

Educação Especial e Inclusão Escolar: estudo comparado sobre Minas Gerais e Paraná

Special Education and School Inclusion: a comparative study on
Minas Gerais and Paraná

Educación Especial e Inclusión Escolar: estudio comparativo sobre Minas
Gerais y Paraná

Bruna Caroline Morato Israel 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

brunamoratoisrael@gmail.com

Adriana Araújo Pereira Borges 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

adriana.fha@gmail.com

Recebido em 26 de setembro de 2024

Aprovado em 15 de julho de 2025

Publicado em 21 de julho de 2025

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) surgiu para promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse cenário, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que tiveram um papel fundamental na história da Educação Especial no Brasil, foram provocadas a rever seu papel frente ao cenário atual. Isso acarretou o fechamento ou reestruturação das escolas especiais existentes e fomentou debates acirrados sobre o papel das APAEs no atendimento aos alunos com deficiência. O objetivo deste artigo, portanto, é discutir a organização da Educação Especial Inclusiva em Minas Gerais e Paraná a partir da apropriação da PNEEPEI pelas APAEs em ambos estados, apontando a organização de suas escolas e evidenciando as semelhanças e diferenças encontradas. Os resultados indicam que a forma como cada estado se apropriou da PNEEPEI impactou diretamente na organização das escolas das APAEs e posicionou-as de maneira distinta frente à PNEEPEI. Conclui-se que as APAEs em Minas Gerais se reestruturaram a partir da implementação da PNEEPEI, ao passo que, no Paraná, as APAEs permaneceram distantes dos avanços propostos pela PNEEPEI.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação; Educação inclusiva; Escola de educação especial.

ABSTRACT

The National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) was created to promote the inclusion of students with disabilities in regular schools. In this context, the Associations of Parents and Friends of the Exceptional (APAEs), which played a fundamental role in the history of Special Education in Brazil, were prompted to review their role in the current scenario. This led to the closure or restructuring of existing special schools and fostered heated debates about the role of APAEs in serving students with disabilities. The objective of this article, therefore, is to discuss the organization of Inclusive Special Education in Minas Gerais and Paraná based on the appropriation of PNEEPEI by the APAEs in both states, pointing out the organization of their schools and highlighting the similarities and differences found. The results indicate that the way in which each state appropriated PNEEPEI directly impacted the organization of APAE schools and positioned them differently in relation to PNEEPEI. It is concluded that the APAEs in Minas Gerais were restructured after the implementation of the PNEEPEI, while, in Paraná, the APAEs remained distant from the advances proposed by the PNEEPEI.

Keywords: Public policies in education; Inclusive education; Special education school.

RESUMEN

La Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (PNEEPEI) surgió para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. En este escenario, las Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAEs), que desempeñaron un papel fundamental en la historia de la Educación Especial en Brasil, fueron provocadas a revisar su papel en el escenario actual. Esto llevó al cierre o reestructuración de las escuelas especiales existentes y fomentó intensos debates sobre el papel de las APAEs en la atención a los estudiantes con discapacidades. El objetivo de este artículo, por lo tanto, es discutir la organización de la Educación Especial Inclusiva en Minas Gerais y Paraná a partir de la apropiación de la PNEEPEI por parte de las APAEs en ambos estados, destacando la organización de sus escuelas y resaltando las similitudes y diferencias encontradas. Los resultados indican que la forma en que cada estado se apropió de la PNEEPEI tuvo un impacto directo en la organización de las escuelas de las APAEs y las posicionó de manera diferente con relación a la PNEEPEI. Se concluye que las APAEs de Minas Gerais fueron reestructuradas tras la implementación de la PNEEPEI, mientras que, en Paraná, las APAEs quedaron alejadas de los avances propuestos por la PNEEPEI.

Palabras clave: Políticas públicas en educación; Educación inclusiva; Escuela de educación especial.

Introdução

A escolarização de alunos com deficiência tem ganhado crescente destaque nos últimos 20 anos, impulsionada principalmente pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa política tem como objetivo garantir e incentivar a matrícula desses alunos em escolas regulares, além de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2008), o que resultou tanto no fechamento de escolas especiais em todo o Brasil, quanto na necessidade de reestruturação das que permaneceram em funcionamento. Embora existam escolas especiais públicas no país, grande parte delas foi estabelecida por iniciativas da sociedade civil, com apoio do poder público, destacando-se a abrangente rede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), presente em 2.212 municípios brasileiros.

No Brasil, embora as APAEs, tenham seu lugar reconhecido na Educação Especial, essas instituições têm sido objeto de intensos debates (Mendes, 2019; Bezerra, 2023) em relação ao papel que devem desempenhar no cenário da inclusão escolar, principalmente após a promulgação da PNEEPEI. Neste contexto, compreender como se deu a apropriação da PNEEPEI sob a ótica das APAEs pode contribuir nesse debate, esclarecendo as novas formas de organização dessas instituições na atualidade.

As APAEs, originalmente vinculadas à Educação Especial, ampliaram suas atividades para as áreas de saúde e assistência social ao longo dos anos. A primeira APAE foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro e, desde então, essa iniciativa se espalhou rapidamente pelo país, resultando na formação de uma entidade federativa, a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs). Posteriormente, os estados se organizaram, criando Federações Estaduais das APAEs (FEAPAEs) em cada ente federado, com o objetivo de unificar ações e serviços em prol das pessoas com deficiência.

Entretanto, na prática, a unificação preconizada pela FENAPAEs não se efetivou plenamente, uma vez que as FEAPAEs detêm autonomia na gestão administrativa e técnica das instituições de seus respectivos estados. Isso significa que cada FEAPAEs estabelece suas diretrizes de organização de serviços, levando em conta o contexto e as especificidades locais. Diante do paradigma da Educação Inclusiva, algumas APAEs

passaram por reestruturações e optaram por não matricular mais alunos, enquanto outras mantiveram o serviço de escolarização.

Neste estudo, a Educação Inclusiva é compreendida como uma política pública que deve ser analisada considerando as variáveis sociais e educacionais, além das influências internacionais e suas adaptações locais (Pletsch, 2020). Nesse sentido, a perspectiva da Educação Inclusiva requer que as escolas regulares sejam configuradas para atender todos os alunos, respeitando suas diferenças individuais e reconhecendo suas especificidades.

É importante enfatizar que a Educação Especial é entendida aqui como um campo de “produção interdisciplinar de conhecimento sobre a aprendizagem significativa de pessoas com deficiência” (Pletsch, 2020, p. 66) e como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008, 2024) evidenciam, desde 2008, o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares, o que resultou na redução das matrículas em escolas especiais em diversas regiões do país. Entretanto, os números variam entre as localidades. Cidades como Belo Horizonte e Cuiabá, por exemplo, registraram quedas significativas no número de matrículas em escolas especiais: em Belo Horizonte, o número passou de 680, em 2008, para 107, em 2020; em Cuiabá, de 547 para 112, no mesmo período. Situação semelhante ocorreu em Brasília, que registrava 755 matrículas em 2008 e passou para 197 em 2020, refletindo o trabalho diferenciado das APAEs em cada unidade da federação (INEP, 2008, 2024).

No que se refere aos estados analisados neste estudo, os dados do INEP de 2008 indicam que Minas Gerais registrava 46.635 matrículas em escolas especiais, enquanto o Paraná contabilizava 34.926. Atualmente, observa-se uma diferença significativa na organização e atuação das APAEs nesses dois estados. Em Minas Gerais, tem-se verificado uma redução progressiva no número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas especiais, em consonância com os princípios da PNEEPEI. Em sentido oposto, o estado do Paraná apresenta um crescimento expressivo dessas matrículas. Dados do INEP indicam que, em 2024, Minas Gerais contabilizou aproximadamente 17 mil matrículas em classes exclusivas de Educação Especial, enquanto o Paraná registrou cerca de 47 mil (INEP, 2024).

Deste modo, embora a PNEEPEI oriente que o atendimento aos estudantes com deficiência ocorra na rede regular de ensino, o atendimento em escolas especiais ainda se configura como uma realidade em diferentes estados brasileiros. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva em Minas Gerais e no Paraná, a partir da apropriação da PNEEPEI pelas APAEs, sob a ótica das respectivas Federações Estaduais (FEAPAEs), analisando a estrutura de suas escolas e evidenciando as semelhanças e diferenças observadas.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho exploratório-comparativo, com ênfase em um estudo de caso comparado entre as Federações das APAEs dos estados de Minas Gerais e do Paraná. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão de sentidos, práticas e percepções construídas socialmente pelos sujeitos e instituições envolvidas, favorecendo a apreensão dos significados atribuídos ao processo de apropriação da PNEEPEI.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa documental, complementada por entrevistas semiestruturadas, com o intuito de captar tanto os registros oficiais e normativos quanto as representações institucionais dos gestores entrevistados acerca da apropriação da PNEEPEI pelas redes estaduais.

A coleta de dados foi realizada em duas frentes:

1. Análise documental, a partir de documentos institucionais das FEAPAES-MG e FEAPAES-PR, incluindo orientações técnico-pedagógicas, pareceres, bem como legislações e normativas estaduais que tratam da organização da Educação Especial.

2. Entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois gestores, sendo um representante da FEAPAES-MG e um da FEAPAES-PR. Os participantes foram selecionados por ocuparem posições estratégicas dentro das Federações Estaduais em seus respectivos estados.

Os entrevistados possuem formação superior, um em administração e o outro em pedagogia, ambos com ampla experiência profissional. O gestor mineiro atua há mais de dez anos na FEAPAES-MG, estando também vinculado ao Instituto de Ensino e Pesquisa Darcy Barbosa, responsável pela produção e difusão de conhecimento técnico da rede. Já o gestor paranaense atua há mais de oito anos na FEAPAES-PR, sendo o principal

articulador das ações educacionais junto às APAEs e à Secretaria Estadual de Educação. Suas falas foram consideradas representativas das diretrizes institucionais das Federações, e não como manifestações individuais.

Para a análise dos dados, foi adotado o cruzamento das informações obtidas nos documentos com os conteúdos das entrevistas, buscando-se identificar pontos de convergência e divergência nas práticas e políticas adotadas. Nesse sentido, conforme destaca Cellard (2008), 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” (Cellard, 2008, p. 295).

A análise foi estruturada a partir de duas categorias:

- A primeira trata da organização da Educação Especial nos estados de Minas Gerais e do Paraná, considerando as normativas estaduais, as parcerias público-privadas com as APAEs, a definição do público da Educação Especial e as formas de atendimento ofertadas.
- A segunda refere-se à organização da Educação Especial nas escolas vinculadas às APAEs, com foco nas características da oferta de escolarização, na definição do público atendido, nas etapas e modalidades de ensino e em sua organização pedagógica.

As entrevistas seguiram roteiro previamente estruturado e os procedimentos de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, conforme o Processo nº 53233121.0.0000.5149.

Da Escola Especial à Educação Inclusiva: reflexos da PNEPEI nas APAEs

O legado das APAEs no Brasil teve início em 1954 com a criação da primeira APAE no 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 foram surgindo no Brasil “como

espaços de inclusão de todos aqueles que eram marginalizados e não conseguiam ingressar nas escolas da rede comum" (Carvalho *et al.*, 2011, p. 15).

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 deficiência múltipla.

Em 1962, as APAEs impulsionaram a criação da FENAPAEs. Desde então, tornou-se um movimento que une famílias, escolas, organizações de saúde e a sociedade para defender os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão social (Carvalho *et al.*, 2011). Com o crescimento das APAEs em todo o país, houve descentralização da FENAPAES, com uma Federação das APAEs em cada estado brasileiro. Em Minas Gerais, a Federação Estadual foi criada em 11 de setembro de 1992 (Neves; Camisasca, 2022), e no Paraná em 29 de maio de 1993 (FEAPAEs/PR, 2010).

Nesse contexto, a partir da década de 1990, os organismos internacionais começam a apoiar e incentivar políticas de educação inclusiva que priorizassem o ensino dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Ao mesmo tempo, movimentos de pessoas com deficiência reivindicavam no Brasil, assim como no resto do mundo, apoios e suportes para que pudessem ser incluídos, de fato na sociedade, o que implicava uma reforma nos sistemas de educação (Borges; Torres, 2020).

Como consequência, o papel das APAEs começa a se modificar, a partir da " [...] 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" (Carvalho *et al.*, 2011, p. 16). Em resposta, a FENAPAEs publicou o documento "APAE Educadora - a escola que buscamos". O documento estabeleceu "como ponto de partida a construção de uma escola que tenha um compromisso social para com todas as pessoas portadoras de deficiência mental" (FENAPAEs, 2001, p. 7). Importante destacar que nesse momento, o documento utilizava o termo portadoras de deficiência mental. Atualmente, o termo correto seria pessoa com deficiência intelectual, para se referir ao público prioritário da instituição (BRASIL, 2015). Seu objetivo era "sistematizar, na medida

do possível, as ações pedagógicas das APAEs, dentro de uma perspectiva formal de escolarização para a vida" (FENAPAEs, 2001, p. 8).

Por isso, previa "a intervenção oficial das Escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, ofertando Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma interativa com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional" (FENAPAEs, 2001, p. 27). Assim, o objetivo era que as APAEs incorporassem a educação escolar em suas instituições, seguindo normas comuns às demais instituições de ensino, e oferecessem um amplo espectro educacional que incluísse desde a estimulação precoce até a formação profissional.

Para isso, as APAEs adaptariam o currículo da rede regular de ensino para atender às necessidades dos alunos, garantindo uma base pedagógica flexível. A certificação de conclusão de escolaridade seria feita com uma "terminalidade específica", destacando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, conforme as normativas legais e o regimento da instituição (FENAPAEs, 2001). Deste modo, a proposta visava a criação de um processo de ensino e aprendizagem semelhante ao ambiente regular de ensino, que estava em fase de consolidação como um ambiente inclusivo no Brasil.

A promulgação da PNEEPEI em 2008 é um importante marco na evolução da Educação Especial no Brasil. Rompeu-se com o "paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência" (Brasil, 2016, p. 7), e adotou-se a perspectiva do modelo social da deficiência e da inclusão (Brasil, 2016). Essa abordagem enfatiza que a sociedade deve se adaptar para atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo seu pleno desenvolvimento e participação na vida escolar e social. Portanto, a inclusão passou a ser pauta permanente nos debates educacionais.

Nesse contexto, em 2011, diante das críticas que vinham sendo direcionadas às APAEs — especialmente em relação às atividades de caráter escolar ainda realizadas em suas unidades —, a FENAPAEs publicou o documento Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla (Carvalho *et al.*, 2011). O documento buscou apresentar uma reconfiguração da atuação das APAEs, frente à nova lógica da inclusão escolar. No entanto, ao defender que a flexibilização e a adaptação curricular realizadas nas escolas especiais seriam suficientes para caracterizá-las como inclusivas, o documento incorreu em um equívoco conceitual. Ao ancorar o conceito de

escolas inclusivas apenas na adoção de práticas pedagógicas diferenciadas em contextos segregados, desconsidera que a inclusão escolar pressupõe o direito de todos os estudantes estarem inseridos na escola regular, em contextos heterogêneos que reconhecem e valorizam a diversidade. Como afirma Carvalho (2016), escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e atendem às diferenças individuais; e, segundo Johner (2018), na inclusão as diferenças são vistas como potencialidades e não como problemas. Assim, escolas especiais, por serem ambientes homogêneos, não podem ser consideradas inclusivas, mesmo que adotem práticas pedagógicas diferenciadas.

Já em 2017, a FENAPAES publicou o documento "Educação e Ação Pedagógica", específico para a área educacional. Esse documento teve como finalidade orientar e promover reflexões, debates e ações educacionais e pedagógicas comprometidas com a atenção integral e integrada ao público das APAEs, para isso as APAEs devem ofertar a escola especial e o Centro de Atendimento Educacional Especializado. No documento, assegura-se que as APAEs atualizaram suas propostas dentro das escolas especiais, saindo do modelo das instituições especializadas de natureza clínica, e passaram a adotar uma organização com perspectivas educacionais, priorizando a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Assim, as escolas das APAEs continuaram a ofertar a Educação Infantil (estimulação precoce e pré-escola), o Ensino Fundamental nos anos iniciais, a Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial para o trabalho (Oliveira; Carvalho, 2017).

De fato, nota-se que houve uma tentativa de avanço na organização das escolas das APAEs, com o objetivo de priorizar uma abordagem educacional e superar o modelo clínico/assistencialista. No entanto, alguns equívocos ainda persistem, como a compreensão equivocada da escola especial como inclusiva e a oferta de estimulação precoce em substituição à creche. Essas questões afastam a organização das APAEs da perspectiva de inclusão defendida pela PNEEPEI e evidenciam os desafios que ainda persistem para a superação do modelo médico/assistencialista.

A política de Educação Especial nos estados de Minas Gerais e do Paraná

Iniciamos nossa discussão sobre a Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná, destacando algumas diferenças e semelhanças encontradas na organização desses

sistemas educacionais, a partir das categorias previamente escolhidas. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) emite orientações e documentos técnicos para a Rede Estadual de Ensino, e não há normatização específica para as instituições filantrópicas, como as APAEs. Essas instituições seguem as normativas do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e, ocasionalmente, se adaptam às normativas da SEE/MG conforme necessário. Por outro lado, no Paraná, a Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) assume a responsabilidade de regulamentar os serviços oferecidos pelas instituições filantrópicas parceiras, incluindo as APAEs. Os documentos técnicos são elaborados em conjunto pela SEED/PR e as instituições parceiras, como a FEAPAEs/PR, demonstrando uma maior participação das APAEs na definição das diretrizes que afetam suas instituições.

Em relação às parcerias público-privadas na Educação Especial, em Minas Gerais a colaboração com as APAEs ocorre de forma mais tímida, apenas com cessão de profissionais (professores e supervisores escolares), com base no Censo Escolar e critérios específicos para formação de turmas e disponibilização de professores (Minas Gerais, 2019). No Paraná, a parceria é regulamentada por Lei que garante o apoio contínuo às entidades mantenedoras de escolas que ofertam a Educação Especial (Paraná, 2013). Nessa abordagem, a parceria com as instituições especializadas é mais robusta, pois a responsabilidade pela manutenção dessas instituições é do estado, que cede profissionais (equipe técnica, profissional de apoio e operacional) e recursos financeiros para o custeio dos serviços e construção de sedes (Paraná, 2018), fortalecendo a Educação Especial nas instituições especializadas do Paraná.

Quanto ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), Minas Gerais segue as diretrizes da PNEEPEI, atendendo a alunos com deficiência física, mental, intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Minas Gerais, 2013; 2020). No Paraná, além desses grupos, também são incluídos alunos com transtornos funcionais específicos, como dislexia, discalculia e TDAH (Paraná, 2016). Essa ampliação do público-alvo no Paraná cria processos diferenciados para alunos com transtornos funcionais, que já têm seus direitos garantidos sem necessidade de classificá-los como PAEE.

O atendimento ofertado ao PAEE deve seguir as diretrizes da PNEEPEI que prevê que o atendimento na rede regular de ensino, embora os estados estudados apresentem

abordagens diferentes, com a manutenção das instituições especializadas de cunho filantrópico. Em Minas Gerais, ainda existem, também, algumas escolas especiais estaduais, mas o número diminuiu ao longo dos anos, sendo que no ano de 2023 registra-se a existência de 23 escolas especiais estadual (Minas Gerais, 2023). A maior parte do atendimento ao PAEE em Minas Gerais ocorre em ambientes regulares, sem separação por tipo de deficiência, com apoio de professores de comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, tradutores de Libras, entre outros. Além disso, o estado oferece Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e CAEE (Minas Gerais, 2020).

No Paraná, o atendimento proposto segue uma abordagem mais sistematizada, com diferentes ofertas para cada tipo de deficiência. Como por exemplo, alunos com surdez recebem apoio de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, bem como professores bilíngues e surdos, além de serem atendidos em SRMs e Centros de Atendimento Educacional Especializado (Paraná, 2022a). Já para os alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências, há a oferta de SRMs, classes especiais e atendimento educacional especializado integral (Paraná, 2022b). Logo, o Paraná organiza o atendimento ao PAEE com base nas deficiências, em Minas Gerais a abordagem é mais inclusiva, com o foco no atendimento em ambientes regulares, independentemente do tipo de deficiência.

Destarte, os dados apresentados revelam diferenças significativas na organização da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná, que impactam efetivamente na organização das escolas das APAEs e, consequentemente, impactam a forma como essas instituições se apropriam da PNEEPEI, como discutiremos a seguir.

A organização da Educação Especial nas escolas das APAEs mineiras e paranaenses

Em Minas Gerais, o documento intitulado "Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: a educação especial no espaço da escola especial", publicado em 2010, busca fomentar a reorganização das escolas especiais. Seu objetivo geral é "definir o 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).

Seus objetivos específicos visam diminuir a defasagem idade-série, aprimorar as práticas educativas oferecidas nas escolas especiais das APAEs e garantir a conclusão do Ensino Fundamental para os alunos. Além de afirmar que, face à perspectiva da inclusão escolar, as escolas das APAEs mineiras “precisam se organizar quanto à definição de seu público como sendo as pessoas com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados” (Lima, 2010, p. 8).

O documento representa uma tentativa de avanço no processo de escolarização dos alunos com deficiência frente à inclusão escolar. Até aquele momento, a FEAPAEs/MG carecia de orientações sólidas sobre a organização do percurso escolar, a adequação do público-alvo e as diretrizes relacionadas à faixa etária em cada nível de ensino. No entanto, é importante destacar que esse documento também apresenta um equívoco conceitual, ao destacar 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 suas necessidades” (Lima, 2010, p. 26).

Durante a entrevista com a FEAPAEs/MG, a questão da escola especial como escola inclusiva foi abordada, e a explicação foi contundente: “Isso é uma contradição teórica absurda. A escola especial é uma escola segregadora. É uma escola homogênea [...]. Ela não inclui nada, é uma escola segregadora, homogênea” (Entrevistado FEAPAEs/MG, 2022). Assim, evidencia-se a contradição entre o documento e a posição do gestor da Federação mineira, cujo parecer corrobora com o que entendemos ser o fundamento da inclusão: “Diversidade é o coração da inclusão e uma comunidade de aprendizado vívida, forte e solidária são seus batimentos” (Valle, 2022, p. 26). Portanto, a escola especial não pode ser considerada inclusiva.

Outro ponto que cabe destaque é que esse documento é notavelmente conciso ao descrever a organização das etapas e modalidades de ensino. Por meio da análise dos dados obtidos na entrevista, inferimos que a razão para a falta de detalhes na descrição das etapas, ao contrário do que ocorre no Paraná, pode ser atribuída ao entendimento da FEAPAEs/MG de que a organização do processo educacional nas escolas especiais não deve divergir do estabelecido nas legislações educacionais.

A FEAPAEs/MG entende que a escola especial já está regulamentada, e, por esse motivo, organização das escolas das APAEs deve seguir as diretrizes educacionais, como evidência no excerto: “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 [...]" (Entrevistado FEAPAEs/MG, 2022).

No Paraná, após a aprovação da PNEEPEI, foram realizadas duas modificações estruturais nas escolas das APAEs que tiveram um impacto significativo na oferta do processo de escolarização para os alunos com deficiência. A primeira mudança foi a alteração da nomenclatura das escolas especiais para "Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial" a partir de 2009. Essa mudança foi solicitada pela FEAPAEs/PR ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), contou com parecer favorável da Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) e com a anuência de outras instituições especializadas do Paraná, sob a alegação de que embora as escolas especiais estejam em consonância com as determinações legais, "oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar" (Paraná, 2010, p. 1).

Deste modo, as escolas das APAEs paranaenses passaram a oferecer escolarização nas etapas da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I, contando com professores especializados em Educação Especial, metodologias específicas e adaptações curriculares para atender às necessidades do público-alvo (Paraná, 2018). Na entrevista foi possível constatar que a mudança na nomenclatura permitiu a unificação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas das APAEs do Paraná e proporcionou uma padronização nas ações, currículos, projetos políticos e pedagógicos, evitando possíveis questionamentos sobre a legitimidade das escolas.

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. (Entrevistado FEAPAEs/PR, 2022).

Portanto, a mudança na nomenclatura permitiu, de certa forma, evitar que as escolas sob a gestão de instituições mantenedoras, como as APAEs do Paraná, fossem reconhecidas como "escolas especiais". Essa questão é relevante, uma vez que a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino que abrange diversas etapas e níveis educacionais. Por meio deste ajuste, as escolas especiais puderam ser

mantidas no sistema de ensino, com uma denominação diferente, evitando questionamentos futuros sobre sua legitimidade.

A segunda modificação estrutural nas escolas das APAEs paranaenses ocorreu em relação à organização pedagógica. Antes de 2013, a oferta do Ensino Fundamental ocorria da mesma forma que no ensino regular. No entanto, após uma avaliação qualitativa conjunta entre SEED/PR e instituições especializadas, percebeu-se que os alunos tinham um desenvolvimento lento e dificuldades em acompanhar o currículo previsto. Diante disso, houve uma mudança substancial na organização pedagógica. A SEED/PR, propôs a implementação simultânea de um plano educacional abrangendo EI (estimulação essencial e educação pré-escolar), EF nos anos iniciais (1º e 2º anos) em um ciclo de dez anos contínuos, EJA - Fase I (1º ao 5º ano em uma etapa) e Educação Profissional dividida em três Unidades Ocupacionais: Qualidade de Vida, Ocupacional de Produção e Formação Inicial (Paraná, 2014). Em 2018, o CEE/PR avaliou a implementação dessa proposta de reorganização da EJA e aprovou as adequações apresentadas, que resultaram na manutenção das Unidades Ocupacionais de Produção e de Formação Inicial, com a extinção da Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida (Paraná, 2018).

Na organização das escolas das APAEs do Paraná, destacam-se duas características relevantes. Em primeiro lugar, chama a atenção o processo de absorção dessas escolas pela rede pública estadual de ensino. Em segundo lugar, a flexibilização do tempo escolar que permite que os alunos com deficiência possam permanecer no primeiro e segundo ano do EF por até dez anos. Esse entendimento equivocado da flexibilização encontra sua base na ideia de normalização e contribui para a infantilização das pessoas com deficiência. Essa perspectiva é capacitista, pois não presume competência, ou seja, “presumir que os alunos podem e irão mudar e que, por meio do engajamento com o mundo, demonstrarão complexidades de pensamento e ação que não poderiam necessariamente ser previstas” (BIKLEN, BURKE, 2006). Dentro dessa perspectiva, assumida pelo governo paranaense, presume-se a incompetência, ou seja, presume-se que os alunos podem permanecer 10 anos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Público-alvo das escolas das APAEs mineiras e paranaenses

Ainda que a PNEEPEI preveja o atendimento ao PAEE no ensino regular, em Minas Gerais e no Paraná, ainda ocorre a oferta de escolarização em escolas especiais para um

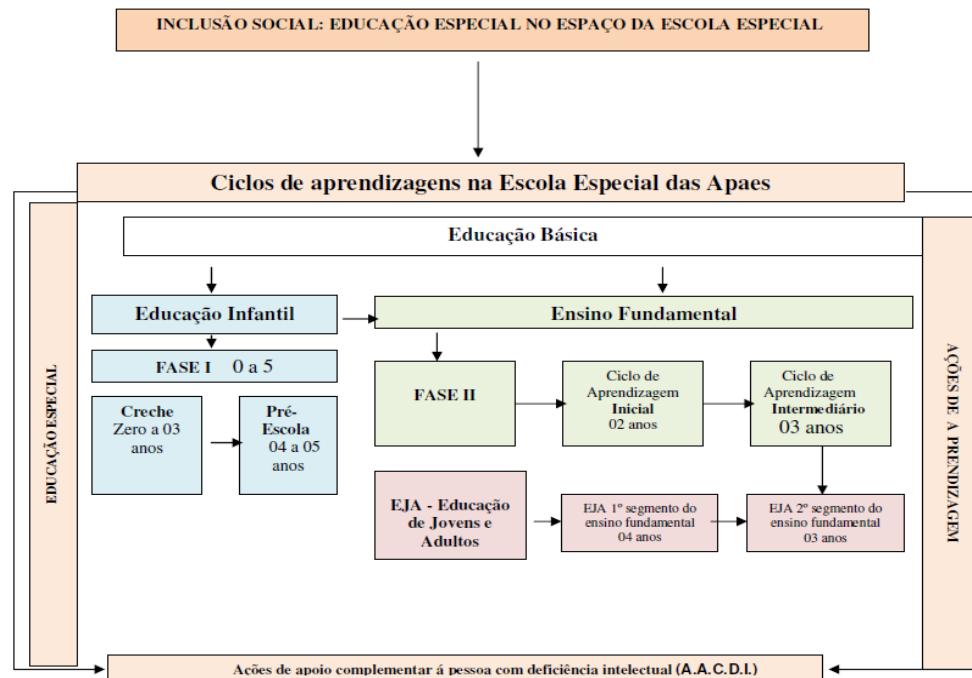
público restrito. A definição do público das escolas das APAEs nos estados estudados se assemelha. A diferença pode ser apontada apenas na maneira como essas instituições caracterizam seu público-alvo. Em Minas Gerais, o foco é nos alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados. Já no Paraná, são alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento, que requerem apoios intensos e contínuos, além de adaptações curriculares significativas.

O estudo evidenciou que em Minas Gerais, há um rigor na definição do público-alvo nas APAEs, priorizando aqueles que necessitam de maiores apoios e evitando matrículas de alunos com menor comprometimento que poderiam se beneficiar da escola regular. Já no Paraná, a ênfase no diagnóstico pode levar a receber alunos que poderiam ser atendidos na escola regular.

Etapas e modalidades de ensino ofertados e sua organização pedagógica

Em Minas Gerais, as escolas das APAEs são consideradas parte do Sistema Estadual de Ensino e têm autorização para oferecer a EI, o EF (anos iniciais) e a EJA (anos iniciais e finais do EF). A organização dessas escolas é apresentada na Figura 1.

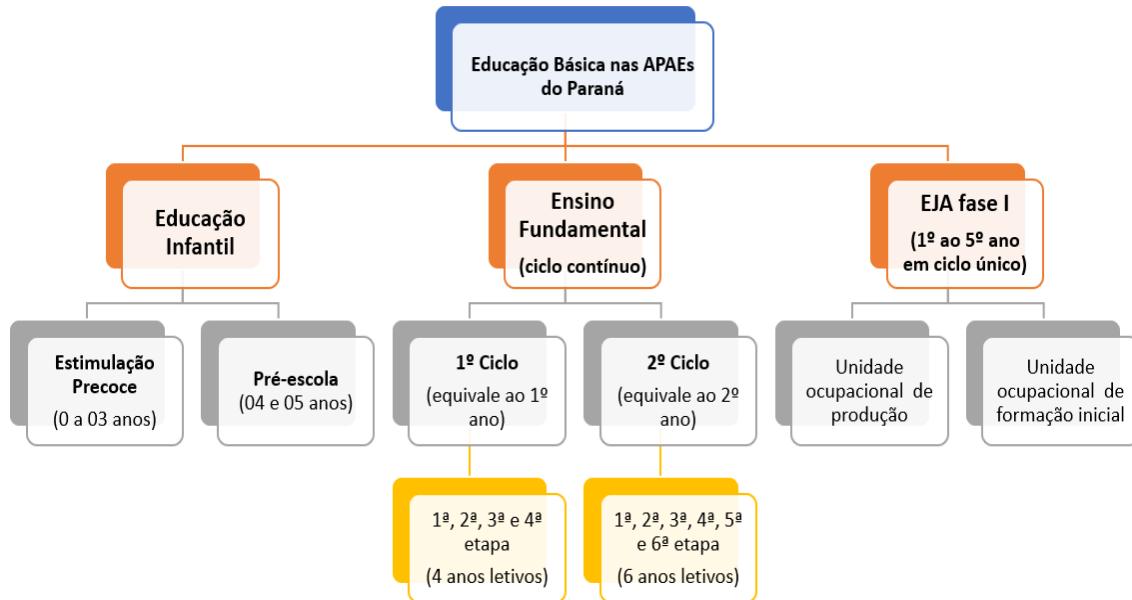
Figura 1 – Organização das escolas das APAEs mineiras



Fonte: Lima (2010, p. 34).

No Paraná, as escolas das APAEs também fazem parte do Sistema Estadual de Ensino e são autorizadas a oferecer a EI, o EF (anos iniciais) e a EJA (anos iniciais). A Figura 2 mostra a organização das escolas dessas escolas.

Figura 2 – Organização das escolas das APAEs paranaenses



Fonte: Elaborada pela autora.

Embora as APAEs de ambos os estados ofereçam as mesmas etapas e modalidades de ensino, a análise de suas organizações revelou várias diferenças, que serão apresentadas e discutidas ao longo desta seção.

A Educação Infantil nas escolas das APAEs mineiras e paranaenses

A EI nas APAEs mineiras é composta por duas etapas: creche e pré-escola. Nessas APAEs a creche é caracterizada como um “atendimento educacional e preventivo para crianças na faixa etária de zero a três anos”, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança e seu processo de aprendizagem da criança, ampliando suas perspectivas educacionais, culturais e sociais. Já a pré-escola tem como finalidade proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças de quatro e cinco anos (Lima, 2010, p. 35).

A avaliação do conhecimento nesta etapa é feita por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental. Um destaque importante é que a FEAPAEs/MG não orienta a oferta da EI nas APAEs, por acreditar que essa etapa é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e, por isso, ela deve estar em escola regular. No entanto, algumas APAEs mineiras ainda oferecem a EI seguindo a legislação educacional vigente.

A EI nas APAEs paranaenses é organizada em duas modalidades: estimulação essencial e pré-escola. A Estimulação Essencial 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”. Seu objetivo é estimular “os processos cognitivos e motores para alcançar o pleno desenvolvimento da criança” (Paraná, 2014, p. 9). A pré-escola é voltada para crianças de quatro e cinco anos. O trabalho pedagógico é pautado no conhecimento de mundo, abrangendo a linguagem oral e escrita, matemática, música, artes, movimento, natureza e sociedade. Além disso, também foca no desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo, priorizando a construção harmoniosa do desenvolvimento da primeira infância (Paraná, 2014).

A oferta da EI nas APAEs paranaenses pode ocorrer por cronograma ou em turmas. No primeiro caso, o atendimento é centrado na estimulação das áreas do desenvolvimento e é organizado de acordo com as necessidades de cada criança. Já na oferta por turmas, os conteúdos trabalhados estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, além da estimulação das áreas do desenvolvimento. Existe a possibilidade de dupla matrícula, permitindo que a criança esteja matriculada na escola de Educação Básica (modalidade de Educação Especial - APAE) e também no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) ou na rede particular.

De maneira específica, a organização da EI nas APAEs paranaenses, estruturada por cronograma que permite a dupla matrícula, pode ser interpretada como uma forma de oferta do atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização. Nesse modelo, a criança permanece matriculada em uma escola da rede regular e, paralelamente, frequenta a escola da APAE para atividades adicionais. Destaca-se, nesse contexto, a ênfase dada à proposta de estimulação essencial como parte da oferta da EI, o que revela uma permanência de práticas alinhadas ao modelo médico de deficiência. Essa abordagem

apresenta vestígios de diretrizes anteriores à PNEEPEI, nas quais os atendimentos clínico-terapêuticos são oferecidos de forma sobreposta aos processos educacionais, desconsiderando, muitas vezes, os princípios pedagógicos que devem orientar essa etapa da Educação Básica.

Entretanto, é importante ponderar que a atuação das APAEs na oferta da estimulação precoce (serviço da saúde, não educacional), não só no estado do Paraná, mas em todas as pequenas cidades que contam com a presença da instituição, contribui com inúmeras famílias que sem o atendimento, ficariam desassistidas, tendo em vista as dificuldades dos governos locais em investirem nesse serviço.

O Ensino Fundamental nas APAEs mineiras e paranaenses

As escolas das APAEs mineiras têm autorização para oferecer os anos iniciais do EF, do 1º ao 5º ano de escolarização. Essa etapa de ensino é organizada em dois ciclos, com duração total de até sete anos. O primeiro ciclo, compreendendo o 1º e o 2º ano, tem como objetivo “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, pp. 36-37). O currículo nessa etapa prioriza o desenvolvimento de habilidades adaptativas de autonomia pessoal, competência social e habilidades intelectuais gerais.

O segundo ciclo, correspondente ao 3º, 4º e 5º ano, visa “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). O foco do currículo nessa etapa é o desenvolvimento das habilidades conceituais, práticas e sociais relevantes para a vida jovem e adulta da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

O Plano de Desenvolvimento Individual do aluno é um importante instrumento para subsidiar a prática pedagógica nas APAEs mineiras. Esse plano contempla a flexibilização do currículo e estratégias para atender às necessidades específicas de cada aluno. A avaliação do conhecimento nesta etapa é essencialmente observacional, com ênfase na avaliação qualitativa sobre a quantitativa.

Sobre o percurso escolar, a norma vigente em Minas Gerais permite a flexibilização do tempo escolar no EF, com a adição de 50% do tempo, permitindo essa adaptação ao fim de cada ciclo. Assim, os alunos com deficiência nos anos iniciais do EF nas escolas das APAEs mineiras percorrem o EF anos iniciais em um período de até sete anos. É essencial ressaltar que o período de permanência para esses alunos nas escolas das APAEs corresponde ao período permitido para alunos com deficiência das escolas regulares, demonstrando igualdade de tratamento em relação ao tempo escolar, apesar da matrícula em uma escola especializada.

O EF nas escolas das APAEs paranaenses é dividido em dois ciclos que correspondem ao 1º e 2º ano do EF, com uma duração total de dez anos, destinado a alunos com deficiência de 6 a 15 anos de idade. Essa organização, autorizada por pareceres oficiais, estabelece que o avanço do aluno ocorra em dez anos, com quatro etapas anuais para o 1º ano e seis etapas anuais para o 2º ano. Assim, os alunos cursam os dois primeiros anos do EF em um período de dez anos, o que ultrapassa o tempo previsto pela legislação educacional. Embora não tenha sido objeto desta pesquisa avaliar os efeitos da flexibilização do tempo para os alunos com deficiência, seria importante realizar um estudo aprofundado sobre os efeitos de tal medida na escolarização desse público.

Afinal de contas, essa abordagem não se alinha às diretrizes legais em relação ao tempo de permanência e à organização pedagógica. A justificativa para essa divergência baseia-se nas características individuais dos alunos, que, devido às suas necessidades, requerem mais tempo para a aprendizagem. Isso sugere que os alunos das APAEs do Paraná não recebem um tratamento igualitário em relação ao tempo de instrução, comparados aos alunos de escolas regulares.

A proposta curricular enfatiza a alfabetização e o desenvolvimento nas áreas cognitiva, psicomotora e socioafetiva, com planejamento individualizado para cada aluno. A prática pedagógica é guiada pelo Plano de Atendimento Individualizado. Na avaliação do conhecimento, destaca-se o caráter processual, contínuo, diagnóstico e descriptivo, levando em conta os domínios acadêmicos, habilidades e necessidades individuais dos alunos. A progressão é automática desde que se alcance 75% de frequência, permitindo a transição para a EJA após o segundo ciclo do EF, independentemente de sua conclusão.

A organização peculiar do EF nas APAEs paranaenses, com ênfase nos anos iniciais e previsão de extensão do tempo de escolarização, articulada aos perfis de deficiência dos

estudantes atendidos, evidencia características fortemente vinculadas ao modelo médico de deficiência, e, consequentemente, distante da perspectiva da PNEEPEI. Em resumo, as APAEs mineiras e paranaenses têm abordagens distintas para o EF, com a oferta dos anos iniciais (1º ao 5º) em dois ciclos em Minas Gerais e a organização em dois ciclos contínuos apenas para o 1º e 2º ano no Paraná. Ambos os estados utilizam instrumentos personalizados para subsidiar a prática pedagógica e adotam avaliações processuais e formativas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

A Educação de Jovens e Adultos nas escolas das APAEs mineiras e paranaenses

As escolas das APAEs de mineiras oferecem a EJA tanto nos anos iniciais quanto nos finais do EF. A implementação da EJA teve como objetivo de assegurar aos alunos com deficiência a continuidade e conclusão do percurso escolar, o que anteriormente não era garantido (FEAPAEs/MG, 2012). Os anos iniciais da EJA é direcionado aos alunos que estão começando, ou seja, que ainda não tiveram qualquer experiência no EF dos anos iniciais. Por outro lado, os anos finais da EJA é voltado para alunos que já finalizaram os anos iniciais do EF e desejam continuar sua jornada escolar nos anos finais dessa etapa. Sua organização nos anos iniciais abrange quatro anos letivos, e na EJA dos anos finais tem três anos letivos (FEAPAEs/MG, 2012).

Observamos que tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais da EJA, o período de duração é estendido em relação às normas vigentes. Essa extensão dobra o tempo de permanência do aluno com deficiência no processo educacional da EJA. Em relação à abordagem pedagógica, na EJA anos iniciais enfatiza-se a dimensão cognitiva, a formação de valores e atitudes, bem como a melhoria da qualidade de vida. Além disso, visa a capacitação do aluno no domínio das habilidades de leitura e escrita, permitindo uma compreensão mais ampla do mundo e uma melhor atuação na sociedade. Por outro lado, na EJA anos finais adota-se um currículo focado no desenvolvimento das competências necessárias para inclusão social e no aprimoramento das habilidades intelectuais gerais de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Essa abordagem requer a integração entre habilidades conceituais e habilidades sociais e práticas, visando aprimorar a qualidade de vida do aluno (Lima, 2010).

As escolas das APAEs paranaenses oferecem a EJA restrita aos anos iniciais do EF, com a oferta das unidades ocupacionais de produção e de formação inicial, conforme mencionando. A EJA nas escolas das APAEs paranaense é destinada a estudantes com deficiência a partir dos 15 anos de idade, inclusive àqueles que já tenham frequentado, total ou parcialmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental em outro momento. No entanto, a estrutura vigente permite somente a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas APAEs paranaenses, não havendo oferta dos anos finais.

O currículo pedagógico da EJA inclui o currículo formal, voltado para alunos em processo de alfabetização, e o currículo funcional, para alunos com deficiências “cujo comprometimento intelectual e desempenho cognitivo permitam a realização das atividades propostas para este atendimento” (Saldanha *et al.*, 2018, p. 14). Além disso, são oferecidas unidades ocupacionais de Produção e de Formação Inicial para atender aos diferentes perfis de alunos.

Diferentemente das escolas das APAEs mineiras, nas APAEs paranaenses não existe uma limitação de idade para a matrícula na EJA, permitindo que pessoas mais velhas sejam atendidas. A avaliação do conhecimento na EJA é processual, diagnóstica e descritiva. Em relação ao tempo escolar, não há uma regra específica de carga diária ou semanal, e a temporalidade é flexível, adaptando-se ao ritmo e às necessidades de cada estudante. A certificação de conclusão dos anos iniciais do EF na EJA requer um mínimo de 1.200 horas de frequência.

Os impactos da PNEEPEI e as outras ofertas da Educação Especial nas APAEs mineiras e paranaenses

Essa seção discute as transformações ocorridas nas APAEs mineiras e paranaenses em resposta à PNEEPEI. As mudanças nas escolas das APAEs foram analisadas com base em dados de entrevistas e análise documental.

As APAEs mineiras passaram por mudanças significativas para adequar o público e oferecer terminalidade para os alunos que frequentavam a escola há muito tempo. Diante da PNEEPEI, elas consideram a possibilidade de não haver demanda futura para o processo de escolarização nas escolas especiais. Por isso, estão desenvolvendo outras propostas de atendimento na Educação Especial, como o Programa de Educação e

Aprendizagem ao Longo da Vida e a Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar. A FEAPAEs/MG comprehende que o papel das APAEs na Educação Especial deve acompanhar a evolução das políticas públicas e se adequar às demandas atuais.

No Paraná, a PNEEPEI também gerou novas demandas para as APAEs, impulsionando um trabalho colaborativo com as redes de ensino estadual, municipal e particular. A FEAPAEs/PR busca ser uma via de mão dupla, colaborando com outras instituições e multiplicando conhecimentos para promover a inclusão. A visibilidade das APAEs melhorou nos municípios e no estado, e a política trouxe a necessidade de discutir mais sobre a educação especial.

As APAEs paranaenses receberam transferências de alunos de outros estados interessados em se inserir em suas escolas, pois o trabalho desenvolvido nelas é visto como diferenciado e com resultados positivos. O objetivo é transformar as APAEs em instituições de excelência e promover a inclusão, não apenas transferindo alunos para a educação regular, mas oferecendo o melhor espaço possível para cada aluno.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar a apropriação da PNEEPEI pelas APAEs mineiras e paranaenses. Os resultados revelam inúmeras diferenças na organização da Educação Especial e do processo de escolarização nessas APAEs. Em Minas Gerais, a Educação Especial é mais alinhada com a PNEEPEI, buscando criar ambientes escolares mais inclusivos. Como resultado, a oferta de escolarização nas APAEs mineiras é menos expressiva. A FEAPAEs/MG é responsável pela orientação das escolas, e a parceria com o estado é limitada. Assim, o atendimento ao PAEE acontece conforme a PNEEPEI.

Por outro lado, no Paraná, a organização da Educação Especial tem menos adesão à PNEEPEI, contribuindo para a institucionalização da Educação Especial e fortalecimento das instituições especializadas. A SEED/PR é responsável pela elaboração dos documentos orientadores das APAEs e mantém uma parceria robusta com elas, fornecendo apoio financeiro e de pessoal. O atendimento ao PAEE é mais voltado para deficiências específicas, com a oferta de classes especiais.

A análise das APAEs de ambos os estados revela aproximações e distanciamentos na organização do processo de escolarização e no entendimento do lugar que as APAEs

ocupam frente à PNEEPEI. As principais diferenças estão na organização do EF e da EJA. As APAEs mineiras oferecem os anos iniciais do EF, de forma mais próxima a oferta das escolas regulares, enquanto nas APAEs paranaenses, a organização do EF se afasta da prevista para as escolares regulares, ofertando apenas os dois primeiros anos e permitindo que os alunos permaneçam por até dez anos.

Quanto à EJA, em Minas Gerais, a organização se assemelha ao previsto nas legislações vigentes, com duração de quatro anos letivos para a EJA anos iniciais e três anos para a EJA anos finais. No Paraná, a EJA é articulada com as unidades ocupacionais, sem tempo máximo de permanência para o aluno.

De forma geral, a apropriação da PNEEPEI pelas APAEs ocorreu de maneira distinta em cada estado. Em Minas Gerais, as APAEs se reposicionaram como escolas especiais para um público minoritário e como apoiadoras da inclusão na rede regular de ensino. Já no Paraná, as APAEs fortaleceram-se como instituições especializadas na oferta da Educação Especial.

Os resultados deste estudo desmistificam a ideia de que todas as APAEs são iguais e demonstra que essas instituições têm formas diversificadas de atuação, dependendo do contexto em que estão inseridas.

Referências

BEZERRA, Geovani Ferreira. Mensagem da APAE (1963-1973): Educar os pais para educarem os excepcionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.4548>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BIKLEN, Douglas; BURKE, Jamie. Presuming competence. **Equity & Excellence in Education**, v. 39, n. 2, p. 166-175, 2006.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Curriculo sem Fronteiras**. 20(1), 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/borges-torres.html>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2016. 413p. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de; CARVALHO, Rosita Edler; COSTA, Sandra Marinho. (Orgs.). **Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas**. Federação Nacional das APAEs, 2011. Disponível em: <https://media.apaebrazil.org.br/FENAPAES-CARTILHA-POLITICA-DE-ATENCAO-INTEGRAL-E-INTEGRADA-DA-REDE-APAE-Web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.,

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DANTAS, Jacqueline Luiz Leite; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Atendimento pedagógico educacional para alunos hospitalizados em Minas gerais: busca de reconhecimento. **Revista Educação e Legislações – CEEMG**. Belo Horizonte, Ano I (1), 2022. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/8-institucional/216-edicoes?highlight=WyJZGlcdTAwZTdcdTAwZjVlcyJd>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FENAPAES. **APAE educadora - a escola que buscamos:** proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, DF, 2001. 60p. Disponível em: <https://www.eev.com.br/apaemiracatu/APAE%20Educadora.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: 1954 A 2011 - Algumas Reflexões.** Campinas: Autores Associados, 2013. 80p.

JOHNER, Leila Edinéia Arnhold. 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/fb9deefed179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educação%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

LIMA, Júnia Ângela de Jesus. (Org.). **Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: educação especial no espaço da escola especial.** Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, 2010. 68p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução 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, MG, 2013. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao460.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

MINAS GERAIS. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. **Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial.** Belo Horizonte, MG, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial.** Belo Horizonte, MG, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Lista de escolas.** Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, Osias Ribeiro; CAMISASCA, Marina Mesquita. (2022). **FEAPAES 30 anos**. Local: Belo Horizonte. Escritório de Histórias, 2022. 128p.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares; CARVALHO, Erenice Natalia Soares (Orgs.). **Documento norteador: educação e ação pedagógica**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2017. Disponível em: <https://media.apaabrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-PEDAGOGIA-FINAL-4.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 108, de 11 de fevereiro de 2010**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_10915_pa_ceb_108_10.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 31 out. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 17.656, de 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, PR, 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=99967&indice=1&totalRegistros=1&dt=19.4.2024.17.14.5.168>. Acesso em: 20 maio 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 07, de 07 de maio de 2014**. 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, PR, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_5371_pa_bicameral_07_14.pdf?query=teresina. Acesso em: 26 set. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02, de 15 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/estrutura/deliberacoes/deliberacao_022016_ceepr.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 128, de 08 de novembro de 2018**. 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, PR, 2018. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Novembro-CEIFCEMEP-2018#:~:text=PARECER%20CEE%2FCEIF%2FCEMEP%20n%C2%BA,CEMEP%20n%C2%BA%2007%2F14%2C%20de>. Acesso em: 26 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Especial - Surdez**. Curitiba, PR, 2022a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=698>. Acesso em: 25 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Especial - Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências**. Escola Digital Professor. Curitiba, PR, 2022b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/deficiencia_intelectual. Acesso em: 26 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Especial - Sareh**. Curitiba, PR, 2022c. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>. Acesso em:

PARANÁ. Federação das APAEs do Estado do Paraná. (2010). **Relatório de Atividades do Exercício de 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.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**. Rio Grande, 29(1), 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 15 maio 2023.

SALDANHA, Cláudia Camargo; MILÉO, Cinara de Cássia; ZAMPRONI, Eliete Berto; ARAPONGAS, Maria de Lourdes; BUENO, Marizete. **Organização administrativa e pedagógica das escolas especializadas do estado do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/organizacao_administrativa_pedagogica_escolas_especializadas.pdf. Acesso em: 04 de agos. 2022.

VALLE, J.W. Incluindo alunos com deficiência intelectual em comunidades da sala de aula. In: Borges, A.A.P.; Pletsch, M.D. (orgs). **O aluno com deficiência intelectual na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2022



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