Aplicar os rendimentos exclusivamente no objeto do Programa;
- VI. Mencionar a participação do Estado do Paraná no Programa em toda e qualquer divulgação referente às atividades desenvolvidas, devendo a publicidade ter caráter educativo, informativo ou de orientação social;

- VII. Garantir a participação de administradores e profissionais da unidade escolar nos cursos de formação continuada, bem como, os de capacitação em gestão;
- VIII. Cumprir o plano de aplicação dos recursos recebidos.

Diante do exposto, pode-se aferir que as escolas das APAEs do Paraná são consideradas pelo governo estadual como entidades mantenedoras das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e, por este motivo, toda sua manutenção é de responsabilidade estadual. Cabe à APAE, enquanto entidade mantenedora, somente a gestão administrativa e dos profissionais com base nas orientações da SEED/PR.

A consolidação de parcerias público-privada, como ocorre no Paraná, associada à forma de atendimento proposto para o PAEE, que será abordada adiante, de certa forma, contribui para o fortalecimento da Educação Especial em instituições especializadas<sup>5</sup> e, desse modo, para a institucionalização da Educação Especial. Nesse modelo de organização, o estado transfere para as instituições especializadas a responsabilidade do atendimento à pessoa com deficiência e, em contrapartida, o estado assume a responsabilidade da manutenção dessas instituições por meio do estabelecimento de parcerias.

### **5.1.3 Público-alvo da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná**

Para definição do PAEE, os estados têm como parâmetro o público estabelecido pela PNEEPEI. Este estudo evidencia diferenças relativas a essa definição nos estados analisados. No estado de Minas Gerais, a definição do PAEE é estabelecida, exclusivamente, em consonância com a PNEEPEI, enquanto no estado do Paraná outras características são agregadas na definição do público da Educação Especial, ampliando o público atendido na Educação Especial.

Configura-se público da Educação Especial em Minas Gerais os alunos com deficiência de natureza física, mental e intelectual; e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (MINAS GERAIS, 2013, 2020).

---

<sup>5</sup> No Paraná, além do convênio com as Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, há convênio com outras 14 instituições especializadas na modalidade Educação Especial. Sendo 5 na área de deficiência intelectual, de fissurados palatais e má formação craniofacial e de transtornos globais do desenvolvimento; 7 na área de deficiência visual; 1 na área de surdez; e 1 na área de deficiência visual/surdez (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018).

Consideram-se pessoas com deficiência aquelas com impedimentos de longo prazo de natureza mental, física e intelectual ou sensorial, cuja participação plena na sociedade em igualdade de condições com as demais pode ser prejudicada devido a sua interação com uma ou mais barreiras. Caracterizam-se pessoas com TEA aquelas alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e comprometimento na comunicação e nas relações sociais, além de estereotípias motoras. As pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que apresentam capacidade elevada em qualquer uma das áreas acadêmica, liderança, intelectual, psicomotricidade e artes, combinadas ou isoladas, bem como aquelas que apresentam envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MINAS GERAIS, 2020).

No Paraná, a Deliberação CEE/PR nº 02/2016 define como público-alvo da Educação Especial alunos que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras sua participação plena, em igualdade de condições com os demais alunos, no processo educacional fica comprometida, bem como aqueles com indicativos de altas habilidades ou superdotação. Essa Deliberação determina, ainda, que deverá ser assegurado o Atendimento Educacional Especializado aos alunos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos, conceituadas da seguinte forma:

- I. *deficiência*: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II. *transtornos globais do desenvolvimento*: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. *transtornos funcionais específicos*: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- IV. *altas habilidades ou superdotação*: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (PARANÁ, 2016, p. 7-8, grifo do autor)

Observamos a inserção dos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos como público que deve ser atendido pela Educação Especial por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Além do público da Educação Especial, legitimado pelas legislações e políticas públicas federais, nas escolas da rede pública estadual é ofertado atendimento pedagógico aos estudantes com transtornos funcionais específicos (dislexia, discalculia, disortografia, TDAH), no principal lócus do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, na Sala de Recursos Multifuncionais. (PARANÁ, 2022I, s.p.)

É importante lembrar que a delimitação do público da Educação Especial na PNEEPEI especifica o grupo de alunos que possuem necessidades de apoio específicos. Alunos com transtornos funcionais têm seus direitos garantidos, sem a necessidade de nomeá-los como público da Educação Especial. Portanto, o estado do Paraná ampliou a definição dos usuários das salas de recursos funcionais, implicando processos diferenciados desnecessários para esse perfil de aluno.

#### **5.1.4 Formas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná**

Ao pensarmos nas formas de atendimento ao PAEE devemos nos reportar ao que dispõe a PNEEPEI. Nela, esse atendimento deverá ocorrer na rede regular de ensino. Contudo, nos contextos estudados existem formas de atendimento diferentes. O estado de Minas Gerais ainda mantém no sistema público de ensino algumas escolas especiais estadual. Mas desde o ano de 2008 o número de escolas especiais foi diminuindo e, atualmente, são 23 escolas especiais estadual em todo o estado (MINAS GERAIS, 2023). Esse dado é importante, pois aponta para o compromisso de Minas Gerais com a PNEEPEI.

O atendimento ao PAEE proposto pelas normativas mineiras, embora admita a existência de escolas especiais públicas e privadas, acontece para a maioria do PAEE em ambiente regular de ensino, sem separação por tipo de deficiência. As escolas regulares contam com professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistiva, sendo um professor por turma que assume a referência de até três alunos com deficiência; tradutor e intérprete de libras; e guia-intérprete, de acordo com as demandas dos alunos (MINAS GERAIS, 2020). Além disso, outros mecanismos são utilizados para contribuir com o atendimento desses sujeitos, como os CAEEs municipais e/ou privados e os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva

(CREI).<sup>6</sup> Os CREIs têm como público-alvo os profissionais da Rede Estadual de Ensino (professores de sala de aula e de AEE, especialistas em Educação Básica e os gestores escolares). Seus objetivos são:

- I. *Oferecer capacitação continuada* aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;
- II. *Orientar as escolas no atendimento* adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados nas escolas comuns da rede estadual de ensino;
- III. *Auxiliar as escolas na produção* de materiais didáticos acessíveis;
- IV. *Orientar as escolas na adaptação de mobiliários* e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes;
- V. *Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos* de acessibilidade curricular;
- VI. *Desenvolver ações que estimulem a produção* e o uso de tecnologias assistivas;
- VII. *Promover ações que eliminem barreiras atitudinais* na comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2021a, p. 1, art. 3º, grifo nosso)

No entanto, é possível constatar que o atendimento educacional especializado ao aluno impossibilitado de frequentar a escola, seja por razão de internação ou de tratamento de saúde, acontece em Minas Gerais de forma muito incipiente. Prova disso são os dados preliminares de uma pesquisa desenvolvida por Dantas e Borges (2022) que apontam a existência em todo território mineiro de apenas seis classes hospitalares. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, essas classes estão presentes nas cidades de Belo Horizonte, Ipatinga e Montes Claros.

Outro aspecto relevante é que, apesar de a Resolução CEE/MG nº 460/2013, que trata da Educação Especial, publicada em 2013, contemplar de forma tímida a possibilidade de que o atendimento ao aluno com deficiência, conforme sua necessidade, possa ocorrer em ambiente hospitalar e domiciliar, no âmbito da SEE/MG foi somente no ano de 2021 que o direito ao atendimento educacional ao aluno em tratamento de saúde, por tempo prolongado, foi garantido. (MINAS GERAIS, 2021b)

Diferentemente, o atendimento ao aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde no Paraná acontece de forma mais sistematizada e, conseqüentemente, mais coerente com as legislações vigentes. No Paraná, o atendimento proposto pelas normativas paranaenses para o PAEE é organizado em ambiente regular de ensino

---

<sup>6</sup> Atualmente são 47 CREIs em funcionamento em Minas Gerais.

e/ou em instituições parceiras, com oferta de profissionais e serviços, entretanto são considerados os tipos de deficiência na organização dos serviços. Isto é, para cada tipo de deficiência há proposição de uma oferta diferenciada, como evidenciado a seguir.

*a) Alunos com altas habilidades/superdotação:*

Esses sujeitos são caracterizados, nas diretrizes da SEED/PR, com base no Parecer CNE nº 17/2001, como aqueles com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]” (BRASIL, 2001c, p. 18). As formas de atendimento previstas para esse público são três. A primeira é em sala de aula comum, com a oferta de estudos e atividades de enriquecimento, ampliação e aprofundamento curricular em consonância com a necessidade de aprendizagem apresentada pelo aluno. A segunda, em SRM para altas habilidades/superdotação, no contraturno de escolarização, espaço organizado para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, possibilitando ao aluno o acesso a níveis mais elevados de ensino. E, por fim, há ainda o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em Londrina, que é estruturado em 3 unidades de atendimento: a Unidade de Atendimento ao Professor, a Unidade de Atendimento ao Aluno e a Unidade de Atendimento à Família (PARANÁ, 2022a).

*b) Alunos com surdez:*

Na caracterização desses sujeitos, as diretrizes da SEED/PR destacam que a surdez é dividida em 4 níveis, que vai do leve ao profundo, e que do ponto de vista educacional a “surdez refere-se à incapacidade de a criança aprender a falar naturalmente, por via auditiva. A criança surda pode aprender a falar, ainda que haja dificuldades” (PARANÁ, 2022i, s.p.). Para organização do atendimento a esses sujeitos, diante de suas especificidades linguísticas, culturais e educacionais, a SEED/PR conta com instituições, profissionais, serviços de apoio e o AEE.

No tocante às instituições, o atendimento pode ocorrer em entidades de Educação Básica bilíngue, que ofertam a escolarização na perspectiva da educação bilíngue. Já em relação aos profissionais, a SEED/PR conta com os profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, que atuam na rede regular de

ensino oferecendo suporte pedagógico a esses sujeitos e realizando a mediação entre eles e seus pares. Ademais, a SEED/PR conta também com os professores surdos de libras, que objetivam com sua atuação oportunizar condições para que os alunos adquiram e desenvolvam a libras como primeira língua, e, por fim, com os professores bilíngues que atuam de forma a oportunizar aos alunos condições de aquisição de conteúdo das disciplinas e que atuam também no AEE. (PARANÁ, 2022i)

Já o AEE acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais para Surdez e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, com a oferta de apoio educacional complementar. Além disso, registra-se ainda a existência de seis Centros de Apoios ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos que têm como finalidade a

[...] disseminação da política de inclusão vigente e a valorização da diversidade linguística dos estudantes surdos no Estado do Paraná, difundindo o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras para familiares e comunidade em geral e promovendo a formação continuada de profissionais da educação de surdos do Paraná. (PARANÁ, 2022j, s.p)

*c) Alunos com deficiência visual:*

Caracterizada pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. De acordo com a SEED/PR o principal objetivo desta área é “garantir a permanência do aluno cego ou com baixa visão à educação básica com os apoios e recursos necessários para que tenha acesso ao currículo, com igualdade aos demais alunos”. (PARANÁ, 2022e, s.p.)

Esses sujeitos são atendidos no ensino regular, entretanto contam com a oferta de atendimentos especializados complementares realizados nos Centros de Atendimento Educacional na área da Deficiência Visual, públicos e/ou instituições parceiras, que oferecem no contraturno da escolarização os apoios específicos que esses sujeitos demandam. Enquanto os Centros de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual buscam “garantir a inclusão do aluno com deficiência visual no sistema regular de ensino, bem como promover o pleno desenvolvimento e a integração desses alunos em seu grupo social” (PARANÁ, 2022f, s.p.). Os alunos com deficiência visual têm a possibilidade, ainda, de frequentar as SRMs.

d) *Alunos com deficiência física neuromotora:*

O termo deficiência física neuromotora é utilizado para “designar deficiências musculares ou neuromusculares, deformações ósseas e limitações decorrentes de traumas e amputações, bem como sequelas de patologias que ocasionam dificuldades funcionais significativas na fala e no aparelho locomotor” (PARANÁ, 2022b, s.p.). Esses sujeitos devem estar inseridos no ensino regular, com possibilidade de frequentar, no contraturno de escolarização, o AEE em SRM. Para alunos com restrições significativas na comunicação, após estudo de caso, pode ser disponibilizado o AEE no turno da matrícula do aluno. (PARANÁ, 2022b)

e) *Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:*

Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão inseridos nessa categoria. O TEA é “um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos” (PARANÁ, 2022d, s.p.). Para esses sujeitos os atendimentos podem ocorrer nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, como as das APAEs, e, no ensino regular por meio da oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado, que atua no ambiente escolar como apoio na mediação do processo de ensino e aprendizagem. A SRM também é uma alternativa para oferta do AEE para esses sujeitos no ambiente regular de ensino. (PARANÁ, 2022d)

f) *Alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências:*

A SEED/PR caracteriza como alunos com deficiência intelectual aqueles que apresentam: “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, atraso significativo do desenvolvimento, em pelo menos, dois domínios das habilidades adaptativas e os dois primeiros critérios devem manifestar-se durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos)” (PARANÁ, 2022c, s.p.). Assim como para os alunos com TEA, os atendimentos aos alunos dessa categoria podem ocorrer nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, como as das APAEs, no ensino regular. As formas de atendimento no ensino regular são três:

1. nas salas de Recursos Multifuncional para deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, por meio do atendimento educacional especializado de caráter pedagógico e complementar à escolarização;
2. na classe especial “ofertada exclusivamente nos anos iniciais, tem caráter substitutivo ao ensino comum com organização não seriada, porém com o mesmo conteúdo curricular oferecido a todos os estudantes do mesmo estágio de escolarização” (PARANÁ, 2022c, s.p.);
3. e, por fim, no atendimento Educacional Especializado Integral, ofertado exclusivamente nas escolas estaduais de tempo integral (turno único).

Acerca da oferta das classes especiais, os dados coletados na entrevista revelam os argumentos que sustentam essa oferta, como evidencia o trecho abaixo.

Parte do pressuposto que quem escolhe a escola para o seu filho é a família. A família tem que ter o direito de saber onde quer que o seu filho fique. Como a gente tem nos municípios muitas vezes alunos que seriam nossos [das APAEs], devido ao grau de deficiência, mas a família opta por matricular no ensino regular, por várias questões, até mesmo por questão de transporte, por ser próximo de casa, período integral, enfim, várias situações. O estado compreende que pode dar ao município uma possibilidade de uma organização diferenciada para esses alunos [...] o município tem que mostrar que têm uma proposta que realmente não deu certo para seu alunado. Aí sim, se abre a possibilidade de uma nova classe especial para aquele município. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Pondera-se, ainda, acerca da tentativa de substituição das classes especiais pelas SRMs nos municípios, que

[...] teve um período quando se instalou a sala de recursos multifuncional, que os municípios fecharam juridicamente as salas [classes especiais], porque não tinha autorização de funcionamento. Fecharam essas salas de classe especiais e tentaram a sala de recursos [multifuncional]. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Todavia, a manutenção da oferta das classes especiais, nas palavras da entrevistada, é uma “situação que está sendo bastante discutida na Secretaria de Estado, porque ela demanda uma equipe muito grande e uma equipe da Secretaria, com um trabalho intensivo no acompanhamento dessas classes” (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022). Ademais, há um esforço no sentido de evitar

que essas salas repitam o erro do passado, que eram aquelas salinhas que ficavam lá no cantinho, da escola, das pessoas que não tinham um olhar pedagógico para aquele trabalho, então, o Estado, o Conselho Estadual e a Secretaria, eles são muito criteriosos com o trabalho dessa classe especial. Mas, ela existe e a normativa é a mesma de 2003. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Ainda, em relação às formas de atendimentos propostas no Paraná, destacamos uma iniciativa importante que é a organização do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Esse serviço, em consonância com as normativas vigentes, objetiva a oferta do atendimento educacional aos alunos que “[...] se encontram impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar.” (PARANÁ, 2022g, s.p.). Para oferta desse atendimento, a SEED/PR conta com a parceria de dezenove hospitais (PARANÁ, 2022h, s.p.). O Quadro 5, inscrito adiante, sintetiza as informações sobre as formas de atendimento ao PAEE no estado do Paraná.

**Quadro 5 – Formas de atendimento ao PAEE no estado do Paraná**

<b>Deficiência</b>	<b>Formas de atendimento</b>				
<b>Altas habilidades/ Superdotação</b>	Classe comum	Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação		Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em Londrina	
<b>Surdez</b>	Instituições Bílingues para surdos	Profissionais: tradutor e intérprete de libras, professor surdo de libras, professor bilíngue.	Sala de Recursos Multifuncionais para Surdez	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)	Centro de Apoio ao Surdo e aos profissionais da Educação de Surdos do Paraná
<b>Deficiência visual</b>	Sala de Recursos Multifuncionais	Centro de Atendimento especializado na área da Deficiência Visual		Centro de Apoio para atendimento às pessoas com Deficiência Visual	
<b>Deficiência Física Neuromotora</b>	Classe comum com AEE em Sala de Recurso Multifuncionais no contraturno		Classe comum com AEE em Sala de Recurso Multifuncionais no turno de escolarização		
<b>Transtornos Globais do Desenvolvimento</b>	Classe comum com professor de apoio educacional especializado		Sala de Recursos Multifuncional	Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial	

<b>Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências</b>	Sala de Recursos Multifuncional para deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos	Classe Especial	Atendimento Educacional Especializado Integral	Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial
---	--	-----------------	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme evidenciado, o atendimento ao PAEE no Paraná é organizado e oferecido por tipo de deficiência, isto é, as ofertas são organizadas levando em consideração a deficiência do aluno. Para cada deficiência são definidos os serviços que serão ofertados como brevemente apresentados. Considerando o objeto de estudo deste trabalho e o público prioritário nas escolas das APAEs do Paraná, será discutida apenas a organização do atendimento aos alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento na escola das APAEs. No atendimento desse público, chama-nos a atenção a manutenção das classes especiais no ensino regular no estado do Paraná, oferta organizada em um momento histórico no qual o modelo de deficiência que vigorava era o médico, discutido no capítulo teórico deste estudo.

### **5.1.5 Diferenças e semelhanças encontradas na organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná**

Considerando os dados apresentados, evidenciamos as principais diferenças e semelhanças encontradas na organização da Educação Especial em cada estado estudado. Os achados desta pesquisa demonstram que, embora as diferenças sejam mais evidentes, é aceitável apontar algumas semelhanças na organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná frente à PNEEPEI. Essas semelhanças se concretizam pela permanência das instituições especializadas, como as APAEs, no Sistema Estadual de Ensino em cada estado, pela manutenção da parceria com essas instituições e pela busca de estratégias com vistas a garantir a qualidade da oferta da Educação Especial. Ao passo que as diferenças, para fins didáticos, estão agrupadas em conformidade com as categorias analisadas neste capítulo, dispostas no Quadro 6 descrito a seguir.

**Quadro 6 – Principais diferenças observadas entre a organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná**

(Continua)

<b>Categorias</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Paraná</b>
<b>Normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas</b>	<p>As normativas exaradas pela SEE/MG para sua rede são adotadas pelas APAEs Mineiras;</p> <p>A elaboração dos documentos técnicos e das diretrizes relativas à oferta dos serviços é de responsabilidade da FEAPAES/MG.</p>	<p>As normativas relativas ao funcionamento das escolas das APAEs paranaenses são de responsabilidade da SEED/PR;</p> <p>A elaboração dos documentos técnicos e das diretrizes relativas à oferta dos serviços é de responsabilidade da SEED/PR com a colaboração da FEAPAES/PR;</p> <p>Maior quantidade de documentos e normativas sobre a temática.</p>
<b>Parcerias público-privado</b>	<p>A parceria da SEE/MG com as APAEs mineiras visa à cessão de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores (regente de turma e de aula); e</li> <li>- Supervisores escolares.</li> </ul>	<p>A parceria da SEED/PR com as APAEs paranaenses visa disponibilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos para arcar as despesas de custeio do serviço;</li> <li>- Equipe técnica das escolas (professores, diretores e supervisores);</li> <li>- Equipe de apoio para atuar na secretaria, na biblioteca e no laboratório de informática;</li> <li>- Equipe operacional (atuam na conservação e manutenção do espaço físico, na alimentação e interação com o aluno); e</li> <li>- Recursos para construção, ampliação e reformas das unidades escolares.</li> </ul>
<b>PAEE</b>	Público-alvo em consonância com a PNEEPEI.	Ampliação do público-alvo com a inserção de alunos que possuem transtornos funcionais específicos.
<b>Matrículas nas instituições especializadas</b>	Diminuição progressiva do número de alunos com deficiência nas escolas especiais.	Aumento progressivo do número de alunos com deficiência nas instituições especializadas.

**Quadro 6** – Principais diferenças observadas entre a organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná

(Conclusão)

<p><b>Formas de atendimento ao PAEE</b></p>	<p>Organização do atendimento sem separação por deficiência;</p> <p>Atendimento ao aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde incipiente.</p>	<p>Organização do atendimento por deficiência;</p> <p>Oferta de classe especial;</p> <p>Atendimento ao aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde estrutura de forma mais consistente.</p>
---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como pôde ser evidenciado no Quadro 6, os achados desta pesquisa nos apontam para diversas diferenças na organização da Educação Especial nos estados investigados. Essas diferenças se concretizam como formas distintas de apropriar da PNEEPEI e que, conseqüentemente, impactam na forma do atendimento educacional ao aluno com deficiência.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DAS APAES DE MINAS GERAIS E DO PARANÁ

Nesta seção nos dedicamos, a partir das análises realizadas, à organização da Educação Especial nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná. Posto isso, faz-se necessário evidenciar novamente que compreendemos a Educação Especial de forma ampliada no âmbito desta pesquisa, contemplando-a para além de uma modalidade de ensino. Portanto, ofertar a Educação Especial em nosso entendimento é ampliar as possibilidades de ofertas de programas e serviços para seu público-alvo, não se resumindo à oferta do processo de escolarização.

Desse modo, abordaremos a oferta do processo de escolarização nas escolas das APAEs estudadas, bem como outras possíveis ofertas organizadas na Educação Especial dessas instituições com vistas a contribuir com a Política de Educação Inclusiva, além das articulações fomentadas pelas FEAPAES nesta temática.

### 5.2.1 Características das ofertas de escolarização das escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

Buscamos caracterizar a oferta do processo de escolarização nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná com vistas a responder aos objetivos propostos para este estudo. A cada subseção desta parte trataremos de uma temática específica que se relaciona à oferta do processo de escolarização. Para tanto, discorreremos sobre o público-alvo estabelecido para as escolas das APAEs, sobre os níveis e as modalidades de ensino ofertados, bem como sua organização pedagógica. Além disso, evidenciamos a forma com que é organizado o percurso escolar e o tempo escolar do aluno com deficiência no processo de escolarização. Serão abordados, ainda, o impacto da PNEEPEI nessas instituições e as outras ofertas da Educação Especial nas APAEs de cada estado.

Em Minas Gerais, o documento que dispõe sobre a organização das escolas especiais é intitulado “Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: a educação especial no espaço da escola especial”, organizado por Júnia Ângela de Jesus Lima e publicado em 2010, cujo objetivo geral é fomentar a reorganização da escola especial por meio da definição do “percurso escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados respeitando a faixa etária definida pela legislação para cada nível de ensino, com compromisso ético em favor da inclusão social”. (LIMA, 2010, p. 29)

Os objetivos específicos definidos nesse documento buscam, dentre outros, diminuir a defasagem idade-série, aprimorar as práticas e as respostas educativas oferecidas nas escolas especiais das APAEs e oferecer a conclusão do Ensino Fundamental. Além disso, o documento afirma que, diante da perspectiva da inclusão escolar, as escolas especiais das APAEs mineiras “precisam se reorganizar quanto à definição de seu público como sendo as pessoas com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios generalizados ou extensivos”. (LIMA, 2010, p. 8)

Esse documento pode ser considerado uma tentativa de avanço no processo de escolarização do aluno com deficiência frente à inclusão escolar, visto que até aquele momento não havia orientações sólidas da FEAPAES/MG no que diz respeito à organização do percurso escolar, à adequação do público atendido, muito menos em relação às orientações afetas à observância da faixa etária correspondente a cada nível de ensino. Contudo, nesse documento, Lima (2010, p. 26, grifo nosso) apresenta equívoco conceitual ao discorrer que a escola especial

[...] *não seria entendida como segregadora, mas inclusiva*, uma vez que busca oferecer ao seu alunado um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades, dando-lhe oportunidade de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autogestão e autodefesa para o exercício da cidadania.

As escolas especiais, por se tratarem de ambientes homogêneos, não podem ser consideradas inclusivas. Carvalho (2016, p. 31) afirma que as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Johner (2018, p. 3) corrobora essa afirmativa ao discorrer que a “opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade”. Além disso, a diversidade enriquece as trocas de experiências oportunizadas pela inclusão escolar. Ao questionarmos a FEAPAES/MG durante a entrevista sobre o entendimento de escola especial como escola inclusiva obtivemos a seguinte explicação:

Isso é uma contradição teórica absurda. A escola especial é uma escola segregadora. É uma escola homogênea, e aí há segregação, não necessariamente de uma forma pejorativa. Porque alinhamento intergrupais pode ser muito importante para as pessoas, em algum momento da vida. Os gays vão para boate gay porque ali eles encontram os iguais. Então, há formação da identidade, eu não estou aqui fazendo julgamento, mas chamar a escola especial de inclusiva é um erro teórico, que inclusive a Federação Nacional comete. Isso é um absurdo que não faz o menor sentido se discutir isso. Óbvio que não. É uma escola segregadora. [...] Ela não inclui nada, é uma escola segregadora, homogênea. Isso é um erro, um equívoco. Esse documento também está errado. Não existe isso. Nesse momento aí Minas copiou essa ideia da Federação Nacional. Esse documento é de 2010, não orienta nada de diferente [...]. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Desse excerto podemos aferir que a FEAPAES/MG tem consciência do equívoco conceitual presente no documento, ao ponto de evidenciar que a essência da escola especial é a segregação desses sujeitos, embora compreenda a importância do alinhamento intergrupais para essas pessoas. Outro ponto importante a destacar diz respeito à escassez de publicações da FEAPAES/MG sobre a temática da escola especial, visto que após a aprovação da PNEEPEI ocorreram apenas três publicações, uma no ano de 2010 e duas no ano de 2012. Destacamos que de 2013 a 2020 não houve nenhuma outra publicação sobre a temática e, somente em 2021, a FEAPAES/MG produziu novos documentos que contemplam a proposta de estruturação da Educação Especial nas APAEs mineiras, que serão apresentados em

momento oportuno no decorrer desta seção. Sobre essa lacuna temporal nas publicações, os dados extraídos da entrevista nos auxiliam na compreensão, como descrito abaixo.

*A escola, ela é regulamentada, então não tinha muito o que se escrever sobre isso. A gente tinha que fazer um processo, e é um processo que a gente continua fazendo, que é um processo de convencimento dessas mães que nasceram nesse período mais integrador, da relação da sociedade com a pessoa com deficiência, em colocar os seus filhos nas escolas regulares. Esse era o processo que a gente estava fazendo. Conseguir dar terminalidade para aquelas pessoas que a gente encontrava, com não sei quantos anos, permanecendo nas escolas. Gente, de 80 anos, nos iniciais do ensino fundamental. Esse vácuo [de publicação] é porque a gente estava fazendo esse trabalho [...] hoje, as APAEs já avançaram, nessa questão das pessoas menos comprometidas indo para a escola regular, eu acho que a gente já avançou nisso, volto a dizer: uma rede heterogênea. Mas, a gente olha para a rede e vê a quantidade de alunos, ela está cada vez menor. Então, a gente entende que foi um processo de sucesso. Ou seja, a gente reduziu o número de alunos nas escolas da Rede APAE de Minas Gerais. E foi todo esse trabalho que a gente estava fazendo durante todos esses anos. Não tem muito como inventar. É fazer a escola do jeito que tem que fazer, e tentar migrar esse sujeito para a escola regular. E foi isso que a gente fez durante todo esse tempo. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022, grifo nosso)*

Os apontamentos extraídos da entrevista vão ao encontro dos dados do Censo Escolar analisados para a seleção do campo de pesquisa, que habilitaram o estado de Minas Gerais como um dos objetos deste estudo. Quanto à proposta pedagógica, contida no documento da FEAPAES/MG, observamos não haver modificações estruturais ao se comparar com as legislações educacionais vigentes. Assim, a oferta do Ensino Fundamental acontece em ciclos contínuos nos quais as possíveis retenções dos alunos com deficiência ocorrerem ao final de cada ciclo (no 3º e 5º ano de escolaridade). Sobre esse assunto, o entrevistado discorre que,

*Na verdade, a gente segue a legislação escolar. A gente entende que as pessoas com deficiência têm direito a estar na escola e na escola como ela é. Não tem que mudar isso no nosso entendimento. O que muda é o que realmente tem que mudar, é a didática do professor em sala de aula. A forma como o professor vai ensinar, e isso a gente já faz diferente, as professoras da APAE já têm experiência com isso. A base da educação e todo o processo [de ensino e aprendizagem] tem que ser respeitado, inclusive, ele [aluno] tem direito de ter acesso ao currículo. O que a gente não sabe em hora nenhuma é o que eles aprendem e o que eles apreenderam. A gente predetermina que aquele tipo de conhecimento eles vão aprender. É uma pretensão muito grande nossa. Então, não há que se fazer modelos específicos de jeito nenhum. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)*

Esse documento da FEAPAES/MG, elaborado por Lima (2010), é muito conciso ao descrever a organização das etapas e modalidades de ensino. Inferimos, por meio dos dados coletados na entrevista, que a razão de o documento não trazer de forma detalhada a organização das etapas, como ocorre no Paraná, ocorre em função do entendimento da FEAPAES/MG de que a organização do processo educacional nas escolas especiais não deve se diferenciar do estabelecido nas legislações educacionais, como evidenciado nos seguintes fragmentos: “A escola, ela é regulamentada, então não tinha muito o que se escrever sobre isso [...]. Não tem muito como inventar. É fazer a escola do jeito que tem que fazer [...]” (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022). Embora haja o entendimento de que o funcionamento seja como das demais escolas, identificamos na fala do entrevistado uma perspectiva de modificação desse entendimento quando é afirmado que “Não mudamos isso ainda [...]. A gente está pensando em uma escola para os [alunos] mais comprometidos. Essa é uma discussão que se impõe, mas que não está fechada ainda”. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Diferentemente de Minas Gerais, no Paraná após a PNEEPEI duas modificações estruturais ocorreram, nas escolas das APAEs, que impactaram diretamente na oferta do processo de escolarização dos alunos com deficiência. A primeira, que a princípio entendemos que seria somente caracterizada como uma simples alteração de nomenclatura, a partir das análises dos documentos e dos dados coletados na entrevista, demonstrou o impacto real dessa alteração na prestação do serviço nas escolas das APAEs do Paraná. A FEAPAES/PR em 2009 solicitou ao CEE/PR a alteração da nomenclatura das escolas especiais para escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Na fundamentação do pedido, que contou com a manifestação favorável da SEED/PR e com a anuência de outras entidades mantenedoras de escola especial do Paraná, a FEAPAES/PR salienta que,

[...] apesar de as Escolas de Educação Especial estarem em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino para sua legitimação, a exemplo do que ocorre com as escolas do ensino comum, *oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar.* (PARANÁ, 2010, p. 1, grifo nosso)

Desse modo, a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial configura-se como:

[...] um dos lócus com oferta de escolarização, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Fase I, com professores especializados em Educação Especial, metodologias específicas, adaptações curriculares significativas e respeito ao ritmo e tempos peculiares ao público-alvo a quem se destina. (PARANÁ, 2018b, p. 2)

Em 2010, a referida alteração na nomenclatura foi aprovada pelo CEE/PR por unanimidade da Câmara de Educação Básica (PARANÁ, 2010). O excerto, inscrito abaixo, extraído da entrevista com a FEAPAES/PR evidencia os objetivos práticos que impulsionaram a solicitação de alteração da nomenclatura.

Até 2011, nós éramos escola especial. Eu vou falar da minha escola aqui em minha cidade. Dentro desta escola, a gente tinha uma proposta pedagógica, mas a gente tinha uma questão muito flexível de trabalhar as questões curriculares. A partir de 2011, quando a gente começou a estruturar junto ao estado a Escola de Educação Básica, nós sentimos a necessidade realmente de construirmos uma rede de escolas APAEs. A gente sentia a necessidade de padronização das nossas ações dentro da estruturação das escolas, construção de um currículo único a ser seguido, dentro da fundamentação da BNCC e também a questão da estruturação da questão dos projetos políticos e pedagógicos e do regimento interno. *Porque antes uma escola ofertava de uma maneira, uma outra escola ofertava de uma outra, porque a gente tinha dentro dessa estrutura uma autonomia que hoje a gente faz diferente.* (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022, grifo nosso)

A alteração para escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, resultou na unificação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas das APAEs do Paraná, como pode ser observado pelo relato da entrevista inserido a seguir.

[...] quando a gente se transformou em uma escola de educação básica, foi justamente pela necessidade do enquadramento curricular, e também pela estrutura organizacional e documental, com relação à avaliação, as avaliações de ingresso, estruturação de acompanhamento, então nós temos hoje uma rede mesmo. Falamos todos a mesma linguagem, vamos dizer assim, dentro de todos os aspectos. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

No bojo da discussão, é destacada na entrevista uma preocupação, como pode ser observado no fragmento abaixo.

Porque lá na frente, qual era a nossa preocupação? Era que a nossa escola não fosse questionada. A gente não poderia receber lá de fora: "ah, mas não é uma escola". Que escola é essa? Hoje, somos estruturados da melhor

forma, somos uma rede apaeana de educação e, dentro desta rede, nós [APAEs] temos toda uma educação e estrutura que não dá brecha para que a gente não seja questionado dentro da oferta de serviços que nós temos na nossas APAEs. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Portanto, ao mudar a nomenclatura, de certa forma pôde-se garantir que as escolas sob a gestão de instituições mantenedoras, como as APAEs do Paraná, não fossem reconhecidas como “escolas especiais”. Esse dado é importante pois a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino e, assim, transversal às etapas e níveis. Esse arranjo permitiu que escolas especiais sejam mantidas no sistema de ensino, com outro nome, sem possíveis questionamentos sobre sua legitimidade.

A segunda modificação estrutural diz respeito à organização pedagógica das escolas das APAEs que, até o ano de 2013, acontecia nos moldes estabelecidos na legislação educacional. Assim, a oferta do Ensino Fundamental acontecia em ciclos contínuos nos quais as possíveis retenções dos alunos ocorreriam ao final de cada ciclo (no 3º e 5º ano de escolaridade). Contudo, a partir de um processo de avaliação qualitativa, realizada pela SEED/PR em conjunto com as instituições especializadas, por meio de análise crítica das atividades realizadas com os alunos, constatou-se que

[...]a grande maioria dos educandos está frequentando essas escolas há três anos e que em face de suas características biopsicossociais estão se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014. (PARANÁ, 2014, p. 3)

A partir dessa constatação, o cenário da organização pedagógica nas escolas das APAEs do Paraná é modificado, o que levou a uma transformação substancial da oferta do processo de escolarização. No pedido de alteração da proposta pedagógica, feito pela SEED/PR, com a anuência da FEAPAES/PR e da Federação Estadual de Instituição de Reabilitação do Paraná (FEBIEX), é solicitada a análise e o parecer do CEE/PR sobre as seguintes questões:

a) implantação simultânea da proposta que compreende a oferta da Educação Infantil, divididas em Estimulação Essencial e Educação Pré-escolar; do Ensino Fundamental – EF, anos iniciais (1º e 2º anos) em um ciclo contínuo, com duração de dez anos; a Educação de Jovens e Adultos - EJA – Fase I, que corresponde do 1º ao 5º ano, em etapa única, e a Educação Profissional cuja organização compreende três Unidades Ocupacionais: Qualidade de Vida, Ocupacional de Produção e de Formação Inicial;

b) a equivalência de estudos dos educandos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta vigente para as respectivas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da proposta em pauta. (PARANÁ, 2014, p. 2)

O Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 7/14, aprovado em 2014, destaca que a proposição apresentada para apreciação se assenta em três eixos fundamentais. O primeiro refere-se aos aspectos legais, cita-se a CF/88; o ECA; a LDB nº 9.394/1996; as diretrizes nacionais para a Educação Especial e para a Educação Básica, ambas do Conselho Nacional de Educação; e a PNEEPEI, além de legislações estaduais. O segundo trata das características e especificidades dos alunos público-alvo das escolas de Educação Básica. Por último, o terceiro versa sobre os “princípios da educação inclusiva, com foco no enfrentamento dos desafios de reestruturação de políticas e estratégias educacionais, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos”, público-alvo dessas instituições nas escolas (PARANÁ, 2014, p. 3).

Além dos eixos fundamentais, a SEED/PR, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), justifica a proposição de uma reorganização administrativa e pedagógica das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial com o argumento de que

*A oferta da educação organizada em ciclo tem foco centrado no educando e prima pela garantia do cumprimento da função social da escola, que objetiva dotar a população do domínio dos instrumentos necessários para a participação na sociedade. Nesse sentido, cabe à SEED/DEEIN buscar respostas educacionais cada vez mais eficientes, de forma a garantir à instituição os resultados esperados pela sociedade. Respalado em estudos sobre as características das deficiências e concepções pedagógicas, bem como acompanhando as práticas nas escolas, conclui-se que para o educando dessas escolas além de adaptações do currículo é imprescindível uma flexibilidade de tempo, isto é, a possibilidade de prolongamento de permanência do educando no ano ou no ciclo escolar em que está matriculado. Assim, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e as Escolas de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem e as consequências dos registros de reprovação nos documentos escolares, se mobilizaram para buscar uma organização pedagógica que responda às peculiaridades dos educandos.* (PARANÁ, 2014, p. 4, grifo nosso)

A solicitação foi aprovada por unanimidade em todas as Câmaras<sup>7</sup> do CEE/PR (PARANÁ, 2014). O mérito do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 7/14 ressalta que a

---

<sup>7</sup> Houve manifestação da Câmara de Educação Infantil, da Câmara do Ensino Fundamental, da Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ressignificação administrativa e pedagógica dessas escolas “caracteriza-se em ação singular”, por meio da qual os autores envolvidos (SEED/PR, DEEIN, FEAPAES/PR e FEBIEX) “consensualizaram a presente proposta cuja construção procurou reunir as condições favoráveis para assegurar a Inclusão Educacional dos referidos educandos” (PARANÁ, 2014, p. 19, grifo nosso). Além da aprovação do pedido apresentado, o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 7/14 determina como responsabilidade da SEED/PR o encaminhamento de relatório circunstanciado de avaliação da implementação da proposta aprovada, no prazo de cinco anos, a partir da publicação do Parecer.

Levando em conta isso, em novembro de 2018, o CEE/PR emitiu o Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, que trata da apreciação do relatório circunstanciado da avaliação da implementação e, ainda, aprova algumas adequações apontadas, no relatório, como essenciais. O CEE/PR, por meio do Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, ao analisar o primeiro relatório circunstanciado, constata que a equipe responsável pela avaliação da implantação retifica a organização administrativa e pedagógica prevista para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e aponta a necessidade de adequação da organização administrativa e pedagógica proposta para a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2018d). As adequações propostas serão contempladas na seção específica que tratará da temática. Dessa maneira, a partir desse momento, as escolas das APAEs do Paraná passam a ser organizadas de forma singular. Essa organização, caracteriza-se por meio das seguintes ofertas:

[...] a Educação Infantil, o Ensino Fundamental dos anos iniciais, dentro de uma diferenciação (que eu já falo para você), e a Educação de Jovens e Adultos, que fazem do primeiro ao quinto ano. No Ensino Fundamental, a gente trabalha com a oferta do equivalente ao do primeiro e segundo ano do ensino regular, porém esse primeiro e segundo ano, ele ocorre em etapas, que podem acontecer em até dez anos. O primeiro ciclo é feito em quatro etapas e o segundo ciclo, então, em mais seis etapas. E a gente avança o estudante de acordo com o seu desenvolvimento. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Duas características nos chamam a atenção no estado do Paraná. O primeiro diz respeito à forma como as APAEs foram absorvidas pela rede pública estadual de ensino, e a segunda refere-se à flexibilização do tempo escolar, que permite que o aluno com deficiência permaneça no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental por um período total de dez anos.

### 5.2.2 Público-alvo das Escolas nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

Embora a PNEEPEI evidencie que o atendimento ao seu público-alvo deva ocorrer no ensino regular, como já discutimos anteriormente, a oferta da escolarização em escola especial para um público restrito ainda ocorre em alguns estados, assim como em Minas Gerais e no Paraná. Desse modo, torna-se fundamental refletir acerca de quem seria o sujeito com deficiência público-alvo da escola especial em cada um dos estados.

A definição do PAEE na organização da Educação Especial de cada estado ocorre de forma diferente, como demonstrado anteriormente, entretanto os documentos analisados apontam que o público-alvo das escolas das APAEs mineiras e paranaenses se assemelham. A diferença se assenta na forma como se definem os sujeitos que podem frequentar a escola especial. Em Minas Gerais o público das APAEs é apresentado a partir de sua necessidade e demanda de apoios, como é preconizado pela AAIDD, enquanto no Paraná o público das escolas das APAEs é apresentado por meio de suas características diagnósticas.

Nesse sentido, destacamos que é público-alvo das escolas das APAEs mineiras os alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados<sup>8</sup>:

A gente precisa de uma escola especial, para as pessoas com deficiência intelectual com maior comprometimento. Ou seja, aquela que precisa de apoio generalizado e intensivos. Por quê? Porque a gente espera que um dia essa escola não seja mais necessária, que um dia as escolas regulares absorvam esse público que precisa de apoios mais intensos, mas a gente entende que, hoje, a escola não está preparada para receber esse aluno que necessita de apoios mais intensos. É lógico que há aí uma zona que é um desafio, essa avaliação sobre quem de fato necessita deste apoio mais generalizado, mais intensivos, isso é um desafio, porque as pessoas são diferentes e padronizar isso não é uma coisa simples na avaliação da deficiência intelectual. Mas a gente entende que as pessoas com um grau de comprometimento e com lesões que precisam de apoio de grande intensidade. Aí é uma maioria residual que ainda precisam desta escola especial. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Na Educação Infantil notamos um rigor na definição do público-alvo nas escolas das APAEs mineiras, como destacado na entrevista:

---

<sup>8</sup> A conceituação de cada apoio está contemplada no capítulo histórico deste estudo.

Não vamos colocar de jeito nenhum um Síndrome de Down na Educação Infantil. Isso pra gente é fundamental. Mais uma vez: não sei se não tem. Mas não é a nossa orientação. A gente argumenta que tem que ficar com aqueles que precisam de maiores apoios, e não com aqueles que precisam de poucos apoios. Então essa é a nossa orientação. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Ademais, um ofício emitido pela FEAPAES/MG, em dezembro de 2019, aponta sobre

[...] a faixa etária dos estudantes das Escolas Especiais. Evidências científicas indicam que as pessoas com deficiência intelectual iniciam precocemente seu processo de envelhecimento, a partir dos 45 anos de idade, no qual surgem demandas diferentes que precisam ser respeitadas e trabalhadas. Assim, não indicamos a *permanência* na Escola Especial da Rede Mineira das Apaes pessoas com deficiência intelectual *acima de 45 anos*. Essas pessoas deverão ser inseridas no Centro Dia<sup>9</sup>, serviço tipificado como de Assistência Social. (FEAPAES/MG, 2019a, p. 1, grifo do autor)

No Paraná, por sua vez, são público-alvo das escolas das APAEs paranaenses os alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento

[...] cujas particularidades influenciam substancialmente o desenvolvimento e a aprendizagem, requerendo atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares significativas. [...] muitas vezes, esses estudantes necessitam também de atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços das áreas da saúde, trabalho e assistência social. (SALDANHA *et al.*, 2018a, p. 7)

Notamos que as características dos alunos contidas nos documentos do Paraná são análogas às definições de necessidade de apoios destacadas no documento das APAEs mineiras. No entanto, a ênfase no diagnóstico pode, de certa forma, contribuir para que as escolas das APAEs paranaenses recebam alunos que poderiam se beneficiar da escola regular. Importa destacar, ainda, que nos documentos analisados de cada estado há um capítulo que contempla o modelo

---

<sup>9</sup> Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade que visa ofertar o “atendimento especializado a jovens e adultos com deficiência em situação de dependência e/ou de desproteção social; sem condições para a sua automanutenção; com histórico de desassistência de serviços essenciais; com precariedade dos cuidados familiares; de alto grau de estresse do cuidador familiar; de desvalorização da potencialidade/capacidade da pessoa; isolamento social, confinamento, abandono, maus tratos, dentre outras situações que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia da pessoa cuidada e do cuidador” (FEAPAES/MG, 2017, p. 20).

biopsicossocial, proposto pela AAIDD, que foi apresentado no capítulo histórico deste trabalho.

Ainda sobre essa temática, faz-se necessário esclarecer que é evidente na fala dos entrevistados a realização de movimentos das instituições com a finalidade de adequar seu público-alvo ao perfil estabelecido para suas escolas. Além disso, apontamos um movimento específico, coletado na entrevista com a FEAPAES/PR, que diz respeito aos processos de judicialização que culminam na inserção de alunos fora do perfil estabelecido. Os fragmentos abaixo sintetizam os processos vivenciados nas APAEs mineiras no processo de adequação de seu público-alvo:

A gente reduziu o número de alunos nas escolas da rede APAE de Minas Gerais [...]. Conseguimos dar terminalidade para aquelas pessoas que a gente encontrava, com não sei quantos anos, permanecendo nas escolas. Gente de 80 anos nos iniciais do ensino fundamental [...]. As APAEs já avançaram nessa questão das pessoas menos comprometidas, indo para a escola regular, eu acho que a gente já avançou nisso, volto a dizer: uma rede heterogênea. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

No Paraná, os dados coletados na entrevista também nos apontam os desafios enfrentados em relação à temática.

A gente toma muito cuidado para não descaracterizar o público apesar da gente brigar muitas vezes *porque a gente recebe muitas ordens judiciais*, porque as famílias querem colocar, e a gente vê e é uma deficiência intelectual leve, às vezes é um autismo que não se enquadra dentro das características, *às vezes a gente tem uma ordem judicial ou outra*, mas a gente sempre busca aquela questão de estar trabalhando para esse público específico dentro da nossa escola. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022, grifo nosso)

O processo de avaliação do aluno com deficiência para inserção nas escolas das APAEs mineiras ocorre por meio da avaliação multidimensional, proposta pela AAIDD. No documento editado pela FEAPAES/MG, organizado por Júnia Ângela de Jesus Lima (2010), há um capítulo intitulado “Deficiência intelectual: conhecer para promover a autonomia e independência”, no qual é apresentado o modelo teórico da avaliação multidimensional, bem como o processo de avaliação e de planejamento dos apoios. Segundo o documento, o processo de avaliação é

[...] centrado na descrição das capacidades e das dificuldades que a pessoa com deficiência intelectual apresenta nas cinco dimensões. O essencial é obter dados que permitam desenvolver um perfil adequado e os apoios. Os avaliadores também devem indicar os apoios que o indivíduo com deficiência

intelectual requer para melhorar sua funcionalidade e para promover sua autonomia e independência nos espaços sociais. (LIMA, 2010, p. 17)

Esse processo avaliativo é realizado pela equipe multiprofissional que faz parte do serviço de saúde das APAEs mineiras. O excerto extraído da entrevista, inscrito abaixo, nos ajuda a compreender a oferta do serviço de saúde nas APAEs mineiras.

Na área da saúde, nós temos dois tipos de serviço: a gente tem serviços que fazem parte da Rede de Cuidados da pessoa com deficiência no Brasil, que, na verdade, foi uma rede construída no governo Dilma, onde você teve uma expansão dos serviços do SUS voltado para pessoas com deficiência intelectual. Em Minas Gerais, por decisão da Secretaria Estadual de Saúde, a implantação desses serviços foi feita em parceria com as APAEs. Então, hoje, a gente tem mais de 130 APAEs com esses serviços especializados voltados para as pessoas com deficiência. Nós temos dois tipos de serviços: um serviço voltado para o atendimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla e autismo, chamado SERDI e temos o CER – Centro Especializado de Reabilitação, que tem um atendimento micro ou macrorregional, onde várias pessoas com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência intelectual e múltipla são atendidas. É um serviço de maior complexidade, mais regionalizado, mais macrorregional. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

No Paraná, destacamos a existência de um documento publicado em 2018, organizado por Cláudia Camargo Saldanha *et al.*, intitulado “Avaliação de ingresso dos estudantes nas escolas especializadas do estado do Paraná”. O documento determina que para efetivação da matrícula nas escolas especializadas, necessariamente o aluno com deficiência, “deve passar por uma Avaliação de Ingresso, que envolve uma investigação criteriosa, realizada por uma equipe multiprofissional das áreas: educacional, social e clínica” (SALDANHA *et al.*, 2018a, p. 7).

O documento versa sobre: as condições para avaliação de ingresso; a elegibilidade para matrículas nas escolas especializadas; a avaliação de ingresso; e, por fim, o relatório da avaliação. Ao tratar das condições para avaliação de ingresso, o documento destaca, em síntese, que o ingresso do aluno pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, porém devem ser observados os seguintes pontos: identificar o profissional e/ou instituição que indicou o aluno para a escola especializada; e avaliar como se procedeu esse encaminhamento. Além disso, aponta que a família também pode procurar a escola especializada. Neste caso, os alunos devem se apresentar nas seguintes circunstâncias: alunos sem avaliação diagnóstica; alunos encaminhados pela escola regular com avaliação psicoeducacional no contexto

escolar; e alunos egressos de (outras) escolas especializadas (SALDANHA *et al.*, 2018a). No tocante à elegibilidade, o documento destaca que

A avaliação de estudantes para ingresso na Escola Especializada deve ser criteriosa e sistematizada, a mais exata possível, avaliando suas potencialidades e comprometimentos, para que a partir da análise dos dados colhidos e observados, os avaliadores possam confirmar ou não, que a condição dos mesmos é elegível para a Escola Especializada. (SALDANHA *et al.*, 2018a, p. 10)

Com vistas a facilitar o processo de avaliação de ingresso, o documento conceitua as características dos alunos com DI, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Há ressalva de que “também são atendidos na escola especializada crianças e bebês com diagnóstico clínico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor” (SALDANHA *et al.*, 2018a, p. 10).

A avaliação pedagógica deve levantar informações sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por isso, ela é imprescindível, pois busca identificar: as necessidades, possibilidades e potencialidades dos alunos; compreender e dar respostas às peculiaridades de cada um; estabelecer as intervenções específicas para o processo de ensino-aprendizagem; e ofertar elementos aos profissionais avaliadores na tomada de decisão a respeito da necessidade de matrícula nas escolas especializadas (SALDANHA *et al.*, 2018a). A avaliação de ingresso consiste na realização de avaliação clínica e avaliação pedagógica, conforme demonstrado na Figura 7, inserida adiante.

**Figura 7 – Organização da avaliação de ingresso**



Fonte: Saldanha *et al.* (2018a, p. 33).

Para a avaliação clínica, a equipe clínica (psicólogo, médicos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional) e o serviço social devem avaliar as dimensões de saúde e contextos, propostas pelas AAIDD. O objetivo dessa avaliação é “diagnosticar a deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista – TEA;

complementar a avaliação pedagógica e oferecer subsídios para o planejamento dos apoios pedagógicos especializados” (SALDANHA *et al.*, 2018a, p. 37). O documento aponta que a maioria das escolas especializadas contam com a equipe clínica que auxilia no trabalho pedagógico. Fato que é evidenciado, também, nos dados da entrevista:

[...] a gente tem aquele convênio com a Rede SUS, então, hoje, a gente só tem 28 APAEs que não tem convênio, porque são APAEs muito pequenas e também o próprio município consegue abarcar o atendimento dessas pessoas na rede municipal. Mas eu posso dizer que 90% das nossas escolas também ofertam o atendimento [de saúde] nessa parceria com o SUS. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Para finalizar o documento, as autoras apresentam as informações básicas que devem conter no relatório de avaliação de ingresso, que é um instrumento que visa consolidar, após discussão e análise qualitativa das informações coletadas, todo o trabalho realizado pelos profissionais envolvidos no processo avaliativo.

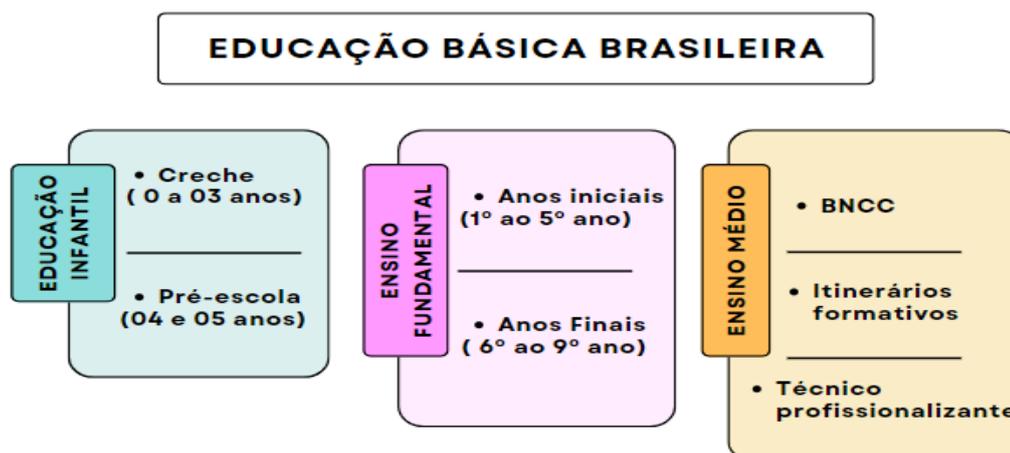
### **5.2.3 Etapas e modalidades de ensino ofertados e sua organização pedagógica**

Antes de adentrarmos na apresentação e análise dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas das APAEs mineiras e paranaenses, faz-se necessário apresentar, brevemente, como a legislação educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>10</sup> direcionam essa organização. Iniciamos cada subseção com a apresentação da previsão legal e, posteriormente, apresentamos a organização das escolas das APAEs (níveis e modalidades de ensino) em cada estado. A educação escolar brasileira é dividida em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior. A estrutura da Educação Básica é composta por três etapas, a saber, Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental (EF); e Ensino Médio (EM), e por modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica, dentre outras.

---

<sup>10</sup> Em junho de 2015, por meio da Portaria nº 592, foi instituída a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, sendo que em dezembro de 2018 foi homologada a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018d).

**Figura 8 – Organização da Educação Básica brasileira**

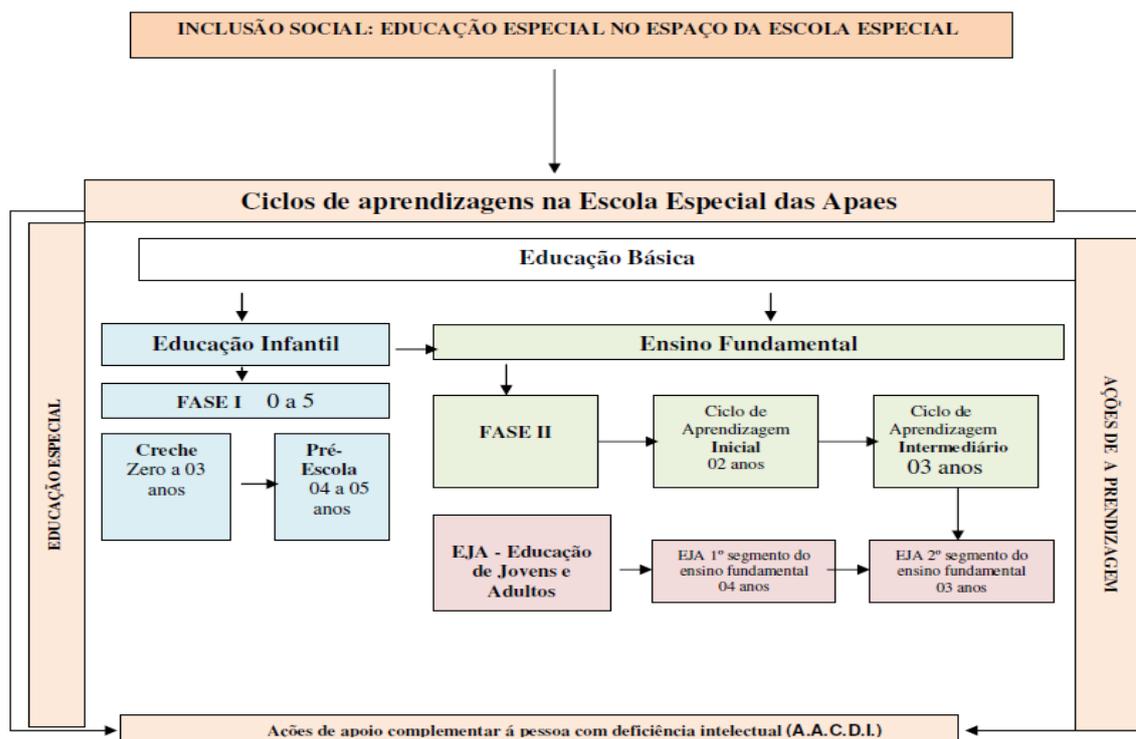


Fonte: Elaborada pela autora.

A finalidade da Educação Básica, conforme a LDB nº 9.394/1996, art. 22, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Cada uma das etapas tem especificidades e demandas pedagógicas próprias em consonância com cada uma das fases da escolarização, além das dez competências gerais para a Educação Básica estabelecidas pela BNCC que perpassam todas as etapas de ensino. A Figura 8, inserida anteriormente, representa a composição da Educação Básica brasileira, os seus níveis de ensino e sua organização.

Em Minas Gerais, as escolas das APAEs são reconhecidas como integrantes do Sistema de Estadual de Ensino e podem ofertar, desde que devidamente autorizadas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental). A organização das escolas especiais das APAEs de Minas Gerais está representada na Figura 9.

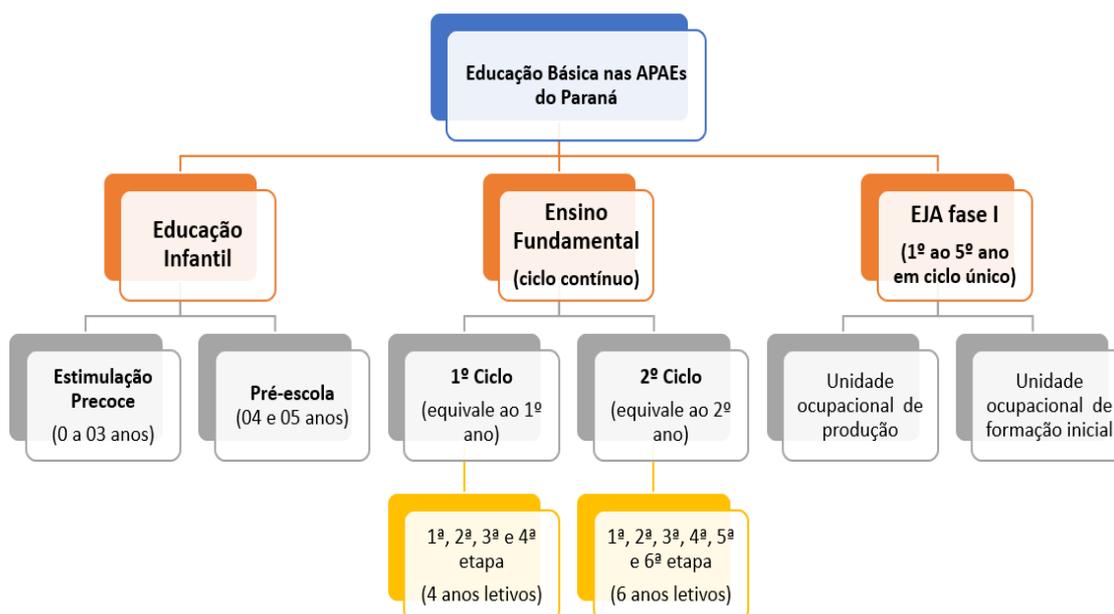
**Figura 9 – Organização das escolas das APAEs de Minas Gerais**



Fonte: Lima (2010, p. 34).

No Paraná as escolas das APAEs também integram o Sistema Estadual de Ensino e podem ofertar, desde que devidamente autorizadas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais). A Figura 10 representa a organização das escolas das APAEs no Paraná.

**Figura 10 – Organização das escolas das APAEs do Paraná**



Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de as APAEs mineiras e paranaenses ofertarem as mesmas etapas e modalidades de ensino, ao nos debruçarmos sobre a análise da organização de cada uma delas, foi possível identificar diversas diferenças que serão apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo.

### *5.2.3.1 A Educação Infantil*

A Educação Infantil é considerada pela LDB nº 9.394/1996 como a primeira etapa da Educação Básica e deve ser oferecida em creches para crianças até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos e onze meses de idade. O ingresso na EI é obrigatório para crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2009b).

A finalidade da EI é o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos e onze meses, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB nº 9.394/1996, art. 31, algumas regras comuns devem ser seguidas na organização da Educação Infantil, sendo elas:

- I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A oferta da EI pode ocorrer em tempo integral ou parcial. A EI em tempo parcial é configurada com a oferta de jornada escolar da criança de, no mínimo, quatro horas diárias e, no caso da EI em tempo integral, a jornada escolar da criança deve ter uma duração igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2009b). Esses parâmetros devem ser observados na organização da carga horária diária da criança na instituição de ensino.

No tocante à frequência escolar na EI, embora a LDB nº 9.394/1996 estabeleça frequência mínima de 60% do total de horas, é fundamental elucidar que a “frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental”

(BRASIL, 2009b, p. 1). Desse modo, é de responsabilidade da instituição de ensino criar estratégias e procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança, de forma a garantir “a não retenção das crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p. 5, grifo nosso).

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados na Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se. Além disso, a BNCC também estabelece cinco campos de experiências<sup>11</sup>: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada faixa etária contemplada nesse nível de ensino são dispostos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A Figura 11, inscrita a seguir, sintetiza a organização da proposta pedagógica prevista na BNCC para a Educação Infantil.

**Figura 11** – Organização pedagógica da Educação Infantil na BNCC



**Fonte:** Fernanda Clímaco (2018, s.p.).

Para tanto, na organização da EI nas escolas é primordial atentar-se para as questões estabelecidas na legislação educacional. Assim, as análises apresentadas a seguir se baseiam nos pressupostos legais e consideram as categorias: estrutura organizacional da etapa de ensino; a organização pedagógica; o recorte etário para inserção e permanência; a avaliação do conhecimento; a carga

<sup>11</sup> “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018a, s.p.).

horária mínima anual e a carga horária diária ofertadas; e, por último, as regras sobre frequência e percurso escolar.

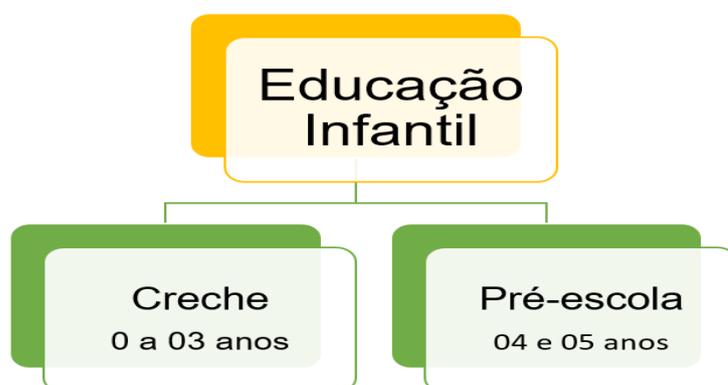
#### 5.2.3.1.1 A Educação Infantil nas escolas das APAEs de Minas Gerais

O documento organizado por Lima (2010), discutido anteriormente, é sucinto. Conforme destacado na subseção anterior, isso ocorre devido ao entendimento da FEAPAES/MG de que

*Essas pessoas têm que seguir o conteúdo escolar, têm que ter acesso ao conteúdo da base curricular, sejam elas comprometidas ou não. Então, não há muito o que se orientar aí. Cumpre-se a legislação da educação. Não tem muito o que orientar. Então, a gente orienta aquilo que está na legislação educacional. Não mudamos isso ainda. É aquilo que a própria legislação educacional em Minas prevê, como turma mais reduzida, isso a gente segue. Mas a escola em seu funcionamento, ela tem que obedecer às regras escolares como as demais. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022, grifo nosso)*

Portanto, a estrutura organizacional da EI nas escolas das APAEs mineiras está em consonância com a previsão legal, conforme pode ser notado na Figura 12 abaixo.

**Figura 12** – Organização da Educação Infantil nas escolas das APAEs de Minas Gerais



**Fonte:** Elaborada pela autora.

A creche é caracterizada como “atendimento educacional e preventivo destinado a crianças na faixa etária de zero a três anos” (LIMA, 2010, p. 35). Tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem da criança de modo “a ampliar suas perspectivas educacionais, sociais e culturais, bem como a melhoria da qualidade de vida pessoal, familiar e coletivas” (LIMA, 2010, p. 35).

A pré-escola é caracterizada como um “atendimento educacional especializado, preventivo e educativo, destinado a crianças na faixa etária de quatro a cinco anos”, que busca “proporcionar condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento nas dimensões emocional, cognitiva e social” (LIMA, 2010, p. 35). Nessa etapa, o documento destaca a importância do brincar como forma de a criança descobrir o mundo e desenvolver capacidades como, por exemplo, criatividade, atenção e imaginação.

A brincadeira, atividade social que cruza os tempos e diferentes lugares, aprendida com um adulto ou com uma criança mais velha, tem fundamental importância na construção do eu e das relações interpessoais da criança. Por sua função humanizadora e cultural, configura-se de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. A criança aprende a brincar assim como aprende a comunicar-se e a expressar seus desejos e vontades. (LIMA, 2010, p. 36)

A avaliação do conhecimento na EI deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, “não tendo como objetivo a promoção para o acesso ao Ensino Fundamental” (LIMA, 2010, p. 24), como preconizado na legislação educacional vigente. Quanta à carga horária, o documento destaca que, para caracterização do atendimento às crianças como atendimento da EI, é necessária que a proposta pedagógica seja “organizada de acordo com os conteúdos propostos no referencial curricular para a educação infantil”<sup>12</sup>, para ser ofertada nos cinco dias úteis da semana, com, no mínimo, quatro horas diárias, visto que “*qualquer outro atendimento que não se configure dessa forma não poderá ser considerado*” (LIMA, 2010, p. 35, grifo nosso). Finalizamos a apresentação da EI nas escolas das APAEs mineiras com uma importante reflexão extraída da entrevista.

Aqui, a gente não orienta isso não. *Eu acho um problema muito grande as APAEs terem Educação Infantil.* Eu acho que é uma fase extremamente importante para o sujeito, é uma fase em que o sujeito deve ser estimulado, por isso, acho que o sujeito deve estar em escola regular. Então, a gente aqui não orienta para a Educação Infantil. Em Minas Gerais, *poucas APAEs têm Educação Infantil.* E essas que têm, *a nossa orientação é para que acabe.* Nós não fomentamos. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022, grifo nosso)

O não fomento à oferta da EI nas escolas das APAEs mineiras se sustenta na justificativa de que

---

<sup>12</sup> Documento em vigência à época. Atualmente, utiliza-se como referencial curricular a BNCC.

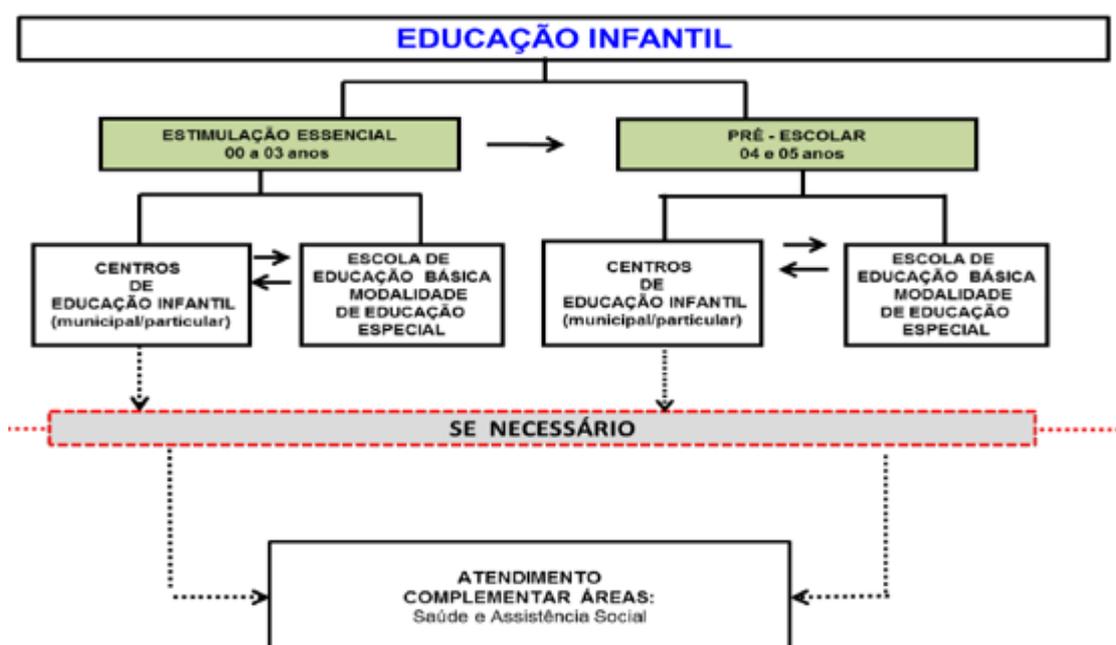
[...] nós temos na área da Saúde, um programa do estado que é o PIPA – Programa de Intervenção Precoce Avançado. As APAEs que possuem CER e SERDI têm o PIPA recebem incentivo do estado. Esse é o nosso apoio nessa faixa etária de 0 a 5 anos. Então, a gente não orienta educação infantil. Então, a educação infantil pra gente tem que acabar. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Assim, apesar de ser possível que as APAEs mineiras ofertem a EI em suas escolas, a FEAPAES/MG não orienta essa oferta, como evidenciado no excerto supracitado. Situação que nas escolas do Paraná não foi identificada, como será apresentado na próxima subseção. Outro ponto que carece ser destacado é que a organização da EI nas escolas das APAEs mineiras possui coerência com as legislações educacionais.

#### 5.2.3.1.2 A Educação Infantil nas escolas das APAEs do Paraná

Nas escolas das APAEs do Paraná a estrutura organizacional da EI tem como funções indissociáveis: o cuidar, o educar e o brincar. Tal estrutura se concretiza conforme apresentado na Figura 13, inserida a seguir.

**Figura 13** – Organização da Educação Infantil nas escolas das APAEs do Paraná



Fonte: Saldanha *et al.* (2018b, p. 11).

Em substituição à creche, as escolas das APAEs paranaenses ofertam a estimulação essencial. Sua oferta, destinada às crianças de zero a três anos, é caracterizada como “programa educacional especializado e preventivo destinado às crianças na faixa etária de zero a 3 anos, com quadro evolutivo decorrente de fator genético, orgânico e/ou ambiental” (PARANÁ, 2014, p. 9). Com este programa, “estimulam-se os processos cognitivos e motores, visando alcançar o pleno desenvolvimento da criança” (PARANÁ, 2014, p. 9), por meio de atividades educacionais e psicopedagógicas em parceria com a família e com atendimentos clínicos/terapêuticos.

Na pré-escola, destinada às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, o trabalho pedagógico é pautado no “conhecimento de mundo, compreendendo a aquisição da linguagem oral e escrita, da matemática, da música, das artes, do movimento, da natureza e sociedade”, em concomitância com “as áreas do desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo que se encontram defasadas, em consequência da deficiência e/ou transtornos” (PARANÁ, 2014, p. 9).

O atendimento na EI nas escolas das APAEs do Paraná, como evidenciado na Figura 13, pode ocorrer de duas formas. A primeira por cronograma e a segunda em turmas, como pode ser observado no fragmento abaixo.

*Cronograma (preferencialmente):* A ação pedagógica é centrada na estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e sócio afetiva). O cronograma é organizado de acordo com as necessidades de estimulação da criança. As crianças de quatro e cinco anos, que tiverem matrícula por cronograma nesta Escola, deverão ter obrigatoriamente matrícula concomitante na Educação Infantil da rede municipal ou particular.

*Turmas:* Os conteúdos trabalhados nesta etapa estão em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular, tendo como diferencial, o acréscimo da estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e socioafetiva). O atendimento por turma cumpre 800 horas e 200 dias letivos. (PARANÁ, 2018d, p. 4, grifo nosso)

Nessa direção, existe uma peculiaridade que merece destaque que é a possibilidade de dupla matrícula, isto é, a criança pode estar matriculada na escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (escola da APAE), e no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e/ou na rede particular. Sendo que para as crianças da estimulação essencial, a dupla matrícula é opcional, e as crianças da pré-escola matriculadas no cronograma das APAEs deverão obrigatoriamente ter matrícula no CEMEI ou na escola particular (PARANÁ, 2014; SALDANHA *et al.*, 2018b).

Na Educação Infantil elas [as crianças] têm o direito de estar aqui ou no CEMEI, que são os Centros de Educação Infantil, até os cinco anos. Então, nesse período, elas podem ter essa concomitância de matrícula. Desde do berçário quando elas chegam para nós, até aquela organização com cinco anos e 11 meses elas podem ter uma duplicidade de matrícula. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

A proposta pedagógica é centrada na estimulação das áreas do desenvolvimento<sup>13</sup> (cognitiva, psicomotora e socioafetiva), embora o Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18 destaque que “os conteúdos trabalhados nesta etapa estão em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular” (PARANÁ, 2018d, p. 4). Dessa forma, a EI conta com a atuação de quatro professores, que desenvolvem de forma articulada os campos de experiências previstos na BNCC. Em nota de rodapé, o referido parecer conceitua as áreas cognitiva, psicomotora e socioafetiva como:

**Área cognitiva:** entende-se por cognição o ato ou ação de conhecer ou de adquirir conhecimento, explica como o estudante aprende e pensa. O desenvolvimento da área cognitiva pressupõe o desenvolvimento da percepção, memória, atenção, raciocínio e linguagem.

**Área psicomotora:** entende-se por psicomotricidade a integração das funções motrizes e mentais, sob o efeito do desenvolvimento do sistema nervoso central. A Psicomotricidade trabalha o movimento, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as funções intelectuais e afetivas.

**Área socioafetiva:** entende-se por afetividade o estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado diante de diferentes experiências (positivas ou negativas) que acontecem a partir das relações interpessoais no meio social. Assim, o estado psicológico e as relações sociais são de grande influência no comportamento e no desenvolvimento cognitivo e consequentemente no processo de aprendizagem. (PARANÁ, 2018d, p. 4, grifo do autor)

Embora o foco do atendimento seja a estimulação das áreas supracitadas, que pode nos levar à compreensão de que o foco é o atendimento de saúde em detrimento ao atendimento educacional, os dados das entrevistas nos demonstram o oposto.

Os atendimentos da área da saúde, eles sempre acontecem no contraturno. Um caso ou outro, desde que haja justificativa médica, uma coisa assim, a gente até faz uma concessão. Porém a gente trabalha com a família dentro dessa necessidade de organização para que aconteça no período contrário. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

---

<sup>13</sup> “Áreas do Desenvolvimento: a psicologia cognitivista defende que o desenvolvimento humano se dá nas áreas cognitiva, psicomotora, afetiva e social, aspectos esses fundamentais para o processo de aprendizagem”. (PARANÁ, 2018d, p. 4)

Com relação à carga horária anual, o atendimento por turma cumpre oitocentas horas e duzentos dias letivos. No que diz respeito à frequência dos alunos, esta deve ser de no mínimo 60% do total de dias letivos, sem que seja impeditivo para o prosseguimento dos estudos das crianças, conforme previsão legal.

No tocante à organização administrativa e pedagógica da EI, o Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18 aponta não haver adequações a serem realizadas na EI e assinala que, de acordo com os avaliadores, a proposta

[...] possibilita ao professor realizar com qualidade o atendimento especializado denominado de estimulação essencial/precoce, que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais priorizando a construção harmônica do desenvolvimento da primeira infância. (PARANÁ, 2018d, p. 3)

A organização da EI das escolas das APAEs paranaenses, como pode ser evidenciado, possui peculiaridades que de certa maneira a distancia da organização proposta na legislação educacional, bem como da organização da EI das escolas das APAEs mineiras. Tais peculiaridades se configuram como achados deste estudo no campo das diferenças entre as escolas das APAEs mineiras e paranaenses, e serão apresentadas de forma sistematizada na última subseção deste capítulo.

De certa forma, a organização da EI nas APAEs paranaense por cronograma, com possibilidade de dupla matrícula pode ser compreendida como oferta de um atendimento educacional especializado em contraturno de escolarização, pois a criança tem matrícula em outra escola e é atendida na escola da APAE. Outro ponto que é necessário enfatizar é a proposição da estimulação essencial que nos remete ao atendimento embasado na perspectiva do modelo médico com resquícios do atendimento proposto na PNEE de 1994, temática discutida no capítulo histórico deste estudo.

### *5.2.3.2 O Ensino Fundamental*

O Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, é organizado em duas fases (anos iniciais e anos finais). Essa etapa de escolarização é organizada para alunos com idade entre seis e quatorze anos. Os anos iniciais compreendem do 1º ao 5º ano, ao passo que os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano de escolarização, contemplando, portanto, nove anos de duração. O ingresso no EF é

obrigatório para as “crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2018c, p.2). A formação básica cidadã é o objetivo estabelecido pela LDB nº 9.394/1996, art. 32, que se concretizará mediante

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Na BNCC os componentes curriculares para o Ensino Fundamental estão organizados por meio das áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Em cada área de conhecimento e para cada componente curricular a BNCC define as competências específicas que deverão ser desenvolvidas com os alunos. Ademais, para cada ano de escolarização, há previsão em relação às unidades temáticas, aos objetos de conhecimento e às habilidades (ver Figura 14).

**Figura 14 – Organização do Ensino Fundamental na BNCC**



**Fonte:** Base... ([200?], s.p.).

A área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; a área do conhecimento Matemática contempla o componente curricular com o mesmo nome da

área; a área de Ciências da Natureza contempla o componente curricular Ciências; a área de Ciências Humanas engloba os componentes curriculares de Geografia e História; e, por fim, a área de Ensino Religioso contempla o componente curricular com o mesmo nome da área.

A avaliação do conhecimento do aluno no EF é parte integrante da proposta curricular da instituição de ensino. Ela deve ser de natureza processual, formativa, participativa, contínua e diagnóstica, de forma a garantir que os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno prevaleçam em detrimento dos aspectos quantitativos, além de utilizar estratégias e instrumentos diversificados com vistas às características do desenvolvimento educacional do aluno (BRASIL, 2010).

A carga horária mínima anual prevista para o EF é de oitocentas horas, que deverão ser distribuídas em, pelo menos, duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2010). Por fim, no que se refere ao percurso escolar do aluno, os sistemas de ensino deverão “adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade” com vistas a garantir

[...]o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (BRASIL, 2010, p. 8)

Para tanto, na organização do EF nas escolas é primordial atentar-se para as questões estabelecidas na legislação educacional. Considerando isso, as análises apresentadas a seguir se baseiam nos pressupostos legais e consideram as categorias: estrutura organizacional da etapa de ensino, a organização pedagógica, o recorte etário para inserção e permanência, a avaliação do conhecimento, a carga horária mínima anual ofertada e as regras sobre frequência e o percurso escolar.

#### 5.2.3.2.1 O Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Minas Gerais

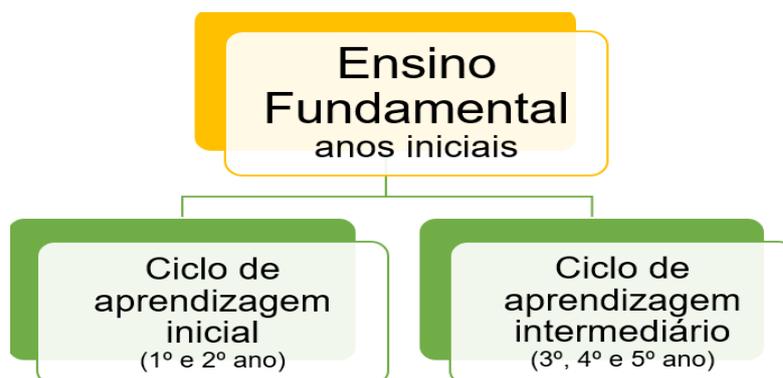
As escolas das APAEs mineiras possuem autorização para ofertar os anos iniciais<sup>14</sup> do EF, que compreendem, conforme descrito acima, do 1º ao 5º ano de escolarização. A Figura 15 representa a estrutura organizacional desta etapa de

---

<sup>14</sup> Os anos finais do EF são ofertados nas APAEs mineiras por meio da modalidade EJA que será discutida posteriormente.

ensino, que é organizada assim com a EI, em conformidade com a legislação educacional vigente.

**Figura 15** – Organização do Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Minas Gerais



**Fonte:** Elaborado pela autora.

O EF das escolas das APAEs mineiras, como apresentado na Figura 15, é organizado em dois ciclos que compreendem os cinco anos de escolarização proposto para esse nível de ensino. Podem ser matriculados no EF anos iniciais os alunos com deficiência que se encontram na faixa etária de seis a quatorze anos e que estejam dentro do perfil estabelecido para as escolas das APAEs mineiras, descrito na seção público-alvo deste estudo. De acordo com o documento, por um lado, o currículo deve

[...] propor elementos que facilitem a aprendizagem significativa do público-alvo desta proposta, elementos que os outros alunos costumam adquirir de maneira espontânea sem ensino formal, mas que para o aluno com deficiência intelectual e múltipla que, necessita de apoios generalizados ou extensivos, deva ser objeto de intenções educacionais explícitas e de atividades pedagógicas metodicamente orientadas. (LIMA, 2010, p. 30)

A organização e o planejamento das atividades pedagógicas, por outro, devem ter objetivos bem definidos, “que partem do simples para o complexo, na intenção de que o aluno desenvolva suas habilidades de forma processual, e que ocorram aprendizagens significativas que reflitam na mudança e adequação de comportamentos” (LIMA, 2010, p. 30). O ciclo de aprendizagem inicial, que corresponde ao 1º e 2º ano do EF, tem como finalidade “identificar as necessidades pedagógicas, habilidades e potencialidades do aluno e propor, por meio de variadas estratégias, a introdução ao processo de alfabetização e letramento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla” (LIMA, 2010, p. 36-37). Nessa etapa, o currículo deve

promover o desenvolvimento de habilidades adaptativas de autonomia pessoal e de competência social, bem como das habilidades intelectuais gerais. (LIMA, 2010)

O ciclo de aprendizagem intermediário, que corresponde ao 3º, 4º e 5º ano do EF, objetiva “dar continuidade ao processo de aprendizagem do ciclo anterior, por meio de atividades práticas e situações reais adequadas às necessidades e peculiaridades dos alunos” (LIMA, 2010, p. 38). Nessa etapa, o currículo tem como foco o desenvolvimento das habilidades conceituais, práticas e sociais relevantes para a vida jovem e adulta da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. (LIMA, 2010)

O Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) é o instrumento que subsidia a prática pedagógica nas escolas das APAEs mineiras. Nele são contempladas “a flexibilização do currículo, as estratégias para suprir as necessidades do aluno” (LIMA, 2010, p. 31). Tanto para a flexibilização curricular quanto para a elaboração do PDI, a parceria com a família é essencial, pois “as expectativas apresentadas pela família serão o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo. É também a família quem sinalizará os resultados alcançados pelo aluno, relatando se houve ou não mudanças em seu comportamento.” (LIMA, 2010, p. 31-32). A avaliação do conhecimento no EF será realizada, basicamente, por meio de observação:

As práticas de avaliação serão, primordialmente, observacionais, com ênfase na avaliação *qualitativa*, sobre a *quantitativa* independente do critério de atribuição de conceitos. Os professores utilizarão fichas individuais de acompanhamento e observação, com itens a serem preenchidos e condizentes com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais desenvolvidos. (LIMA, 2010, p. 44, grifo do autor)

No tocante ao percurso escolar, Lima (2010) destaca que, de acordo com as legislações educacionais vigentes<sup>15</sup>, a flexibilização do tempo escolar no EF pode ocorrer com o acréscimo de cinquenta por cento do tempo escolar, sendo oportunizada a flexibilização ao final de cada ciclo. Isto é, o aluno com deficiência inserido no EF anos iniciais nas escolas das APAEs mineiras, permanecem no processo de escolarização e finalizam os anos iniciais do EF em um período de até sete anos. Importa salientar que o período de permanência no EF anos iniciais dos alunos com deficiência inseridos nas escolas das APAEs mineiras correspondente ao

---

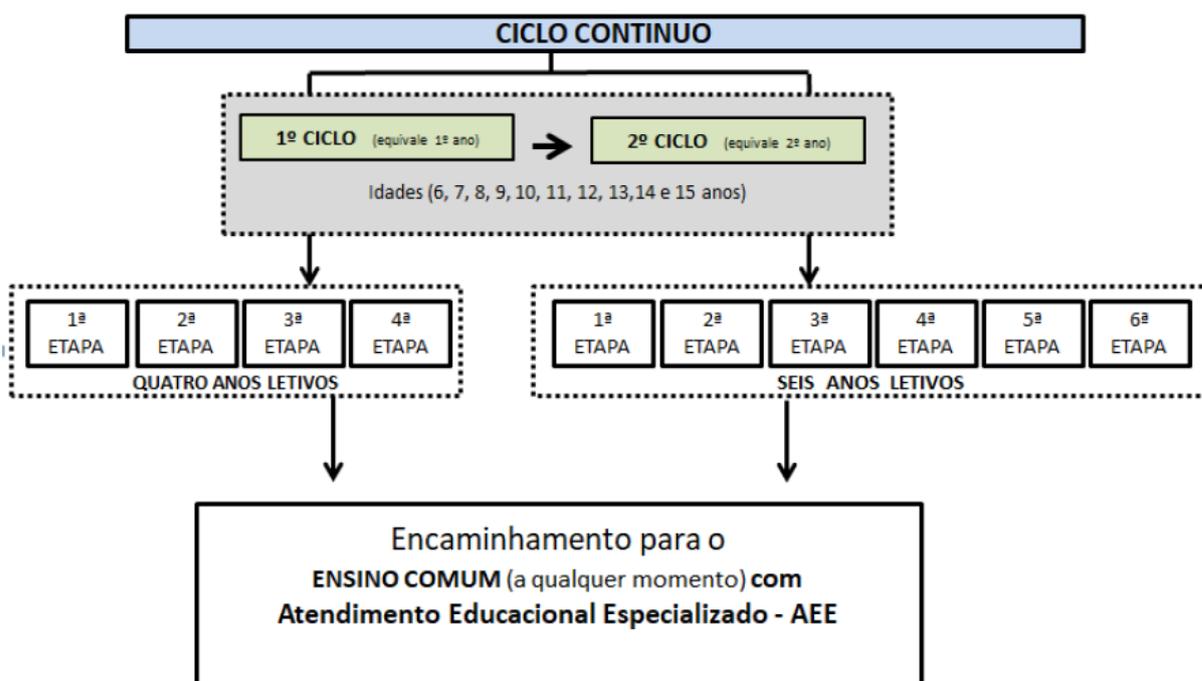
<sup>15</sup> Resolução CEE nº 460/2013, no seu art. 9, prevê que “o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na educação especial poderão ter sua duração acrescida em até 50% do tempo escolar previsto para esses níveis”.

mesmo período de tempo que o aluno com deficiência pode permanecer no EF anos iniciais nas escolas regulares, não havendo, portanto, tratamento diferente, em relação ao tempo escolar, por estar matriculado em uma escola especial.

#### 5.2.3.2.2 O Ensino Fundamental nas escolas das APAEs de Paraná

O Ensino Fundamental nas escolas das APAEs paranaenses está organizado em dois ciclos contínuos que equivalem, apenas, ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental, com duração de dez anos, e destina-se aos alunos com deficiência de 6 a 15 anos de idade, conforme apresentado na Figura 16 adiante.

**Figura 16** – Organização do Ensino Fundamental nas escolas das APAEs do Paraná



Fonte: Saldanha *et al.*, (2018b, p. 11).

Essa organização, autorizada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 7/14 e ratificada pelo Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, prevê que o avanço do aluno com deficiência no processo de escolarização deve ocorrer no período de dez anos, sendo que o primeiro ciclo compreende quatro etapas anuais que correspondem ao 1º ano do EF anos iniciais, e o segundo ciclo, organizado em mais seis etapas anuais que correspondem ao 2º ano do EF. Desse modo, os alunos com deficiência inseridos nas escolas das APAEs paranaenses cursam os dois primeiros anos de escolarização previstos para o EF em um período de dez anos, ou seja, os alunos das escolas das

APAEs do Paraná não atravessam o percurso total estabelecido para o EF anos iniciais, embora permaneçam nesse nível de ensino por tempo superior ao previsto na legislação educacional.

Ademais, cabe destacar que essa organização não corresponde à previsão legal no que diz respeito ao tempo de permanência, tampouco no que diz respeito à organização pedagógica. A justificativa para não acompanhar as disposições legais na organização pedagógica repousa nas características dos alunos que, devido as suas características biopsicossociais, “requerem tempo maior que o estabelecido originalmente na proposta pedagógica implementada” (PARANÁ, 2014, p. 7). Assim, é razoável afirmar que os alunos com deficiência inseridos nas escolas das APAEs do Paraná não possuem tratamento isonômico como os demais alunos inseridos nas escolas regulares.

A proposta curricular é centrada na alfabetização em consonância “com os conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular na estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e socioafetiva)” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 11). Entende-se que no processo de alfabetização

[...] cada estudante possui seu ritmo de aprendizagem, especificidades decorrentes da condição da deficiência e necessita de atividades pedagógicas que correspondam ao seu nível cognitivo e de experiências, logo, o professor elabora um planejamento para cada estudante. (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 11)

As escolas das APAEs paranaenses utilizam o Plano de Atendimento Individualizado (PAI)<sup>16</sup> para nortear a prática pedagógica. Assim como o PDI utilizado em Minas Gerais, o PAI é um importante documento no qual a escola e a família acompanham a trajetória escolar dos alunos (SALDANHA *et al.*, 2018b). Nele são descritas

[...] as intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas com cada estudante, ou seja, é a ação pedagógica do professor detalhadamente planejada para atender às necessidades de cada estudante, organizando estratégias pedagógicas para dirimir as barreiras impostas pela condição da deficiência ou transtornos. (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 94)

---

<sup>16</sup> A nomenclatura Plano de Atendimento Individualizado (PAI) equivale a Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

Enquanto nas APAEs mineiras em cada turma do EF atua um professor regente, como destacado anteriormente, nas APAEs paranaenses, de acordo com os achados da pesquisa, em cada turma do EF atuam quatro professores.

Cada turma do Ensino Fundamental tem quatro professores. Eles têm o professor regente 1, que tem a maior carga horária, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; depois a gente tem o Regente 2, com História, Geografia e Ensino Religioso, Artes e Educação Física; então, eles têm essa organização para que eles possam fazer o lançamento das turmas. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

No tocante à avaliação, ela deverá ser

[...] processual, contínua, diagnóstica e descritiva, com valorização dos domínios acadêmicos adquiridos, cujo resultado deverá ser transcrito semestralmente em formulário próprio, tendo por finalidade o registro da vida escolar do educando. (PARANÁ, 2014, p. 11)

Na avaliação é de responsabilidade do professor a análise quantitativa da aquisição dos conhecimentos e das informações decorrentes dos conteúdos curriculares, devendo, também, considerar

[...] o ritmo, estilo e estratégias de aprendizagem de cada educando, bem como o desenvolvimento das habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social e a funcionalidade adaptativa. (PARANÁ, 2014, p. 11)

A progressão do aluno nessa organização acontece de forma contínua, isto é, o aluno é aprovado de um ciclo e uma etapa para outra automaticamente, desde que alcance o mínimo de 75% de frequência (lembrando que o aluno faz o equivalente ao primeiro ano do Ensino Fundamental em quatro anos letivos e o equivalente ao segundo ano do Ensino fundamental em seis anos letivos). Outra informação importante nessa organização é que, concluído ou não o 2º ciclo do EF, ao completar 16 anos o aluno dará continuidade ao seu processo de escolarização na EJA anos iniciais do EF. Assim, embora os alunos já tenham permanecido dez anos cursando o 1º e 2º ano do EF, com base em sua idade, ele é inserido na EJA, para transcorrer, novamente, o percurso escolar no Ensino Fundamental anos iniciais:

A nossa EJA é uma continuidade do Ensino Fundamental. Então, quando ele faz quinze anos, ele deixa de frequentar o Ensino Fundamental e passa para a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Assim, ele terminou a última

etapa do ensino fundamental, ele tem uma progressão automática para a educação de jovens e adultos. Porque lá eu vou dar continuidade do 3º ao 5º ano. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Ainda sobre essa temática, o Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18 aponta outra possibilidade ao afirmar que,

[...] ao final do 2º ciclo, a escola deverá realizar uma avaliação qualitativa da aprendizagem, para verificar se o(a) estudante apresenta condições acadêmicas, cognitivas, psicomotoras e socioafetivas para ser reinserido no Ensino Comum. Esta avaliação estimará as condições acadêmicas e os benefícios que a inserção no Ensino Comum trará para o(a) estudante ou a continuidade da matrícula na Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial. (PARANÁ, 2018d, p. 118)

Por fim, o referido parecer destaca que a organização do Ensino Fundamental, aprovada em 2014, assim como na EI, “não será objeto de alteração” (PARANÁ, 2018d, p. 5). A organização do EF anos iniciais nas escolas das APAEs paranaenses possui peculiaridades que, de certa maneira, a afasta da organização proposta na legislação educacional, bem como da organização do EF anos iniciais das escolas das APAEs mineiras. Tais peculiaridades, evidenciadas ao longo do texto, se configuram como achados deste estudo no campo das diferenças entre as escolas das APAEs mineiras e paranaenses. Para fins didáticos, todas serão contempladas de forma sistematizada na última subseção deste capítulo.

De certa forma, a organização do EF das APAEs paranaenses com a oferta somente dos 1º e 2º ano do EF e com a dilatação do tempo escolar, ancorada na deficiência do sujeito, nos remete ao atendimento embasado na perspectiva do modelo médico, temática discutida no capítulo histórico deste estudo.

### *5.2.3.3 A Educação de Jovens e Adultos*

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada aos alunos que não tiveram acesso ou não deram continuidade, na idade própria, aos estudos nos ensinos fundamental e médio. Ao organizar a EJA, os sistemas de ensino buscam assegurar aos alunos oportunidades educacionais apropriadas às suas características, seus interesses, suas condições de trabalho e de sua vida (BRASIL, 1996). Por essa razão, com vistas a permitir ao público-alvo o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, a oferta da EJA pode ocorrer nas seguintes formas:

I. Educação de Jovens e Adultos presencial; II. Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III. Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV. Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (BRASIL, 2020b, p. 7)

Além das formas supracitadas, a oferta da EJA contempla três segmentos diferentes, em consonância com as etapas da Educação Básica, que possuem objetivos específicos para cada um. Os dois primeiros segmentos correspondem ao EF, sendo que o primeiro corresponde aos anos iniciais do EF e “tem como objetivo a alfabetização inicial e o desenvolvimento de leitura e escrita” (BRASIL, 2020b, p. 7). O segundo corresponde aos anos finais do EF e objetiva o “fortalecimento da integração da formação geral<sup>17</sup> por meio do aprofundamento dos conhecimentos da alfabetização e anos iniciais contemplando as demais áreas de conhecimentos ainda não abrangidas” (BRASIL, 2020b, p. 8). Por fim, o terceiro segmento correspondente ao Ensino Médio<sup>18</sup>, o qual deverá buscar, preferencialmente, “uma formação geral-profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio” (BRASIL, 2020b, p. 8). Em relação à organização curricular da EJA a BNCC deve ser considerada.

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (BRASIL, 2021)

Para ingresso dos alunos na EJA do Ensino Fundamental, seja no primeiro ou no segundo segmento, é obrigatório que os alunos tenham quinze anos completos, ou seja, alunos com idade inferior a quinze anos não podem ter sua matrícula efetivada na EJA. Concernente à organização temporal da EJA, a legislação vigente aponta que “os cursos oficiais e que culminam com a expedição de certificados

---

<sup>17</sup> “Recomenda-se que essa formação geral seja contextualizada com a realidade dos sujeitos e, sempre que possível, ofertada em articulação com uma qualificação profissional”. (BRASIL, 2020b, p. 8).

<sup>18</sup> Por não ter relação direta com o objeto deste estudo, o terceiro segmento da EJA relacionado ao Ensino Médio não será contemplado na discussão.

deverão ter a duração mínima de 2 anos e 1 ano e meio, respectivamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 2). Dessa forma,

*para os anos iniciais do Ensino Fundamental, [...] a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; para os anos finais do Ensino Fundamental, [...] carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; [...]. (BRASIL, 2021, p. 2, grifo nosso)*

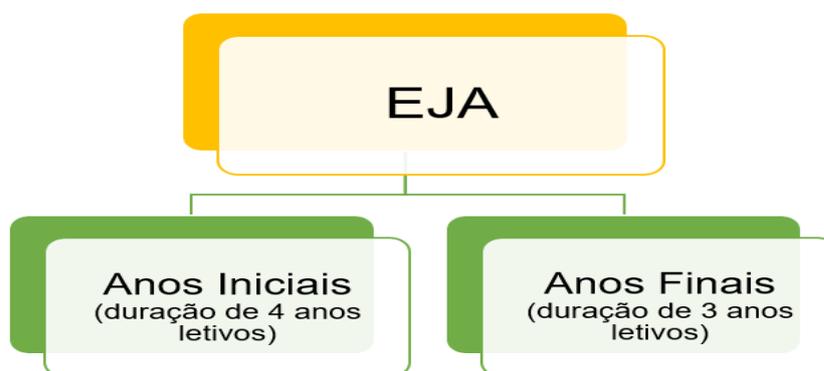
Logo, desde que assegurado o mínimo de trezentas horas para alfabetização e noções básicas de matemática, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar a carga horária da EJA dos anos iniciais do EF, sendo que nos anos finais do EF a carga horária mínima foi estabelecida pela legislação em tela. A avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA, assim como no EF, deve ser contínua e formativa. Os instrumentos e procedimentos adotados para a avaliação devem promover a análise reflexiva sobre as aprendizagens, bem como assegurar aos alunos jovens e adultos o direito às aprendizagens significativas em consonância com sua faixa etária (BRASIL, 2020b).

Por fim, no que se refere à frequência, considerando as especificidades de seu alunado, deve-se observar de forma integral a participação dos alunos muito mais do que a sua presença física em sala de aula. Ademais, o acompanhamento da participação e frequência do aluno é “de vital importância para o monitoramento de sua trajetória a fim de evitar a evasão e o abandono, bastante frequentes nos cursos da EJA” (BRASIL, 2020b, p. 17). Assim como na organização dos níveis de ensino apresentados anteriormente, na organização da EJA nas escolas é primordial atentar-se para as questões estabelecidas na legislação educacional. Dessa maneira, as análises que serão apresentadas a seguir se baseiam nos pressupostos legais e consideram as categorias: estrutura organizacional da etapa de ensino; a organização pedagógica; o recorte etário para inserção e permanência; a avaliação do conhecimento; a carga horária mínima anual ofertada; e as regras sobre frequência e percurso escolar.

#### 5.2.3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs de Minas Gerais

As escolas das APAEs mineiras ofertam a EJA nos anos iniciais e finais do EF. A proposição da EJA nas APAEs mineiras surge da necessidade de garantir aos alunos com deficiência a “sequência regular em seu percurso escolar, a continuidade e a conclusão de todas as etapas de ensino” (FEAPAES/MG, 2012, p. 1). A Figura 17, a seguir, representa a estrutura organizacional da EJA nas escolas das APAEs mineiras.

**Figura 17** – Organização da Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs de Minas Gerais



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como constatado na Figura 17, as escolas das APAEs mineiras ofertam dois segmentos da EJA, que correspondem ao EF para alunos com idade superior a quinze anos. O primeiro segmento da EJA, dos anos iniciais, destina-se àqueles alunos que estão iniciando, isto é, ainda não realizaram, em nenhum momento de sua vida, percurso escolar do EF dos anos iniciais, enquanto o segundo segmento, dos anos finais, é destinado aos alunos que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem interesse em dar continuidade à sua trajetória escolar nos anos finais do EF.

A oferta da EJA dos anos finais nas APAEs mineiras oportuniza aos seus alunos a conclusão do Ensino Fundamental. A EJA dos anos iniciais é estruturada com duração de quatro anos letivos, “[...] distribuídos em 4 módulos anuais, com 200 (duzentos) dias e 40 (quarenta) semanas letivas, 20 (vinte) módulos-aula semanais de 60 (sessenta) minutos, distribuídos em 5 dias semanais, totalizando 2.400 horas letivas.” (FEAPAES/MG, 2012, p. 17). A EJA dos anos finais, por sua vez, tem a duração de três anos letivos, “[...] distribuídos em 3 módulos anuais, com 200 (duzentos) dias e 40 (quarenta) semanas letivas, 16 (dezesesseis) módulos-aula

semanais de 50 (cinquenta minutos), distribuídos em 5 dias semanais, totalizando 1.800 horas letivas” (FEAPAES/MG, 2012, p. 19).

Notamos que nos dois segmentos – anos iniciais e anos finais – há ampliação do tempo de duração em relação às previsões legais. Essa ampliação dobra o tempo de permanência do aluno com deficiência no processo de escolarização na EJA. No que se refere à proposta pedagógica, por um lado, a EJA anos iniciais tem como foco “a dimensão cognitiva, a aprendizagem de valores e atitudes e a melhoria da qualidade de vida”, além de capacitar o “aluno no domínio dos instrumentos de letramento, o que permite melhor compreensão do mundo em que se vive e melhor atuação” (LIMA, 2010, p. 39). Por outro, a EJA anos finais se desenvolverá por meio de um currículo focado no “desenvolvimento das habilidades necessárias à inclusão sociolaboral e ao desenvolvimento das habilidades intelectuais gerais da pessoa com deficiência intelectual e múltipla” (LIMA, 2010, p. 39). Além da necessidade de articulação “entre as habilidades conceituais e as habilidades sociais e práticas, contemplando-se assim a melhoria da qualidade de vida” (LIMA, 2010, p. 40).

A intenção é que, através das atividades laborais, possamos determinar os objetivos, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, colocando-os na mesma categoria de importância para facilitar a aprendizagem e a construção de respostas educativas dos alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitem de apoios extensivos e generalizados. (LIMA; SILVA, 2012, p. 8)

Dessa forma, a proposta inicial da EJA dos anos finais do EF nas escolas das APAEs mineiras previa o desenvolvimento das “atividades laborais em oficinas de formação para o trabalho, que também tratam da inserção social e da melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência” (LIMA, 2010, p. 39). No entanto, de acordo com os dados extraídos da entrevista, as atividades em oficinas laborais não são mais indicadas pela FEAPAES/MG:

Isso não ocorre mais não. Na época que a EJA foi pensada, houve um investimento, inclusive público, em várias oficinas de pré-profissionalização desses sujeitos. [...] Assim, havia oficinas instaladas dentro das APAEs. Aí, quando a gente discutiu com a diretoria de Educação Especial, a proposta do EJA para dar terminalidade do percurso, utilizando essas oficinas, porque elas estavam lá, era onde se poderia ensinar todo o conteúdo da EJA de forma mais prática, de forma mais concreta, e assim foi. Mas não é essa a indicação. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

A avaliação dos alunos na EJA é

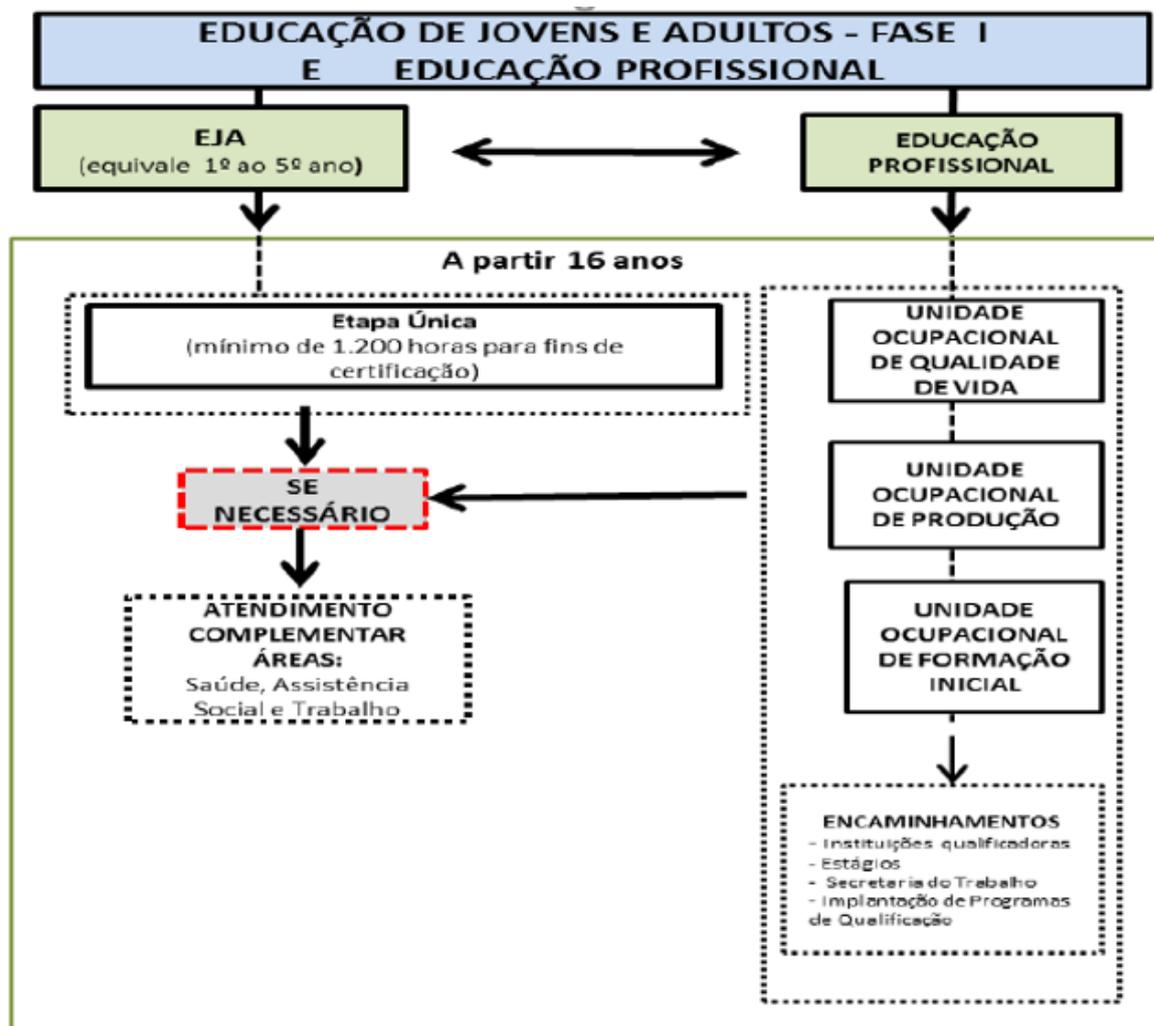
[...] efetivada mediante a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI – do aluno. Este instrumento subsidiará todo o processo de avaliação dos alunos. A atualização deste instrumento deve ser contínua, de modo a verificar e registrar sistematicamente o desenvolvimento e aprendizagem alcançados pelo aluno. (LIMA; SILVA, 2012, p. 15)

Por fim, importa salientar que “*não há previsão de flexibilização do tempo escolar*”, para além do contemplado na organização da EJA, uma vez que “a proposta, estabelecida para as Escolas Especiais da Rede Mineira das Apaes, contempla a flexibilização do tempo prevista na legislação” (FEAPAES/MG, 2020, p. 3, grifo do autor). Dessa forma, o aluno com deficiência matriculado na EJA das APAEs mineiras percorre todo o percurso previsto para a EJA anos iniciais e finais em um período de sete anos e recebe certificação de conclusão do EF completo. Isso possibilita que o aluno com deficiência, se assim desejar, possa dar continuidade ao seu processo de escolarização no ensino médio nas escolas regulares.

#### 5.2.3.3.2 A Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs do Paraná

As escolas das APAEs paranaenses ofertam o primeiro segmento da EJA, isto é, a EJA referente aos anos iniciais do EF, que corresponde do 1º ao 5º ano do EF. A Figura 18, inscrita a seguir, representa a estrutura da EJA, aprovada por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 7/14.

**Figura 18** – Organização da Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs do Paraná



Fonte: Paraná (2014, p. 13).

Como mencionado anteriormente, o relatório circunstanciado de avaliação da implantação da reestruturação administrativa e pedagógica das escolas das APAEs paranaenses apontou ao CEE/PR sobre a necessidade de adequação da referida proposta, pois a “avaliação revelou problemas de implementação” (PARANÁ, 2018d, p. 8):

Durante o período de efetivação e avaliação da proposta estabelecida, observou-se que a oferta da Educação de Jovens e Adultos - Fase I concomitante com a ‘Educação Profissional’ desenvolvida nestas instituições tem cumprido seu compromisso de escolarização para com um reduzido número de estudantes, contudo desfavorece a um número significativo, cuja deficiência intelectual e atraso cognitivo mais elevado, os tornam mais dependentes. Além disto, sugere irreais expectativas de preparação e/ou formação profissional com vistas à inserção no mercado e/ou mundo do trabalho, conforme preconiza o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14. Constatou-se ainda, que o formato estipulado, não atende aos requisitos legais da modalidade ‘Educação Profissional’ ofertada aos estudantes do Ensino Regular, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº.

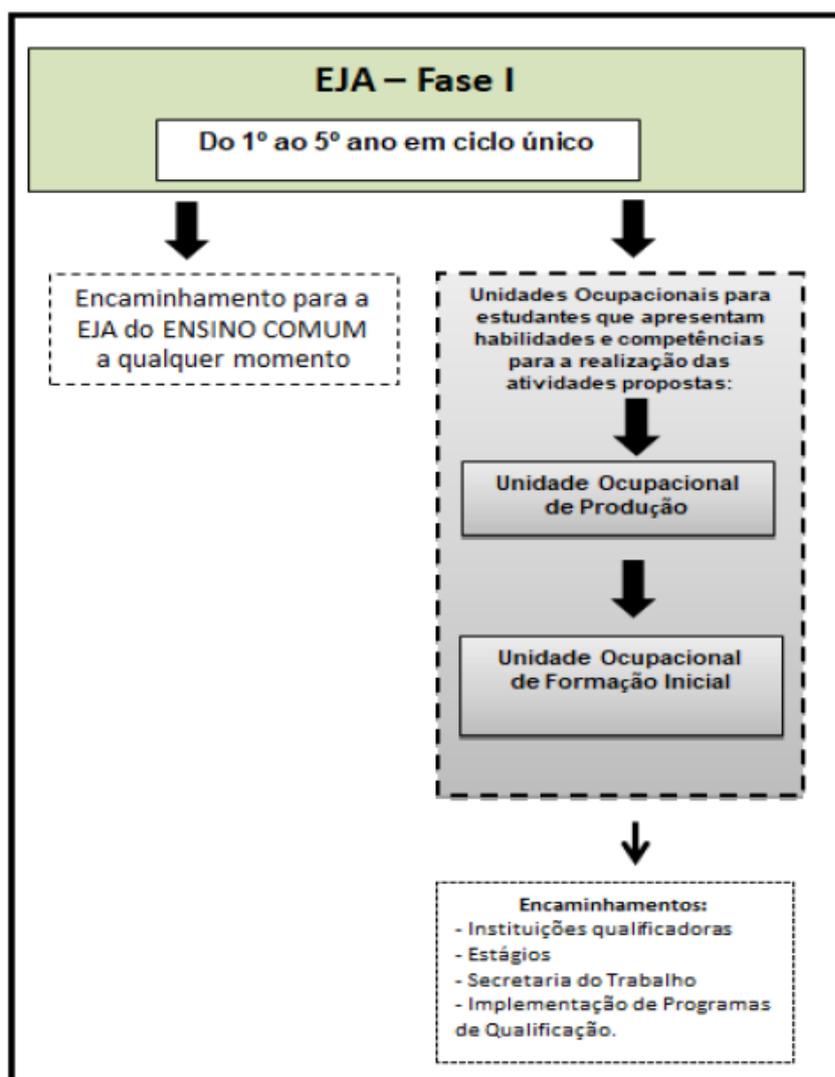
9394/96 que no capítulo III, descreve a oferta de formação inicial, continuada ou qualificação profissional técnica e de nível médio. Isto ocorre porque os profissionais das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial não atendem aos critérios estabelecidos na legislação referida e na Instrução Normativa nº. 03/14 - SEED/SUED para a oferta da Educação Profissional, destaca-se ainda, que, estas Escolas não são autorizadas a ofertar esta Modalidade de Ensino. (PARANÁ, 2018d, p. 8)

Diante da contestação supracitada, o Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18 responde afirmativamente à nova proposta apresentada no relatório que contempla:

- 1) Oferta de EJA – FASE I para *todos os estudantes a partir dos 15 anos* de idade.
- 2) As *Unidades Ocupacionais serão articuladas à EJA*, com oferta das Unidades Ocupacionais de Produção e de Formação Inicial, sendo extinta a Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida.
- 3) O *Atendimento, preferencialmente por cronograma*, para os estudantes adultos e/ou *idosos*, de acordo com a tolerância destes para as atividades acadêmicas e/ou rotinas escolares.
- 4) A *extinção do termo ‘Educação Profissional’* vinculado à EJA, haja vista que o público-alvo das escolas especiais, cujas mantenedoras são as APAEs e coirmãs, mudou muito desde os anos 80/90 até o período atual. [...] Assim, a Educação Profissional estabelecida no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 não está concernente com a condição cognitiva dos estudantes público-alvo das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (estudantes com Deficiência Intelectual significativa, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento), os quais, em geral permanecem ao longo de suas vidas matriculados nestas escolas. (PARANÁ, 2018d, p. 8-9, grifo nosso)

Desse modo, a partir de 2018, ficou aprovada a reorganização da oferta da EJA nas escolas das APAEs paranaenses, representada na Figura 19, a seguir. A EJA nas escolas das APAEs paranaenses é destinada aos alunos que “ao completar 15 (quinze) anos, *concluído ou não o Ensino Fundamental*, [...] dará continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos – Fase I” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 12, grifo nosso). Assim, os alunos com deficiência ao completarem quinze anos, mesmo que já tenham cursado o 1º e o 2º ano do EF, são transferidos para EJA para cursarem os anos iniciais do EF. Entretanto, diferentemente das escolas das APAEs mineiras, nas escolas das APAEs do Paraná apenas é possibilitada aos alunos matriculados na EJA a conclusão dos anos iniciais do EF.

**Figura 19** – Organização da Educação de Jovens e Adultos vigente nas escolas das APAEs do Paraná



Fonte: Saldanha *et al.* (2018b, p. 15).

A proposta pedagógica da EJA, além de contemplar as unidades ocupacionais, que serão apresentadas adiante, tem como prerrogativa a utilização de um currículo formal e, ainda, o currículo funcional. O currículo formal é indicado para os alunos em processo de alfabetização, ao passo que o currículo funcional é o aporte teórico para desenvolver o trabalho com os alunos:

[...] jovens, adultos e idosos, cujas deficiências intelectuais e/ou transtornos estejam sujeitos à comorbidades e que não apresentam condições cognitivas para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos formais, como o letramento e alfabetização em Linguagens e Matemática, no entanto, necessitam de atividades funcionais que os auxiliem a tornarem-se o mais independente quanto possível. (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 13)

A proposta pedagógica, com base no currículo formal, deve contemplar a BNCC e o currículo referência do Paraná com acréscimo dos conteúdos propostos para cada unidade ocupacional e contemplar, ainda, o estímulo das áreas cognitivas, psicomotora e socioafetiva (SALDANHA *et al.*, 2018b). As unidades ocupacionais, que serão ofertadas para os alunos “cujo comprometimento intelectual e desempenho cognitivo permitam a realização das atividades propostas para este atendimento” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 14), são caracterizadas como:

- a) *Unidade Ocupacional de Produção* para estudantes com habilidades na confecção de objetos artesanais manufaturados, serviços de horticultura, jardinagem, cuidados com pequenos animais, entre outros.
- b) *Unidade Ocupacional de Formação Inicial* para estudantes com habilidades e competências para inserção no mundo e/ou mercado de trabalho, sendo que alguns estudantes podem também ser encaminhados para cursos de qualificação em outras instituições ofertantes, como o Sistema ‘S’, por exemplo. (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 14, grifo do autor).

O excerto da entrevista, descrito a seguir, nos evidencia como se efetiva na prática o trabalho nas unidades ocupacionais:

Então, como acontece essa unidade ocupacional que ela é trabalhada, articulada às disciplinas? Então, por exemplo, eu trabalho a unidade ocupacional, mas o professor vai produzir. Vamos fazer, por exemplo, uma cestaria de jornal. Eu não vou fazer uma cestaria de jornal de uma maneira mecânica. Eu vou trabalhar essa cestaria de jornal articulada com a estrutura. Então, vamos lá: vamos primeiro entender. De onde vem o jornal que eu irei utilizar para fazer a cestaria? Eu utilizo o jornal, o jornal tem a questão da celulose, então eu trabalho a matéria-prima, dentro da disciplina de ciências. Eu falo que, quando eu faço essa cestaria, eu retiro todo esse papel da natureza, então eu faço um trabalho articulado à questão da disciplina. Mas aí eu também tenho que trabalhar na matemática. Porque eu vou produzir os canudos e aí eu tenho forma, eu tenho tamanho, eu tenho a seriação que eu quero fazer, eu tenho o canudo chato, o canudo redondo. Aí já entra a questão da organização que eu posso trabalhar na matemática, eu posso trabalhar a questão de valores, quanto eu posso vender, quanto custou para produzir essa cesta de jornal. Então, assim, eu não deixei de ofertar para ele, a possibilidade de um divertimento manual, mas eu trabalhei isso, totalmente estruturado nas minhas disciplinas. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

No currículo funcional, o trabalho pedagógico deve ser planejado preferencialmente por cronograma com vistas a atender às necessidades, habilidades e possibilidades dos alunos, em consonância com “sua tolerância para as atividades e rotinas escolares e a organização de cada unidade escolar” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 13). Os dados extraídos da entrevista contribuem para o entendimento sobre o objetivo do trabalho por cronograma na EJA:

[...] para a Educação de Jovens e Adultos como *a gente não tem uma limitação de idade*, a gente já tem pessoas em idade mais avançada, alguns com comprometimento muito grande e *que não têm condições de ficar mais quatro horas*, então na EJA a gente também pode fazer o atendimento de cronograma. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022, grifo nosso)

É importante destacar que, conforme evidenciado no excerto supracitado, diferentemente nas escolas das APAEs mineiras, nas escolas das APAEs paranaenses não existe limitação de idade para matrícula na EJA, isto é, pessoas com idade avançada podem ser matriculadas e, conseqüentemente, permanecerem no processo de escolarização na EJA das APAEs do Paraná. Ao tratar da temática tempo escolar, destacamos que o documento aponta que deverá ser integrado no tempo escolar previsto para a EJA o tempo previsto para as atividades desenvolvidas nas unidades ocupacionais. Ainda, é de responsabilidade da equipe pedagógica, ao planejar o tempo escolar dos alunos,

[...] considerar as particularidades dos estudantes (idade cronológica, expectativas de aprendizagem, habilidades, dificuldades cognitivas, psicomotoras motoras e socioafetiva, entre outras), bem como as avaliações qualitativas do processo pedagógico e as atividades propostas em cada Unidade Ocupacional. (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 15-16)

Nessa perspectiva, “não existe uma regra ou determinação específica de carga diária ou semanal, de número de dias ou período a ser cumprido para os conteúdos curriculares ou para os conteúdos das Unidades Ocupacionais”, embora exista uma ressalva de que “o tempo escolar destinado às Unidades Ocupacionais não pode sobrepor o tempo destinado à escolarização” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 16). Contudo, para obtenção de certificado de conclusão dos anos iniciais do EF na EJA, existe uma exigência de que o aluno tenha frequentado, no mínimo, 1.200 horas. Porém, é garantida ao aluno uma “temporalidade não padronizada, ou seja, de acordo com o ritmo, tempo e necessidades educacionais peculiares de cada estudante” (SALDANHA *et al.*, 2018b, p. 13). Por fim, em relação à avaliação do conhecimento, assim como no EF, o documento evidencia que ela deve ser processual, diagnóstica e descritiva.

Tal como evidenciado na EI e no EF, a organização da EJA nas escolas das APAEs paranaenses possuem particularidades que a afastam da organização prevista na legislação educacional, como também se traduzem em diferenças em relação à

organização nas escolas das APAEs mineiras. Para fins didáticos, todas serão contempladas de forma sistematizada na última subseção deste capítulo.

De certa forma, a organização da EJA nas escolas das APAEs do Paraná com a oferta de unidades ocupacionais para sujeitos com deficiência sem limitação de idade, isto é, sem considerar as demandas inerentes a sua faixa etária, além da não previsão de terminalidade/finalização do percurso escolar dos alunos inseridos na EJA, é um aspecto que aponta para uma prestação de serviço de maneira afastada da perspectiva da inclusão escolar e social do aluno com deficiência.

#### **5.2.4 Os impactos da PNEEPEI e as outras ofertas da Educação Especial nas APAEs de Minas Gerais e do Paraná**

Essa seção busca refletir, com base nos dados das entrevistas e na análise documental, as transformações ocorridas nas APAEs de Minas Gerais e do Paraná face à PNEEPEI. Ao longo deste capítulo inúmeras transformações foram assinaladas quanto à oferta do processo de escolarização que acontecem nas escolas das APAEs objeto desta pesquisa. Nesta subseção ampliaremos a reflexão acerca das transformações focando na organização da Educação Especial para além do processo de escolarização. Pretendemos, dessa maneira, analisar os impactos da PNEEPEI frente ao papel das APAEs e apresentar se esses impactos se consolidaram em outras ofertas de serviços.

Nessa perspectiva, abrimos a discussão apontando as demandas que a PNEEPEI ocasionou nas APAEs mineiras, com base nos dados extraídos da entrevista. A demanda inicial foi no sentido de “adequar o público e dar terminalidade para as pessoas que estavam na escola há muito tempo. Esse foi o grande trabalho que a gente fez na última década” (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022). No tocante ao papel das APAEs frente à PNEEPEI, o entrevistado salientou:

A gente entende que sempre vai ofertar alguma opção de Educação Especial nas APAEs e que não é necessariamente a escola. Acho que a tendência da nossa escola é acabar. [...] Quando você trabalha numa organização da sociedade civil, você tem que olhar para as políticas públicas e ver o que ela oferta e o que ela não oferta, e, a partir daí, você organizar sua oferta. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

As APAEs de Minas Gerais, compreendendo o novo cenário instituído pela PNEEPEI, consideram a possibilidade de não haver no futuro demanda para a oferta do processo de escolarização nas escolas especiais, razão pela qual vem desenvolvendo outras propostas de atendimento dentro do campo da Educação Especial, tendo como base as demandas atuais. Sendo assim, a FEAPAES/MG compreende que o papel das APAEs na Educação Especial deve ser acompanhar a evolução das próprias políticas públicas:

Esse papel da educação especial da APAE, ele vai mudando. Hoje, a nossa proposta são esses três programas. Daqui a cinco, dez anos, podem ser outros os programas, de acordo com a evolução da própria política pública. Então, eu entendo que, quando você trabalha com parcerias público-privadas, o que estado está ofertando, o que que falta, o que eu posso ofertar. Inclusive com estímulos para que o estado depois crie isso. Essa é nossa ideia. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

Sobre o lugar que as APAEs mineiras ocupam ou deveriam ocupar face à PNEEPEI, o entrevistado afirma:

No meu entendimento é colaborar com o processo de inclusão na escola regular, por meio de três programas. Pensar nas escolas para os alunos que precisam de muitos apoios, a gente entende que isso ainda é uma questão, mesmo que seja processual. Apoiar, por meio do Programa de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, os alunos que possuem projetos de vida, mas que, devido às suas características como pessoa com deficiência intelectual, têm algumas dificuldades em realizar seus projetos. E o apoio a inclusão por meio da Consultoria Colaborativa, que busca contribuir com a qualidade do processo de escolarização no ensino regular. (Entrevista, FEAPAES, Minas Gerais, 2022)

De forma breve, apresentamos a seguir a nova estrutura da Educação Especial da Rede Mineira das APAEs. Essa estrutura, representada na Figura 20, contempla dois eixos: o primeiro, de apoio à inclusão, e o segundo, da escola especial. Para apresentar essa nova organização, a FEAPAES/MG publicou em 2021 três documentos técnicos, intitulados como “Nova Estruturação da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs”; “Metodologia de Trabalho para o Programa de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ELV)”; e “Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar”.

**Figura 20** – Nova estruturação da Educação Especial nas APAEs mineiras



**Fonte:** Israel e Diniz (2021a, p. 7).

Como evidenciado na Figura 20, o eixo de apoio à inclusão busca viabilizar a inclusão social do aluno com deficiência intelectual por meio das ofertas do Programa de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ELV) e da Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar. As ações realizadas no programa ELV devem garantir a escuta ativa do aluno com deficiência intelectual com vistas “a garantir sua transformação social por meio do desenvolvimento de habilidades que o direcionam para a construção de caminhos para seus projetos de vida” e a possibilitar o acesso “às diversas oportunidades de vivências e aprendizagens (formais, informais e não formais)” (ISRAEL; DINIZ, 2021b, p. 7). A Consultoria Colaborativa, por sua vez, tem como objetivo garantir a qualidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular. Desse modo,

[...] as ações da Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar devem ser voltadas para garantir, quando necessário, medidas de diferenciação no percurso escolar dos estudantes com deficiência intelectual, por isso, a proposta da consultoria está embasada em três eixos de atuação (formação, orientação, atuação) que darão o direcionamento para as cinco ações previstas para o desenvolvimento da consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar. (ISRAEL; DINIZ, 2021c, p. 9)

Com a proposição desse eixo, o documento assevera que

[...] pretende adequar o público atendido na Escola Especial da Rede Mineira das APAEs, permanecendo apenas aqueles que necessitam de apoios extensivos e generalizados. Sendo assim, o eixo de apoio à inclusão irá ofertar apoio ao público remanescente das Escolas Especiais; às pessoas com deficiência intelectual inseridas nas escolas regulares estadual/municipal; ou as que já concluíram o percurso escolar e que necessitam de apoio em seu projeto de vida. (ISRAEL; DINIZ, 2021a, p. 8)

Por fim, o eixo dedicado à escola especial tem como objetivo ofertar o processo de escolarização aos alunos com deficiência intelectual, que demandam apoios extensivos e generalizados. A oferta da escola especial, segundo o documento,

[...] está ancorada no referencial teórico do Sistema de Suporte Multinível, em que no nível 3 medidas adicionais, as intervenções são mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada estudante, implementadas individualmente ou em grupos pequenos e, geralmente, mais prolongadas. Por vezes, este nível de intervenção requer a realização de avaliações especializadas (PORTUGAL, 2018) como, por exemplo, estudantes que utilizam currículo funcional natural. (ISRAEL; DINIZ, 2021a, p. 8)

No Paraná, a FEAPAES/PR afirma que a PNEEPEI também trouxe novas demandas para as APAEs. Demandas essas que acabaram por fomentar um trabalho articulado entre as APAEs, a SEED/PR e as demais redes de ensino, como elucida o fragmento abaixo.

Trouxe sim. Aqui, como a gente trabalha muito articulado com a secretaria estadual, as mudanças propostas para a rede, como um todo, também fizeram com que a gente participe de momentos de reflexão. Para nós ela [a PNEEPEI] trouxe a possibilidade de uma abertura maior de trabalhar com as redes de ensino, a gente hoje faz um trabalho muito colaborativo com as redes municipais, com o próprio estado e com a rede particular, então eu acho que a gente saiu, nós entramos num campo de visão. Hoje a rede toda por nós estarmos inseridos, eu acho que isso foi um ganho, porque essa política trouxe a necessidade de discutir mais a educação especial, ela trouxe para nós uma visibilidade dentro dos municípios, dentro da estrutura do estado e, conseqüentemente, melhorou muito os nossos termos de parceria, porque hoje eles entendem. Eu falo que, antigamente, existia uma competição entre as APAEs, o aluno é seu, o aluno é meu... Hoje não, hoje o aluno é um cidadão que ele passa a ter todos os olhares. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

A FENAPAES/PR considera que esse trabalho em rede, de certa forma, fortaleceu as APAEs e, conseqüentemente, fortaleceu o trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo, portanto, é visto como um papel essencial desempenhado pelas escolas das APAEs do Paraná.

Hoje a nossa proposta enquanto Federação é que nós tenhamos uma APAE aberta à comunidade, porque é muito importante a gente ser uma via de mão dupla. Então, quando a gente fala do trabalho colaborativo, é assim. Às vezes eu tenho um aluno em determinado colégio e eles não tem um professor especializado, eles não sabem como atuar nessa situação, então, nós também temos essa função, de levar esse conhecimento no nosso entorno. Vamos dizer assim, às vezes a gente tem colégios particulares que ligam: pois estão recebendo muitos casos de autismo, que está aumentando muito e eles não sabem o que fazer. Então nós promovemos palestras, junto a

essas escolas, fazemos com que o nosso conhecimento seja compartilhado. [...] A gente tem que multiplicá-lo. Então é uma proposta de parceria, de sempre que a gente faz uma capacitação em nosso município, chamar as escolas para participar conosco de grupos de estudo. Então é um trabalho que muitas vezes parece pequeno, mas tem surtido um resultado muito bom. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Apesar da existência de uma parceria e do trabalho colaborativo estar acontecendo nas escolas APAEs do Paraná, como evidenciado no excerto supracitado, percebemos que não existe nenhum documento que consolida a atuação nessa frente de trabalho. Ao ser questionada sobre o lugar das APAEs diante da PNEEPEI, recebemos a seguinte resposta:

Eu falo que o lugar da APAE, ele começa muito antes de tudo isso. Ele começa quando a gente gera uma criança. Porque hoje a gente tem que trabalhar essas famílias desde muito cedo, porque as famílias sabem buscar os seus direitos. A gente precisa alicerçar essa construção, esse vínculo familiar, com a nossa estrutura para que a gente possa avançar. A gente tem que entender que o nosso filho tem condições de estar em uma escola básica de modalidade, porque essa escola de educação básica, ela é vista como uma escola pela sociedade realmente, ela é amparada por um sistema educacional de ensino que reconhece a sua estrutura, ela é uma escola que tem o seu reconhecimento quando ela finaliza o seu processo e coloca o menino lá dentro do mercado de trabalho. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

A FEAPAES/PR, ao ser provocada em relação à visão das APAEs frente à inclusão escolar, afirma que as APAEs pelo trabalho desenvolvidos são procuradas por pessoas de outros estados com desejo de serem inseridos nas APAEs:

Hoje, aqui no Paraná, a gente recebe muitas transferências, muitas famílias que buscam as nossas escolas, porque sabem que aqui é diferente do nosso projeto. Então a gente está com muita transferência do Mato Grosso, de Santa Catarina, estado de São Paulo, que chegam aqui, por serem os estados mais limites com a gente, porque lá não têm e vêm buscar por conhecer o trabalho da escola do Paraná. A gente vem recebendo, e eu acho que isso mostra que esse trabalho de formiguinha está surtindo resultado. Hoje a gente tem uma visão enquanto estado que quebra muito essa coisa. É APAE. Hoje, eles primeiro são vistos como munícipes, que é isso que a gente busca, e depois como cidadão do estado do Paraná. (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022)

Para além disso, o trabalho em prol da inclusão escolar se concretiza à medida que o estado “está mudando suas políticas para atender às nossas demandas. Isso para mim é inclusão. [...], mas, se a gente continuar a ter essas parcerias, a gente quer transformar o nosso estado aqui, em um estado bem inclusivo” (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022). A entrevistada ainda completa que: “Inclusão não quer

dizer tirar o menino da APAE e colocar no ensino regular, e, sim, transformar aquela APAE numa APAE de excelência, dando ao aluno o melhor espaço para ele estar. Então eu acho que isso, é o meu trabalho e que vem fazendo a diferença nesse projeto de inclusão” (Entrevista, FEAPAES, Paraná, 2022). Para finalizar, a subseção adiante trará luz sobre as principais diferenças descobertas e apresentadas neste capítulo.

### 5.2.5 Semelhanças e diferenças encontradas na organização nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

Considerando os dados apresentados, evidenciamos as principais diferenças e semelhanças descobertas na organização do processo de escolarização nas APAEs de cada estado estudado. Os achados desta pesquisa demonstram que, embora as diferenças sejam mais evidentes, é aceitável apontar algumas semelhanças na organização do processo de escolarização das escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná. Essas semelhanças se concretizam, como apresentado ao longo deste capítulo, minimamente, pela oferta dos níveis e modalidades de ensino e pela definição do público-alvo. Nos demais aspectos analisados, bem como na organização dos níveis e das modalidades de ensino foram apontadas e discutidas diversas diferenças.

Para fins didáticos, os Quadros 7 e 8 foram elaborados com a finalidade de sintetizar as principais diferenças encontradas no processo de escolarização nas APAEs mineiras e paranaenses. Desse modo, o Quadro 7 contempla a síntese das principais características da oferta de escolarização e do público-alvo. Essas se caracterizam e se solidificam como as principais diferenças encontradas.

**Quadro 7** – Síntese das principais características da oferta de escolarização e do público-alvo das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

<b>CARACTERÍSTICAS DAS OFERTAS E DO PÚBLICO-ALVO</b>		
<b>Categoria de análise</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Paraná</b>
<b>Características da oferta da escolarização</b>	Escola especial.	Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.
	Estrutura administrativa e pedagógica semelhante às legislações educacionais vigentes.	Estrutura administrativa e pedagógica própria que, de certa forma, afasta das previsões contidas nas legislações educacionais.

	Não fomento à Educação Infantil.	Possibilidade de dupla matrícula na Educação Infantil.
	Flexibilização do tempo escolar em conformidade com a previsão para o ensino regular.	Ampliação do tempo escolar do aluno no 1º e 2º anos do EF e não definição de tempo escolar para os alunos da EJA.
	Oferta da EI, do EF anos iniciais e da EJA anos iniciais e finais do EF.	Oferta da EI, do 1º e 2º ano do EF e da EJA anos iniciais do EF.
	Possibilidade de conclusão do percurso escolar do EF.	Oferta apenas os anos iniciais do EF.
	Limitação de idade para encaminhamento à escola especial. Alunos com idade superior a 45 anos são encaminhados para outros serviços.	Não existe limitação de idade para inserção na escola. Alunos idosos podem ser encaminhados para o processo de escolarização na EJA anos iniciais do EF.
	Atuação de um professor regente em cada turma do EF.	Atuação de quatro professores em cada turma do EF.
<b>Público-alvo</b>	Aluno com deficiência intelectual, associado ou não a outra deficiência.	Aluno com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento.
	Com demandas e necessidades de apoio extensivos e generalizados.	Com particularidades que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem.

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Dessa maneira, o Quadro 8 contempla a síntese das principais características dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas APAEs mineiras e paranaenses. Do mesmo modo, essas características se consolidam como as principais diferenças encontradas.

**Quadro 8** – Síntese dos níveis e das modalidades de ensinos ofertados nas escolas das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

<b>NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADOS NAS ESCOLAS DAS APAES</b>			
<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Categoria de análise</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Paraná</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>Estrutura organizacional</b>	Creche e Pré-escola.	Estimulação essencial e pré-escola; e possibilidade de dupla matrícula.
	<b>Organização pedagógica</b>	Em consonância com a BNCC.	Em consonância com a BNCC; e foco na estimulação das áreas do desenvolvimento.

	<b>Carga horária mínima</b>	Quatro horas diárias nos cinco dias úteis da semana.	Quatro horas diárias nos cinco dias úteis da semana; e atendimento por cronograma: carga horária não definida.
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Estrutura organizacional</b>	Oferta os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano).	Oferta os dois primeiros anos do EF (1º e 2º ano).
	<b>Organização pedagógica</b>	Em consonância com a BNCC; organizada em dois ciclos: o primeiro compreende o 1º e 2º anos do EF com duração de até 3 anos, e o segundo, compreende o 3º, 4º e 5º ano do EF com duração de até 4 anos.	Em consonância com a BNCC; organizada em dois ciclos: o primeiro corresponde ao 1º ano do EF com duração de até 4 anos, e o segundo corresponde ao 2º ano do EF com duração de até 6 anos.
	<b>Temporalidade do Percurso escolar</b>	Possibilidade de realizar o percurso escolar dos anos iniciais (1º ao 5º ano) em até 7 anos.	Possibilidade de realizar o percurso escolar do 1º e 2º ano do EF em até 10 anos.
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Estrutura organizacional</b>	Oferta a EJA anos iniciais e finais do EF.	Oferta a EJA anos iniciais do EF.
	<b>Organização pedagógica</b>	Em consonância com a BNCC.	Currículo formal articulado com as Unidades Ocupacionais; e Currículo funcional.
	<b>Recorte etário</b>	Alunos de 15 a 45 anos; Alunos que já cursaram os anos iniciais do EF são inseridos na EJA anos finais.	Alunos com idade superior a 15 anos tem progressão automaticamente para a EJA; Sem limitação de idade para inserção e permanência.
	<b>Carga horária mínima</b>	EJA anos iniciais: total de 2.400h; EJA anos finais: total de 1.800h	Mínimo de 1.200 horas para obter a certificação.  Não existe uma regra sobre cumprimento de carga horária diária ou semanal, de número de dias ou período a ser cumprido.
	<b>Percurso escolar</b>	Previsão de cursar a EJA anos iniciais em quatro anos letivos. E a EJA anos finais em três anos letivos.	Não é estabelecido na EJA um tempo máximo de permanência do aluno, tampouco é definido um percurso escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, os Quadros 7 e 8 elucidam os principais achados deste estudo, apontando as mais relevantes diferenças na organização do processo de escolarização nas escolas das APAEs mineiras e paranaenses. Para isso, de forma didática, destacamos as características da oferta, do público-alvo e dos níveis e das modalidades de ensino ofertados nessas instituições. Os dados evidenciam uma forma bastante distinta de apropriação da PNEPEI pelas APAEs estudadas, como assinalado neste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou uma pesquisa documental e comparada a partir da análise das normativas que organizam a Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná, bem como dos documentos norteadores das APAEs dos dois estados. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas para elucidar pontos nebulosos sobre a organização dos serviços ofertados pelas instituições. A análise do material apresentado permite concluir que são inúmeras as diferenças, tanto na organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná quanto na organização do processo de escolarização dos alunos com deficiência nas APAEs de cada estado.

A Educação Especial no estado de Minas Gerais é organizada de forma mais próxima à PNEEPEI, apontando para a busca da construção de ambientes escolares mais inclusivos e, conseqüentemente, que fazem com que seja menos expressiva a oferta da escolarização nas APAEs mineiras. No que diz respeito à orientação das escolas das APAEs mineiras, cabe à FEAPAES/MG a responsabilidade de elaborar os documentos norteadores. Além disso, a parceria entre o estado e as APAEs é bastante tímida, se resumindo à cessão de professores e supervisores para as escolas das APAEs. Por fim, cabe salientar que o atendimento ao PAEE acontece como previsto na Política de Inclusão Escolar, com exceção do aluno enfermo, cujo atendimento é bastante precário.

Já a organização da Educação Especial do estado do Paraná tem menos adesão à PNEEPEI. De certa forma, aferimos que a organização da Educação Especial nesse estado contribui para sua institucionalização, ocasionando o fortalecimento das instituições especializadas. Este fato confere à SEED/PR a responsabilidade pela elaboração dos documentos que norteiam as ações das escolas das APAEs e, conseqüentemente, transfere para o estado o compromisso com a manutenção das instituições. Deste modo, a parceria entre o estado do Paraná e as APAEs se efetiva de maneira robusta, a ponto de atender a todas as demandas financeiras e de pessoal das APAEs. O atendimento ao PAEE tem como ênfase a deficiência, isto é, são organizados serviços específicos para cada deficiência, contemplando, inclusive, a oferta das classes especiais. Um aspecto importante que merece destaque na Educação Especial do estado do Paraná é o consistente trabalho em prol do aluno enfermo.

No que diz respeito à organização da Educação Especial das APAEs mineiras e paranaenses, é apropriado apontar que, assim como na organização dos estados, evidenciam-se aproximações e distanciamentos na organização do processo de escolarização e no entendimento do lugar que as APAEs ocupam frente à PNEEPEI. As diferenças apontadas ao longo deste estudo são mais acentuadas na organização do EF e na EJA. No que se refere ao EF, as APAEs de Minas Gerais ofertam os anos iniciais (1º ao 5º ano) organizados em conformidade com as legislações educacionais. No entanto, nas APAEs do Paraná, a organização do EF nas APAES é considerada como inédita e se afasta, de certa forma, das legislações educacionais. Ressalte-se a oferta somente dos dois primeiros anos do EF (1º e 2º anos) nos quais os alunos com deficiência podem permanecer por um período de dez anos.

Em relação à oferta da EJA anos iniciais e finais nas APAEs de Minas Gerais, percebemos que a organização se assemelha à prevista nas legislações vigentes, exceto na temporalidade que contempla um acréscimo de 100% do tempo comparado à previsão legal. Dessa forma, a EJA anos iniciais tem duração de quatro anos letivos e a EJA anos finais tem duração de três anos letivos. Já a organização da EJA anos iniciais nas APAEs do Paraná contempla a oferta do currículo formal articulado com as unidades ocupacionais de produção e formação inicial e do currículo funcional. É importante enfatizar que não há temporalidade padronizada para essa modalidade de ensino, ou seja, o aluno com deficiência pode ficar por tempo indeterminado no processo de escolarização da EJA nas escolas das APAEs do Paraná.

Posto isto, é razoável afirmar que a apropriação da PNEEPEI pelas APAEs e por seus respectivos estados ocorreu de forma distinta. Em Minas Gerais, notamos que a apropriação da PNEEPEI se efetivou de maneira mais próxima da perspectiva da inclusão escolar. As APAEs mineiras, frente à PNEEPEI, buscam se reposicionar como escola especial para um público minoritário e, também, como lócus de apoio à inclusão para a rede regular de ensino. No entanto, é razoável afirmar que no Paraná foram realizados arranjos para garantir a permanência das instituições especializadas, inclusive substituindo a terminologia escola especial por escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Além disso, no Paraná notamos um movimento de fortalecimento das instituições especializadas com o estabelecimento de parcerias robustas que visam dar sustentabilidade financeira e técnica a essas instituições. Cabe destacar ainda, a permanência das classes especiais, atendimento previsto na

PNEE de 1994, que é embasado no modelo médico de atendimento à pessoa com deficiência.

Em suma, percebe-se que, em Minas Gerais, o principal foco de atuação das APAEs após a PNEEPEI foi na adequação de seu público-alvo. Para isso, foi implantada a oferta da EJA anos finais e do EF com o objetivo de dar terminalidade ao percurso escolar dos alunos que já estavam nas escolas há muito tempo. Foi definido, ainda, que as escolas das APAEs mineiras deveriam atender apenas a alunos com deficiência intelectual que demandam apoios extensivos e generalizados. Já nas escolas das APAEs paranaenses, a principal mudança diz respeito à proposição de organização administrativa e pedagógica de suas escolas que contemplou a estimulação essencial na EI, a organização de EF apenas para a oferta de 1º e 2º ano com duração de dez anos, e a organização da EJA articulada com as unidades ocupacionais sem previsão de encerramento de percurso escolar.

Dessa forma, as diretrizes da PNEEPEI nas APAEs mineiras foram traduzidas e consolidadas por meio da estruturação da Educação Especial nas APAEs com a oferta de dois eixos: o primeiro diz respeito ao apoio à inclusão, e o segundo à oferta do processo de escolarização. Nas APAEs paranaenses as diretrizes foram traduzidas e consolidadas na perspectiva de que as instituições especializadas são parceiras vitais na oferta da Educação Especial, atuando de forma articulada e compondo de forma oficial a rede estadual de educação. Em ambos os estados existe uma narrativa de fomento à inserção de seus alunos com deficiência no ensino regular.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com o campo da Educação Especial e com as Políticas de Educação Inclusiva na medida em que são esclarecidas as permanências e mutações ocorridas nas APAEs desses estados, demonstrando que essas instituições, que tanto contribuíram para a construção da Educação Especial no Brasil, têm formas diversificadas de atuação, dependendo do local em que estão inseridas. Ou seja, apesar de serem instituições que se estabeleceram como rede em âmbito nacional, possuem diferenças que as colocam em lugares distintos frente à PNEEPEI. Uma das contribuições desta pesquisa é desmistificar a máxima de que todas as APAEs pensam igual e, conseqüentemente, pensam a organização dos serviços de forma semelhante. Com este estudo, pretendemos que haja uma contribuição nossa para o processo de ruptura desse entendimento. Por fim, as reflexões e descobertas deste estudo elucidam a

necessidade de adequação dessas instituições com vistas a contribuir com a inclusão escolar.

Ao concluir um trabalho, é natural que se pense em sua continuidade, haja vista as reflexões que surgem a partir da discussão de seus resultados. Pensando nisso, apostamos em investigações futuras direcionadas a buscar compreender os impactos qualitativos da organização pedagógica das escolas das APAEs paranaenses na vida do aluno com deficiência e, ainda, em estudos que possam examinar a efetividade dos programas propostos pelas APAEs mineiras frente à PNEEPEI.

## REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. *Agenda Política*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; DICKEL, C. A. G. (Re)significações no processo de avaliação do sujeito jovens e adultos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2019.

ALVES, L. H.; SARAMARGO, G.; VALENTE, L. de F.; SOUZA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da FUCAMP*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). *Retardo mental: definição, classificação e sistema de apoio*. Tradução: Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTIPOFF, H. A pedagogia das classes especiais C. D. *In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA) (org.). Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff: psicologia experimental*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992[1932]. v. I. p. 157-185.

ANTIPOFF, H. *De lustrum em lustrum: os jubileus das três instituições para excepcionais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi do Brasil do Rio de Janeiro, 1965.

ANTIPOFF, D. *Dona Helena: sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio, 1975.

ANTIPOFF, H. Ortopedia mental nas classes especiais. *In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: educação do excepcional*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 [1934]. v. III. p. 27-29.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, [S. l.], Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, L. A. Do social ao de direitos humanos: modelos de deficiência em disputa. *In: BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; VIVAS-TESSÓN, I. (org.). Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência [recurso eletrônico]*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ARRETCHE, M. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY.  
*Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11th ed. [S. l.]: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.

BARBOSA, S. D.; SALAZAR, F.; BELTRÁN, J. El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1-18, 2019.

BASE nacional comum curricular: guia prático da BNCC. *Editora construir*, [S. l.], [200?]. Disponível em: <https://conteudo.construirnoticias.com.br/bncc>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BEZERRA, G. F. *A Federação Nacional das APAEs e seu periódico (1963-1973): estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (RE)vista*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. 1-26, 2021.

BORGES, A. A. P. As mudanças do conceito de deficiência intelectual: uma posição política. In: BORGES, A. A. P.; PLETSCHE, D. (org.). *O aluno com deficiência na escola*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 47-74.

BORGES, A. A. P. *De anormais a excepcionais: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

BORGES, A. A. P. *Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 69-84, 2018.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F.; SILVA, P. V. Três fases da educação especial em Minas Gerais [recurso eletrônico]: um resgate iconográfico. In: BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F.; SILVA, P. V. R. da (org.). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020. p. 240-244.

BORGES, A. A. P.; TORRES, J. P. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854*. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Constituição do Brasil de 1967, promulgada em 24 de janeiro de 1967*. Brasília, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias). Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 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: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras

providências. Brasília, 1999. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001a.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. *Parecer nº 17, de 2001*. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001c.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006*. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *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 York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Conselho Nacional de Educação. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Conselho Nacional de Educação. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, ano 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 2018b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018*. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018d.

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. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 6/2020, de 10 de dezembro de 2020*. Conselho Nacional de Educação. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília, 2020c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Revoga 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. Brasília, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 31 mar. 2023.

BRAUN, P. Toda criança pode aprender: o aluno com deficiência intelectual na escola. In: BORGES, A. A. P.; PLETSCHE, M. D. *O aluno com deficiência na escola* (org.). 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 127-164.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S. l.], v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. *Webcache*, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RVIJegdjpVEJ:https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. *Docplayer*, [S. l.], 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. *UNESP*, Bauru, 1995. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, E. N. S. de; CARVALHO, R. E.; COSTA, S. M. (org.). Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2011.

CARVALHO, E. N. S. de; MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 2003, v. 11, n. 2, p. 147–156.

CELLARD, A. A. Análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P.; JACCOUD, M.; CELLARD, A.; HOULE, G.; GIORGI, A.; KÉRSIT, M. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CLEMENTE FILHO, A. dos S. A Fundação da Federação Nacional das APAEs: recordações pessoais. *Mensagem da Apae*, Brasília, ano XXXVI, n. 87, p. 4-5, out./dez. 1999.

CLÍMACO, F. Ela vem chegando... BNCC na Educação Infantil! *Blog: Fernanda Clímaco*, [S. l.], 7 nov. 2018. Disponível em: <https://fernandaclimaco.com.br/ela-vem-chegando-bncc-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso: 14 abr. 2023.

CORDEIRO, A. F. M. *Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1744-1838)*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DANTAS, J. L. L.; BORGES, A. A. P. Atendimento pedagógico educacional para alunos hospitalizados em Minas gerais: busca de reconhecimento. *Revista Educação e Legislações – CEEMG*, Belo Horizonte, Ano I, n. 1, p. 75- 85, nov. 2022.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. *Revista SER Social*, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-8, 2003.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DOMINGUES, S. *O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação (FaE), Belo Horizonte, 2011.

FEAPAES/PR. *Relatório de Atividades do Exercício de 2010*. Curitiba: Federação das APAEs do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38646544-Federacao-das-apaes-do-estado-do-parana-sua-historia-constituicao-administrativa-e-documental.html>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERREIRA, E. F.; VAN MUNSTER, M. de A. Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 193-208, 2014.

FENAPAES. *APAE educadora - a escola que buscamos*: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2001.

FENAPAES. *Posicionamento político do movimento apaeano sobre a educação inclusiva*. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2008.

FENAPAES. *Planejamento estratégico 2009-2011*. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2009.

FENAPAES. *Relatório técnico*: atualização de dados institucionais das unidades educacionais da rede APAE. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2018.

FENAPAES. *Posicionamento da Federação Nacional das Apaes sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2020.

FENAPAES. *Conheça a APAE*. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2021. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/menu/1000000630>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERNANDES, E. M. "Educação para todos - Saúde para todos": a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamin Constant*, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

GALVÃO, I.; DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Método e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, [S. l.], n. 1, p. 35-39, 2005.

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP* - 2010. Brasília, DF: MEC: MEC, 2010.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP* - 2015. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília, DF: MEC: INEP, 2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP* - 2020. Brasília, DF: MEC: INEP, 2020.

INEP. *Educação básica: sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília, DF: MEC: INEP, 2022.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira Ciência Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. *APAE: 1954 A 2011 - Algumas Reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

JOHNER, L. E. A. Vivendo a diversidade da Educação Inclusiva nos dias atuais. *In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 15., 2018, Novo Hamburgo. *Anais [...]*. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2018, p. 1-12. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

KASSAR, M. de C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, n. e53, p. 1-29, 2022.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 96, p. 689-715, out./2006.

LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 34, p. 1-15, 2021.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação Comparada*. Brasília, DF: MEC: Inep, 2004.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MADRUGA, S. *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamento da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 115-128.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación Y Pedagogía*, [S. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995. 387 p.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; ROMANO, S. *Orientações práticas para professores de estudantes com deficiência intelectual*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2021.

MENDES, E. G.; TANNUS-VALADAO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Linhas*, Florianópolis, v. 17, p. 45-67, 2016.

MINAS GERAIS. *Collecção das leis e decretos do estado de Minas Geraes: 1927*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4739>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Lista de escolas*. [S. l.], 10 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>. Acesso em: 13 set. 2022.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

NEVES, O. R.; CAMISASCA, M. M. FEAPAES 30 anos. *Escritório de Histórias*. Belo Horizonte: [s. n.], 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 41-60.

OLIVEIRA, F. M. das G. S.; CARVALHO, E. N. S. (org.). *Documento norteador: educação e ação pedagógica*. Brasília: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), 2017.

OLIVER, M. The social model in action: if i had a hammer. In: BARNES, C.; MERCER, G. (eds.). *Implementing the social model of disability: theory and research*. Leeds: The Disability Press, 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de vista*, Marília, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 03 out. 2022.

ONTEM E HOJE: da experiência para o progresso. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Número comemorativo dos XX anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Rio de Janeiro, n. 29, p. 25-35, 1965.

PALACIOS, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación em la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA, 2008.

PALACIOS, A. Capacidades diversas, derechos humanos y sociedad: perspectiva histórica-social. *Revista Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, [S. l.], v. 5, p. 27-64, 2013.

PALACIOS, A.; BARIFFI, F. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: CINCA, 2007.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIAIA, T. M.; ROSSETTO, E., ALMEIDA, L. F. G. de. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná. *Rev. Elet. Educ.*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 516-529, 2018.

PIERSON, P. Fragmented welfare state: federal institutions and the development of social policy. *Governance*, Cambridge, v. 8, n. 4, p. 449-478, 1995.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar*. diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Naus: Edur, 2010.

PRIETO, R. G. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. São Paulo: Summus, 2006.

QUINN, G.; DEGENER, T. *The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. New York and Geneva: United Nations, 2002.

RAFANTE, H. C. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, [S. l.], v. 20, p. 31-57, 2011.

REBOUÇAS, G. M.; LEITE, M. F.; MARQUES, V. T. Pesquisa em Direito comparado: um panorama de seus usos nas Ciências Sociais e Humanas. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 5., n. 2, p. 21-32, out. 2016.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. *Acervo Digital da Unesp*, São Paulo, 24 mar. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROSA, K. N. S. *Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”*: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSA, K. N. S. *Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. 12. ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2021.

SEIXAS, D. de M. (Coord.). *Guia curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes*. São Paulo: Almed, [19--]. Federação Nacional das APAES.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2019.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Paraná. *Anais [...]*. Paraná: PUCPR, 2009, p. 4554-4566. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SMELTER, R. W.; RASCH, B. W.; YUDEWITZ, G. J. Thinking of inclusion for all special educational needs students? Better, think again. *Phi Delta Kappan*, [S. l.], v. 76, n. 1, p. 35-38, 1994.

SOCIEDADE PESTALOZZI. *Estatutos*. Belo Horizonte, 1933. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG. 1933a.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. *Estatutos*. Rio de Janeiro, 1945. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI. *Estatutos*. *Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais*, n. 12, p. 11-15, 1933b.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien (Tailândia), UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 31 mar. 2023.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca (Espanha), UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 31 mar. 2023.

VALLE, J. W. Incluindo alunos com deficiência intelectual em comunidades de sala de aula. In: BORGES, A. A. P.; PLETSCHE, M. D. *O aluno com deficiência na escola* (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 15-46.

TEZZARI, M. L. *Educação especial e ação docente: da Medicina à Educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZUTIÃO, P. Programa EAD “*Vida Independente*” para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

## DOCUMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

### Documentos referentes ao estado do Paraná

PARANÁ. *Parecer CEE/CEB nº 108/10, aprovado em 11 de fevereiro de 2010.* Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, 2010. Disponível: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR\\_10915\\_pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf?query=escolas%20do%20campo#:~:text=fevereiro%20de%202010-,Parecer%20CEE%2FCEB%20n.%C2%BA%20108%2F10%2C%20aprovado,Link%20copiado!&text=Pedido%20para%20altera%C3%A7%C3%A3o%20de%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_10915_pa_ceb_108_10.pdf?query=escolas%20do%20campo#:~:text=fevereiro%20de%202010-,Parecer%20CEE%2FCEB%20n.%C2%BA%20108%2F10%2C%20aprovado,Link%20copiado!&text=Pedido%20para%20altera%C3%A7%C3%A3o%20de%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Lei nº 17.656, 12 de agosto de 2013.* Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO”. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 aprovado em 07/05/14.* Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba, 2014. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR\\_5371\\_pa\\_bicameral\\_07\\_14.pdf?query=teresina](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_5371_pa_bicameral_07_14.pdf?query=teresina). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Deliberação nº 02/2016.* Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Decreto nº 9014, 13 de março de 2018.* Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial. Curitiba, 2018a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-9014-2018-parana-regulamenta-a-cessao-de-servidores-da-secretaria-de-estado-da-educacao-prevista-na-lei-complementar-n-206-de-20-de-dezembro-de-2017-para-as-entidades-privadas-sem-fins-lucrativos-que-ofertam-educacao-basica-e-atendimento-educacional-especializado-na-modalidade-educacao-especial#:~:text=1%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulamenta%20a,Lei%20Complementar%20n%C2%BA%20206%2F2017>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Instrução nº 06/2018 - SUED/SEED*. Estabelece critérios para o funcionamento administrativo e pedagógico das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo - Parecer nº 07/14- CEE/CEIF/CEMEP. Curitiba, 2018b. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_062018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_062018.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Instrução normativa nº 8/2018 - SUED/SEED*. Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba, 2018c. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_082018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_082018.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, aprovado em 08/11/18*. Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias. Curitiba, 2018d. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR\\_3192\\_pa\\_bicameral\\_128\\_18.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_3192_pa_bicameral_128_18.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica). Acesso em: 31 mar. 2023.

PARANÁ. *Educação especial – altas habilidades/superdotação*. [S. l.], [2022a]. Escola Digital Professor. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_especial/altas\\_habilidades\\_superdotacao](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao). Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. *Educação especial – deficiência física neuromotora*. [S. l.], [2022b]. Escola Digital Professor. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_especial/deficiencia\\_fisica\\_neuromotora](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/deficiencia_fisica_neuromotora). Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. *Educação especial – deficiência intelectual e múltiplas deficiências*. [S. l.], [2022c]. Escola Digital Professor. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_especial/deficiencia\\_intelectual](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/deficiencia_intelectual). Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. *Educação especial – transtornos globais do desenvolvimento*. [S. l.], [2022d]. Escola Digital Professor. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_especial/transtornos\\_globais\\_desenvolvimento](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/transtornos_globais_desenvolvimento). Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Deficiência Visual*. [S. l.], [2022e]. Disponível: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=686>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Formas de atendimento*. [S. l.], [2022f].

Disponível:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=687>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Sareh*. [S. l.], [2022g]. Disponível:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Programas e projetos – Sareh – hospitais conveniados*. [S. l.], [2022h]. Disponível:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=462>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Surdez*. [S. l.], [2022i]. Disponível:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=698>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Surdez – formas de atendimento*. [S. l.], [2022j].

Disponível:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>. Acesso: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Educação Especial*. [S. l.], [2022l]. Disponível:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=708>. Acesso: 13 set. 2022.

SALDANHA, C. C.; MILEO, C. de C.; ZAMPRONI, E. B.; BATISTA, M. de L. A.; BUENO, M. (org.). *Avaliação de ingresso dos estudantes das escolas especializadas do estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2018a.

SALDANHA, C. C.; MILEO, C. de C.; ZAMPRONI, E. B.; BATISTA, M. de L. A.; BUENO, M. (org.). *Organização administrativa e pedagógica das escolas especializadas do estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2018b.

## **Documentos referentes ao estado de Minas Gerais**

FEAPAES/MG. *Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial*. Belo Horizonte, 2012.

FEAPAES/MG. *Assistência Social: diretrizes para as ofertas de Assistência Social às pessoas com deficiência intelectual e múltipla e suas famílias no âmbito das APAEs do Estado de Minas Gerais*. [S. l.]: FEAPAES, 2017.

FEAPAES/MG. *Ofício nº 080/2019 de 16/12/2019*. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. Assunto: Reflexão acerca do público da Escola Especial das APAEs. Belo Horizonte, 2019a.

FEAPAES/MG. *Regimento Interno do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa*. Belo Horizonte, 2019b. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/quemsomos/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FEAPAES/MG. *Ofício nº 001/2020 de 06/01/2020*. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. Assunto: Encaminha Matrizes Curriculares para a Escola Especial da Rede Mineira das APAEs. Belo Horizonte, 2020.

ISRAEL, B. C. M.; DINIZ, N. L. F. (org.). *Nova Estruturação da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs*. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais; e Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa (IEP) de Minas Gerais, 2021a.

ISRAEL, B. C. M.; DINIZ, N. L. F. (org.). *Metodologia de Trabalho para o Programa de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ELV)*. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais; e Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa (IEP) de Minas Gerais, 2021b.

ISRAEL, B. C. M.; MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; DINIZ, N. L. F.; BEZERRA, S. S. *Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar*. Belo Horizonte: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais; e Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa (IEP) de Minas Gerais, 2021c.

LIMA, J. Â. de J. (org.). *Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: educação especial no espaço da escola especial*. Belo Horizonte: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, 2010.

LIMA, J. Â. de J.; SILVA, M. H. D. (org.). *Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: referência curricular EJA anos finais*. Belo Horizonte: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. *Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013*. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG\\_Resoluo460.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial*. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 4.256/2020*. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20\\_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf](https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 4.496/2021*. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%>

A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO SEE Nº 4.692/2021*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/document/download/27852-resolucao-see-n-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021>. Acesso em 30 nov. 2022.

## APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores da Federação das APAEs de Minas Gerais e do Paraná

Este roteiro de entrevista semiestruturada será um dos instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa “Estudo comparado sobre a Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná: entre mutações e permanências” que objetiva discutir o processo de apropriação da PNEEPEI pelas APAEs de Minas Gerais e do Paraná, sob a ótica das Federações Estaduais das APAEs. Este instrumento é composto por quatro partes: Perfil do profissional entrevistado; Organização geral das APAEs no estado; Organização da Educação Especial no estado; Implicações da PNEEPEI para os serviços prestados e perspectivas futuras frente ao paradigma inclusivo.

### Parte 1: Perfil do profissional entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Data de realização da entrevista: \_\_\_\_\_

Estado/FEAPAES que representa: \_\_\_\_\_ Minas Gerais \_\_\_\_\_ Paraná

Local de realização da entrevista: \_\_\_\_\_

Formato da entrevista: \_\_\_\_ online \_\_\_\_ presencial

Faixa etária do entrevistado:

( ) 20 a 30 anos      ( ) 40 a 50 anos      ( ) acima de 60 anos

( ) 30 a 40 anos      ( ) 50 a 60 anos

Sexo: \_\_\_\_\_

Formação:

Ensino médio, qual? \_\_\_\_\_

Graduação, qual? \_\_\_\_\_

Especialização, qual? \_\_\_\_\_

Mestrado, qual? \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

Tempo que atua na Rede Apae: \_\_\_\_\_

Tempo que atua como presidente da FEAPAES: \_\_\_\_\_

### Parte 2: Organização geral das APAEs no estado

1) Como estão organizadas, atualmente, as APAEs em seu estado?

- 2) Conte-nos um pouco sobre os serviços ofertados.
- 3) Em sua opinião quais são os pontos fortes e fracos dos serviços ofertados?
- 4) Quais são os tipos de deficiência atendidas nas APAEs em seu estado?
- 5) Há alguma diretriz que dispõe sobre a faixa etária das pessoas atendidas?

### **Parte 3: Organização da Educação Especial nas APAEs no estado**

- 1) Como está organizada, atualmente, a Educação Especial nas APAEs em seu estado?
- 2) Conte-nos quais as mudanças recentes ocorreram na Educação Especial das APAEs.
- 3) Em sua opinião quais são os pontos fortes e fracos deste serviço?
- 4) Há alguma ação com o objetivo de apoiar a inclusão escolar dos alunos inseridos nas escolas das APAEs? Quais são essas ações?

### **Parte 4: Implicações da PNEEPEI e perspectivas futuras frente ao paradigma inclusivo**

- 1) Quais as demandas a PNEEPEI trouxe para as APAEs em seu estado?
- 2) Quais as mudanças na organização da Educação Especial foram realizadas pelas APAEs com vistas a atender a PNEEPEI?
- 3) Em sua opinião qual é o papel das APAES em relação à educação do público-alvo da Educação Especial?
- 4) Conte-nos um pouco sobre como a FEAPAES se vê frente ao paradigma de inclusão.
- 5) Qual é o lugar que as APAEs ocupam ou deveriam ocupar frente a inclusão escolar?
- 6) Em seu estado há alguma ação conjunta entre a FEAPAES e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) para garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso dos alunos da Educação Especial?
- 7) Em que medidas as APAEs têm contribuído para a garantia do direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial em seu estado?
- 8) Quais são as perspectivas futuras dessas instituições?

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista  
Semiestruturada**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da pesquisa:** “Estudo comparado sobre a Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná: entre mutações e permanências”.

**Nome da orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges

**Nome da orientanda:** Bruna Caroline Morato Israel

**Número do CAEE:** 53233121.0.0000.5149

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Este documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar seus direitos como participante e é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para as pesquisadoras. Todas as páginas serão rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, além de ambas as assinaturas constar na última página.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**1. Justificativa e objetivos:** a pesquisa tem como finalidade discutir o processo de apropriação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sob a ótica da Federação das Apaes de Minas Gerais e do Paraná. Para tanto, nesta etapa da pesquisa, será realizada uma entrevista semiestruturada, a fim de possibilitar um espaço de diálogo sobre a temática estudada, possibilitando interação e troca de saberes, relatos de experiências, exposição de percepções, entre outros. A análise dos dados será feita a partir da análise do documental.

**2. Procedimentos:** sua participação nesta pesquisa consistirá em **participar de uma entrevista semiestruturada** sob a coordenação das pesquisadoras. O encontro

presencial será prioritário, porém, caso não seja permitido pela instituição em função de medidas de segurança adotadas na contenção da pandemia, a pesquisa poderá ocorrer no formato on-line.

Sendo assim, os participantes serão contatados por telefone pela pesquisadora e será ofertada a possibilidade de participação na pesquisa, bem como a possibilidade de recusa e/ou desistência em qualquer etapa do estudo. Mediante aceite de participação, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será registrado e salvo, concluindo o aceite do participante. O encontro virtual será agendado respeitando a disponibilidade do participante e das pesquisadoras, e serão retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas as dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista.

Dessa forma, acredita-se que o uso da tecnologia auxiliará a pesquisa na medida em que visa trazer flexibilidade e diálogo com os participantes, assim como auxilia no respeito das questões éticas e de sigilo. O aplicativo utilizado será o aplicativo Webex. Será enviado um link para o participante que dará acesso à sala virtual que ocorrerá a entrevista. A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. A duração da entrevista está prevista para no mínimo 90 minutos a no máximo três horas e o diálogo será gravado para ser transformado em texto, o que possibilita uma maior dedicação de todos no processo grupal. Você **autoriza a gravação em áudio dessa pesquisa**, bem como a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos?

( ) SIM ( ) NÃO

**3. Riscos e desconforto:** os procedimentos usados nesta pesquisa não oferecem riscos à dignidade dos participantes. Pode ser que haja possíveis constrangimentos, retornos emocionais, dificuldades na fala, entre outros, sendo que será fornecido suporte por parte das pesquisadoras aos participantes em quaisquer circunstâncias.

**4. Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga benefícios que contribuam com os debates acerca da Política Nacional de Educação Especial e para o desenvolvimento

e/ou aperfeiçoamento das posturas adotadas diante da educação inclusiva, além de permitir compreender o papel das APAEs frente ao paradigma de inclusão escolar. Dessa forma, você poderá contribuir para a construção do conhecimento acerca das políticas de inclusão escolar, e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação mais inclusiva. Além disso, um conhecimento será construído a partir desta pesquisa e poderá reunir contribuições teóricas que apontem novos caminhos.

**5. Formas de acompanhamento e assistência:** esclarecemos ainda que se, porventura, houver necessidade de acompanhamento e assistência aos participantes que apresentem algum tipo de dificuldade, estes poderão comunicar as moderadoras da pesquisa para as devidas orientações e assistências, seja psicológica, pedagógica, médica ou outra.

**6. Sigilo e privacidade:** será garantido pelas pesquisadoras o anonimato dos participantes para zelar pela sua privacidade. As informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a orientanda e a orientadora terão conhecimento dos dados, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados exclusivamente com objetivos científicos e em hipótese alguma você será identificado. O material e os dados da pesquisa, contendo gravações e todos os demais documentos utilizados para a coleta de dados serão armazenados em local seguro, sob a responsabilidade das pesquisadoras, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução nº 466/2012.

**7. Ressarcimento e indenização:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, garantindo reparação diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**8. Contato:** em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges, endereço profissional - Faculdade de Educação/FAE da UFMG, sala, localizada na Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha,

Belo Horizonte, MG/Brasil. CEP: 31.270-901, tel. (31) 3409-5344, e-mail: adriana.fha@gmail.com; Mestranda Bruna Caroline Morato Israel, tel. (31) 99470-5398, e-mail: brunamoratoisrael@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG** localizado na Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG/Brasil. CEP: 31.270-901. Tel.: (31)3409-4592., e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

.....

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Contato telefônico \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### **Responsabilidade das pesquisadoras:**

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução nº 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP

perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

---

Adriana Araújo Pereira Borges

---

Bruna Caroline Morato Israel

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_