

INCLUSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS E NO PARANÁ: DIFERENTES CAMINHOS

SCHOOL INCLUSION IN MINAS GERAIS AND PARANÁ: DIFFERENT PATHS

Bruna Caroline Morato Israel¹

Adriana Araújo Pereira Borges²

RESUMO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, que analisou a apropriação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), nos estados de Minas Gerais e Paraná. O foco deste recorte é a apropriação da PNEEPEI pelos estados de Minas Gerais e Paraná, com o objetivo de apresentar, por uma pesquisa e análise documental, as diferenças e as semelhanças entre ambos estados e o seu impacto na inclusão escolar. Ao traçar a trajetória da Educação Especial no Brasil, o estudo evidencia os principais subsídios que contribuíram para a construção da Educação Especial e da inclusão escolar no país. O artigo também discute a importância das classes especiais e das instituições especializadas e o papel da PNEEPEI na promoção da inclusão escolar. Além disso, são abordados os principais desafios e avanços observados nas políticas educacionais inclusivas, especialmente em relação à adequação das diretrizes da PNEEPEI em cada estado. Os resultados revelam que Minas Gerais tem se alinhado mais às diretrizes propostas pela PNEEPEI, buscando maior inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Em contraste, o estado do Paraná apresenta maior dependência de instituições especializadas, o que, em alguns aspectos, ainda distancia o estado dos avanços propostos pela PNEEPEI. Essa análise comparativa permite identificar as trajetórias distintas de cada estado e os desafios que precisam ser superados para uma inclusão escolar efetiva no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. PNEEPEI. Educação Especial e Inclusiva.

ABSTRACT

This study is an excerpt from a master's degree research that analyzed the appropriation of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) by the Associations of Parents and Friends of the Exceptional (APAEs) in the states of Minas Gerais and Paraná. The focus of this section is the appropriation of PNEEPEI by the states of Minas Gerais and Paraná, aiming to present, through research and documentary analysis, the differences and similarities between both states and their impact on school inclusion. By tracing the trajectory of Special Education in Brazil, the study highlights the main subsidies that contributed to the construction of Special Education and school inclusion in the country. The study also discusses the importance of special classes and specialized institutions and the role of PNEEPEI in promoting school inclusion. Furthermore, the main challenges and advances observed in inclusive educational policies are addressed, especially in relation to the adequacy

¹ Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais e Consultora Técnica do Instituto de Ensino e Pesquisa – Darci Barbosa.

² Professora de Políticas Públicas em Educação Inclusiva, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

of PNEEPEI guidelines in each state. The results reveal that Minas Gerais has been more aligned with the guidelines proposed by PNEEPEI, seeking greater inclusion of students with disabilities in regular schools. In contrast, the state of Paraná is more dependent on specialized institutions, which, in some aspects, still distances the state from the advances proposed by PNEEPEI. This comparative analysis allows us to identify the distinct trajectories of each state and the challenges that still need to be overcome for effective school inclusion in the Brazilian context..

Keywords: School Inclusion. PNEEPEI. Special and Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, houve uma transformação significativa na compreensão da deficiência e no atendimento dispensado aos sujeitos com deficiência. A relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência passou, também, por mudanças ao longo do tempo, tanto em termos de fundamentos filosóficos que a moldam, quanto nas práticas concretas que a materializam.

Aranha (2001, p. 160) afirma que a relação da sociedade com as 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”. Essas mudanças, ao longo do tempo, demonstram a evolução tanto no campo social quanto no educacional, resultando em diferentes abordagens para o atendimento às pessoas com deficiência. Essa evolução reflete as transformações na sociedade e, por conseguinte, representa as diversas maneiras de abordar o atendimento dispensado às pessoas com deficiência, que se manifestam como distintos modelos de compreensão do fenômeno da deficiência.

O primeiro modelo identificável é o da prescindência. Nele, as causas da deficiência são vinculadas a aspectos religiosos e as pessoas são consideradas sem utilidade para a sociedade, sendo, inclusive, associadas a forças malignas, como expresso por Madruga (2013, p. 58): “Suas vidas não merecem ser vividas”. Esse modelo foi seguido pelo modelo médico, que surge com o avanço da ciência e da medicina, trazendo uma nova forma de compreender a deficiência.

Nesse modelo, a deficiência é vista como um problema individual, causado por doenças ou condições de saúde e o tratamento foca na cura, na adaptação do indivíduo ou na mudança de comportamento, além dos cuidados médicos necessários (Barbosa et al., 2019). Embora alguns autores, como Palacios e Bariffi (2007), Palacios (2013), Madruga (2013) e Barbosa et al. (2019) situem o início do modelo médico após a Primeira Guerra Mundial, com o foco na normalização e reabilitação de indivíduos, especialmente feridos de guerra, argumentamos que as suas raízes na Educação Especial remontam ao século XIX, com a atuação de médicos em uma perspectiva educacional.

No modelo social, que surge aproximadamente na década de 1970, a deficiência é compreendida como uma “manifestação da diversidade humana”, na qual o corpo pode experimentar “limitações físicas, intelectuais ou sensoriais” resultantes de barreiras sociais que negligenciam essas condições (Diniz et al., 2009, p. 67). Esses modelos estabelecem as bases para compreender como as políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), moldaram o atendimento educacional nas últimas décadas no Brasil. Desse modo, percebe-se que a evolução das terminologias e das concepções sobre a deficiência, alinhadas à forma como a sociedade vê as pessoas com deficiência, influenciam a construção da Educação Especial.

No Brasil, o modelo médico da deficiência influenciou e moldou as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência. A partir desse modelo, a Educação Especial se torna uma ferramenta essencial e, por ela, “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” (Palacios, 2008, p. 67).

Embora ainda seja possível identificar práticas na Educação Especial em consonância com o modelo médico de deficiência, a PNEEPEI, promulgada em 2008, fomenta a organização do atendimento a esses sujeitos com base no modelo social da deficiência. Essa perspectiva torna imperativa que os atendimentos sejam ofertados em ambientes regulares de ensino, junto com os demais estudantes.

Nesse contexto, este estudo busca contribuir com a compreensão acerca dos atendimentos prestados às pessoas com deficiência ao longo da história, bem como apontar a apropriação da PNEEPEI nos estados de Minas Gerais e Paraná, evidenciando as semelhanças e diferenças encontradas. Os dados deste estudo são recortes de uma pesquisa comparada de mestrado, que objetivou apresentar a organização da educação nas APAEs Mineiras e Paranaenses, a partir da PNEEPEI.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, empregamos uma abordagem de pesquisa que combina análise documental e pesquisa comparada. A seleção dos estados estudados se deu a partir de uma pesquisa realizada, após um levantamento detalhado das matrículas, a partir de dados coletados nas “Sinopses Estatísticas da Educação Básica”, cujo objetivo foi identificar qual capital brasileira o número de matrícula em classes exclusivas de Educação Especial teve redução gradual e qual apresentou aumento. Com base nesse critério, foram selecionados os estados de Minas Gerais e Paraná. A escolha desses estados permitiu a análise comparativa entre duas realidades educacionais distintas: enquanto Minas Gerais apresentou uma redução significativa nas matrículas em classes exclusivas de Educação Especial, refletindo uma maior adesão às diretrizes da inclusão escolar, o Paraná demonstrou um aumento, mantendo um modelo de atendimento mais distante da perspectiva inclusiva. Essa comparação é fundamental para entender os diferentes impactos das políticas públicas sobre a Educação Especial em cada estado.

Após a seleção dos estados, a pesquisa se concentrou no levantamento das normativas e documentos técnicos publicados pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de cada estado, tendo como marco temporal a promulgação da PNEEPEI em 2008. O universo documental considerado abrangeu o período de 2009 a 2021.

Para responder aos objetivos propostos neste estudo, após análise preliminar, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- a) normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas;
- b) parcerias público-privadas em Minas Gerais e no Paraná;
- c) público da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná;
- d) formas de atendimento ao público da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná.

Para concluir a apresentação e a análise dos resultados, elencamos as semelhanças e diferenças descobertas na organização da Educação Especial em Minas Gerais e no Paraná.

Evolução do atendimento às pessoas com deficiência: uma perspectiva histórica e social

Ao examinar a história da educação em relação ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, Mazzotta (2011) percebe que, até o final do século XVIII, as crenças sobre

deficiência estavam ligadas ao misticismo e ao ocultismo. Devido à falta de fundamentação científica, as noções de diferenças individuais não eram compreendidas nem avaliadas. Essa falta de conhecimento levava à marginalização e negligência das pessoas com deficiência.

A influência cultural da religião também contribuía para a visão deturpada dessas pessoas. A associação entre o ideal de perfeição atribuído ao ser humano e a imagem de Deus gerava a marginalização das pessoas com deficiência, cuja condição era vista como uma divergência desse padrão de perfeição. Pessotti também enfatiza essa ideia, ao descrever:

O mesmo indivíduo que é considerado uma ‘criança’, que antes era uma ‘criança normal’, também é visto como ‘sobrenatural’, sendo afetado pela oração para expulsar o demônio. A confusão entre um ser humano possuído pelo demônio e, ao mesmo tempo, ‘sobrenatural’, que ‘morre’ devido às preces para ‘expulsar o demônio’, revela a natureza peculiar do deficiente mental (Pessotti (1984, p. 14).

Nesse contexto, surge o modelo de prescindência, no qual a visão sobre a deficiência tinha conotações religiosas e punitivas. Esse modelo justificava a deficiência como um castigo divino e considerava que as pessoas com deficiência não contribuíam para a sociedade. O modelo de prescindência se subdividia em dois submodelos: o eugenésico e o de marginalização. Ambos compartilhavam a visão religiosa da origem da deficiência, mas tinham consequências diferentes. O eugenésico envolvia práticas eugênicas, como infanticídio, para eliminar pessoas com deficiência, enquanto o submodelo de marginalização as excluía socialmente, devido ao medo, compaixão ou considerações religiosas (Palacios; Bariffi, 2007). Os autores também apontam que, embora o infanticídio não fosse defendido no submodelo de marginalização, muitas crianças com deficiência morriam, devido à negligência, falta de interesse ou por crenças religiosas (Palacios; Bariffi, 2007).

Essa visão da sociedade em relação às pessoas com deficiência era inicialmente moldada pela perspectiva religiosa, caracterizada pela “identidade sobrenatural dos deficientes mentais” e marcada pela “superstição em relação ao deficiente mental de qualquer tipo ou nível” (Pessotti, 1984, p. 14). A visão da deficiência como algo mitológico e fanático resultava em práticas como afogamento ou orações para lidar com os deficientes mentais (Pessotti, 1984).

Com o passar do tempo, surge um novo modelo: o modelo médico, que substitui parcialmente o modelo de prescindência. Nesse modelo, a deficiência é explicada cientificamente, não religiosamente, e a ênfase muda para a diversidade funcional, em vez da exclusão. As pessoas com deficiência são consideradas capazes de contribuir de alguma forma para a sociedade, desde que reabilitadas ou normalizadas (Palacios, 2008).

No entanto, a mudança para o modelo médico não elimina completamente o modelo de prescindência. 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 exemplo paradigmático é o caso de Victor, uma criança com costumes selvagens na França, cujo tratamento é debatido por Jean Marc-Gaspard Itard. Itard defendia a ideia de que, por um tratamento médico, Victor poderia ser educado e reintegrado à sociedade (Banks-Leite; Galvão, 2000).

A influência de Itard é amplamente reconhecida na história da Educação Especial, no entanto, outros médicos educadores, como Edouard Séguin e Maria Montessori, também contribuem para a evolução do campo. Séguin aprimora os ensinamentos de Itard, estabelecendo uma abordagem médico-pedagógica para a educação de pessoas com deficiência. Montessori, por sua vez, utiliza os ensinamentos de Séguin para desenvolver seu próprio método educacional.

As primeiras experiências na Educação Especial foram conduzidas por médicos, contribuindo para que o modelo médico ganhasse força. Este modelo é essencialmente focado no corpo, promovendo medidas normalizadoras que rotulam e negligenciam as estruturas sociais, que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (França, 2013). Sob essa ótica, as causas que deram origem à deficiência são abordadas de forma científica e a percepção é de que as pessoas com deficiência poderiam recuperar seu valor e relevância pela reabilitação. Isso reflete uma visão normalizadora da deficiência, em que a reabilitação visa eliminar a noção de inutilidade e desnecessidade associada a essas pessoas (Madruga, 2013).

De acordo com as reflexões de Barbosa et al. (2019), a concepção médica no atendimento às pessoas com deficiência marcou uma transformação no modo como esses indivíduos eram atendidos. Segundo os autores, essa nova perspectiva trouxe avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, ao enfatizar a importância da humanização no atendimento, especialmente no caso daquelas com deficiência intelectual (Barbosa et al., 2019). No entanto, a influência desse modelo também trouxe consigo fenômenos, como a institucionalização, e um foco intenso nas limitações funcionais, o que levou a subestimar as capacidades das pessoas com deficiência (Palacios, 2008).

O conceito de deficiência tem passado por evoluções ao longo do tempo e o modelo social da deficiência surge nos anos 1970 como contraposição ao modelo médico, sendo fortemente influenciado pelas vozes e experiências das próprias pessoas com deficiência. Podemos identificar duas gerações desse modelo na literatura: a primeira, formada por homens com lesões físicas institucionalizadas, e a segunda, influenciada pelo movimento feminista, composta por mulheres com deficiência e mães cuidadoras de pessoas com deficiência (Diniz, 2003).

Na primeira geração, os homens com deficiência, incomodados com a opressão que enfrentavam, inauguraram o campo do modelo social. As suas reivindicações apontaram para a necessidade de superar barreiras que impediam o acesso aos mesmos direitos e oportunidades que as demais pessoas (Araújo, 2020). Nessa perspectiva, a ênfase estava na superação das barreiras sociais que discriminavam os corpos lesionados. Diniz (2003) destaca a distinção entre deficiência e lesão, em que a deficiência era compreendida como uma desvantagem resultante da interação entre o corpo lesionado e a sociedade, enquanto a lesão se referia a condições físicas específicas, como traumas, desvios ou doenças crônicas.

Nesse contexto, a deficiência não era apenas uma condição individual, mas resultado da interação entre as características do corpo do indivíduo e as condições da sociedade (Medeiros; Diniz, 2004). O foco estava nas barreiras econômicas, ambientais e culturais que limitavam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. O contexto social era apontado como o gerador de exclusão, sendo as barreiras encontradas em diversos aspectos, como educação, trabalho, saúde e transporte (Madruga, 2013).

A segunda geração do modelo social, impulsionada pelo movimento feminista, trouxe críticas relevantes. Eram enfatizadas questões como a importância do cuidado, as experiências do corpo doente e a discussão sobre a dor. Essa geração reconhecia que algumas pessoas com deficiência nunca seriam independentes ou produtivas, destacando a interdependência como um princípio-chave (Diniz, 2003). A busca pela igualdade ia além da remoção de barreiras, abrangendo acesso ao cuidado e reconhecendo a diversidade dentro do grupo de pessoas com deficiência.

A crítica feminista sublinhava que a independência não era aplicável a todos os tipos de deficiência, pois “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 et al., 2009, p. 72).

Palacios e Bariffi (2007) afirmam que o modelo social está intrinsecamente ligado aos valores dos direitos humanos, com o objetivo de promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Os autores destacam a importância da autonomia dessas pessoas para tomar decisões sobre suas vidas, visando eliminar obstáculos e garantir a igualdade de oportunidades (Palacios; Bariffi, 2007, p. 19). Palacios (2008) e Madruga (2013) também reconhecem a relevância do movimento para o aprimoramento dos princípios do modelo social, que, alinhado aos direitos humanos, enfatiza valores como autonomia, solidariedade, igualdade e dignidade. As discussões em torno desse modelo coincidem com os primeiros movimentos de inclusão escolar, buscando adaptar a educação às necessidades de todos, considerando as escolas especiais como último recurso. Assim, o “modelo social preconiza a educação inclusiva”, reforçando a busca pela igualdade de oportunidades (Palacios; Bariffi, 2007, p. 99).

Dessa forma, a trajetória do atendimento às pessoas com deficiência reflete profundas transformações nas concepções e práticas sociais, passando de um modelo de prescindência, que marginalizava e excluía esses indivíduos, para uma abordagem que valoriza os seus direitos humanos. O desenvolvimento do modelo social da deficiência, em contraste com o modelo médico, coloca o foco na remoção de barreiras sociais e na promoção da inclusão plena, reconhecendo a diversidade e a autonomia das pessoas com deficiência. Essa evolução não só reafirma a importância de enxergar as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, mas também reforça a necessidade de políticas públicas, que garantam a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a inclusão em todas as esferas sociais, incluindo a educação. Esses avanços na compreensão da deficiência abriram caminho para políticas mais inclusivas, como a PNEEPEI, que busca alinhar o sistema educacional brasileiro ao modelo social da deficiência. A análise histórica evidencia, portanto, o avanço contínuo das práticas inclusivas, embora ainda haja desafios a serem superados, para assegurar a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Fundamentos da Educação Especial no Brasil

A exclusão e a marginalização das pessoas com deficiência no Brasil remontam ao século XVIII, quando eram vistas como inúteis, incapazes de trabalhar e inválidas para qualquer tipo de atividade (Mendes, 1995). Essas percepções estigmatizadas e discriminatórias eram aplicadas indiscriminadamente a todas as pessoas com deficiência, sem distinção. Nessa época, não havia qualquer previsão de atendimento educacional para esse grupo marginalizado, como assinala Jannuzzi (2004, p. 11):

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.

A história da Educação Especial no Brasil teve o seu marco histórico em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. O instituto tinha como objetivo oferecer instrução primária, educação moral, religiosa, música e ofícios fabris para estudantes cegos (Decreto nº 1.428, 1854). Pouco depois, em 1857, também no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde denominado Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), com foco na educação literária e profissionalizante para meninos com idade entre 7 e 14 anos (Mazzotta, 2011).

A atenção à pessoa com deficiência intelectual teve início em 1874, com a criação do Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira, na Bahia (Jannuzzi, 1985, 2012; Fernandes, 1999; Mazzotta, 2011). No entanto, Mazzotta (2011) observa que não há registros suficientes para caracterizar esse atendimento como educacional, sugerindo que ele poderia estar mais voltado para cuidados médicos às crianças. Desde o princípio, o modelo médico já desempenhava um papel central no atendimento às pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

Em 1887, foi fundada a Escola México, no Rio de Janeiro, dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência mental³, física e visual. Os médicos foram os primeiros a identificar a necessidade de escolarização dessas pessoas, que antes eram “‘misturadas’ em hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade” (Fernandes, 1999, p. 3). Jannuzzi corrobora com essa discussão, ao evidenciar que a medicina teve uma forte influência na educação da pessoa com deficiência, seja pela atuação direta de médicos e diretores de instituições, seja pela repercussão dos ensinamentos médicos na área educacional (Jannuzzi, 2012).

A partir dos anos 1920, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova, várias reformas educacionais foram implementadas no Brasil. Professores e psicólogos europeus chegaram ao país para oferecer cursos e difundir práticas educacionais. Nesse contexto, a psicóloga russa Helena Antipoff desempenhou um papel significativo na Educação Especial no Brasil, fundando instituições, formando professores e colaborando na criação das primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) (Bezerra, 2017).

Helena Antipoff e o legado das Classes Especiais

Em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil, a convite do governo mineiro, para ministrar aulas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, bem como para instalar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental e organizar as classes especiais. Naquele período, o cenário educacional brasileiro estava voltado para as crianças, com reformas educacionais em andamento e a homogeneização das classes escolares prevista por lei, no Regulamento do Ensino Primário de 1927 (Estado de Minas Geraes, 1927).

As classes especiais surgiram com a proposta de homogeneizar as classes escolares, com base na organização racional do trabalho pedagógico, agrupando estudantes de acordo com seu desenvolvimento intelectual (Borges, 2015). Helena Antipoff acreditava que o sucesso dos estudantes não estava na homogeneidade, mas no ensino adaptado ao desenvolvimento de cada criança (Antipoff, 1992). Embora a criação das classes especiais fosse inédita no Brasil, elas já vinham sendo implementadas em outros países da Europa e América do Norte, em resposta à obrigatoriedade do ensino primário.

Antipoff iniciou o processo de capacitação de professores para avaliar, classificar e separar os estudantes com base em testes de inteligência. A Escola de Aperfeiçoamento desempenhou um papel fundamental na formação desses professores, buscando garantir uma abordagem científica nas questões educacionais (Borges, 2014). A justificativa para a criação das classes especiais se baseava na ideia de descongestionar as classes regulares, permitindo que os estudantes considerados normais tivessem um progresso mais eficiente, enquanto os considerados irregulares fossem agrupados para obter um melhor rendimento (Antipoff, 1992 [1932]).

O trabalho de Helena Antipoff, rapidamente, ganhou reconhecimento em todo o país. As classes especiais foram pioneiras, ao atender uma clientela que até então era privada do acesso à escola, seja por estar institucionalizada, seja por permanecer em casa. Elas se configuraram

3 Termo em desuso.

como um serviço inovador, adaptando os métodos pedagógicos às aptidões das crianças e proporcionando uma educação de qualidade (Borges, 2014).

Embora atualmente as classes especiais sejam criticadas por serem entendidas como segregadoras, naquele contexto, foram uma iniciativa essencial para evidenciar a importância de propor serviços para esse público marginalizado. O ensino nas classes especiais visava ao desenvolvimento de hábitos sociais, atenção, linguagem, motricidade e controle emocional (Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1965).

Conforme o trabalho das classes especiais demandava mais recursos e estratégias, Helena Antipoff percebeu que a organização dessas classes não era suficiente para atender a todas as pessoas com deficiência. Algumas delas possuíam necessidades mais acentuadas, exigindo instituições especializadas para o atendimento das suas especificidades (Rafante, 2011). Diante disso, Antipoff propôs a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), com o apoio de um grupo de intelectuais e pessoas influentes da sociedade mineira e presidiu a sociedade de 1932 até 1945 (Borges, 2015).

A atuação filantrópica ganhou força na Educação Especial e a criação de instituições filantrópicas para atender pessoas com deficiência passou a ter uma forte influência no campo educacional do Brasil, ampliando o atendimento a esse público (Borges, 2014).

O trabalho pioneiro e visionário de Helena Antipoff na criação das classes especiais e na fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais deixou um legado significativo para a Educação Especial no Brasil. As suas ações contribuíram para a valorização e o atendimento de pessoas com deficiência, abrindo caminhos para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e humanizadas.

Impacto das Instituições Especializadas no atendimento à deficiência

As instituições especializadas surgem a partir de movimentos, grupos ou associações formadas por pessoas que percebem uma falta de atenção adequada aos problemas enfrentados por certos segmentos da sociedade. As suas propostas são moldadas pela complexidade das suas vivências e pelo lugar que ocupam no contexto social (Jannuzzi; Caiado, 2013).

Uma das primeiras instituições especializadas criadas na primeira metade do século XX foi a SPMG, fundada em 1932, em Belo Horizonte. Essa iniciativa foi impulsionada por dois fatores principais. O primeiro estava relacionado à falta de respostas do poder público frente às demandas da população por serviços que oferecessem alternativas para o problema da atenção à criança. O segundo se referia à disposição de um grupo de educadores e médicos liderados por Antipoff, para realizar trabalho voluntário. Além disso, Antipoff estava inquieta com os resultados limitados das classes especiais no sistema de ensino público, que recebiam pouca atenção (Borges, 2015).

A SPMG, desde a sua fundação, teve como pilares a filantropia e a ciência. Foi criada como associação civil e a instituição buscava fornecer “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 de Minas Gerais, 1933, p. 3-4). Além do apoio às classes especiais, a SPMG oferecia cursos, conferências e exposições relacionadas à temática das pessoas com deficiência, além da divulgação de obras sobre o assunto (Borges, 2015).

A atuação de Antipoff junto à SPMG contribuiu para o seu reconhecimento em nível nacional, direcionando as suas ações para o atendimento e educação das crianças e jovens considerados excepcionais em Minas Gerais.

A partir disso, as suas ações se expandiram para o Rio de Janeiro, capital do país na época, onde ela prosseguiu com os esforços para estruturar a educação especializada. Antipoff

organizou seminários, integrou comissões oficiais e proporcionou formação para profissionais atuarem nesse campo (Rafante; Lopes, 2011).

A Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) foi fundada por Antipoff em 1935, no Rio de Janeiro, como resposta às crescentes demandas das pessoas com deficiência e ao atendimento inadequado que existia na época. Com o apoio de médicos, educadores e juristas, a SPB tinha como objetivo promover o estudo, o tratamento, a educação e a reintegração social de crianças e adolescentes excepcionais, oferecendo assistência individual em um ambiente médico-pedagógico especialmente estruturado para esse fim (Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1945).

As APAEs foram estabelecidas no Brasil a partir de 1954 e, rapidamente, espalharam-se por todo o país. É plausível afirmar que o contexto histórico da época contribuiu para a disseminação das APAEs, uma vez que havia uma negligência por parte do setor público de educação em relação ao atendimento das pessoas com deficiência. Segundo Mendes (2010, p. 99), “[O] fortalecimento da iniciativa privada nesse período, por meio de instituições filantrópicas sem fins lucrativos, foi motivado pela omissão do setor educacional público, o que gerou uma mobilização comunitária para suprir a lacuna no sistema escolar brasileiro”.

Nesse contexto de negligência por parte do setor público, as APAEs desempenharam um papel crucial, ao oferecer atenção direcionada às pessoas com deficiência, como aponta Kassar (2011, p. 44): “A atenção direcionada para as pessoas com deficiência (Educação Especial) ocorreu, em grande parte, por meio de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial”.

Gradualmente, as APAEs passaram a assumir a liderança no atendimento às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência intelectual. Dessa forma, “sua importância social e política foi se consolidando até se tornar a maior rede privada de educação especial do país, o que a qualifica como a expressão mais significativa da relação entre o setor público e privado nesse campo da educação” (Lehmkuhl, 2021, p. 12).

Em síntese, o trabalho desenvolvido pelas instituições especializadas representou um marco no desenvolvimento da Educação Especial no país. As suas iniciativas pioneiras ampliaram o atendimento à pessoa com deficiência e contribuíram para mudar a perspectiva da sociedade em relação a esse grupo de indivíduos.

Construindo a inclusão escolar no Brasil: influências históricas e normativas

A Política de Inclusão Escolar no Brasil e a organização dos primeiros atendimentos às pessoas com deficiência foram influenciadas por contextos internacionais, mas também foram moldadas por particularidades locais. Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada durante a Conferência de Jomtien e promulgada pela Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabeleceu princípios e diretrizes para atender às “necessidades básicas de aprendizagem” das crianças (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 3). Essa declaração também destacou a importância de garantir a igualdade de acesso à educação para as pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

Dando continuidade a essas discussões, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca em 1994, culminou na elaboração da Declaração de Salamanca. Essa declaração tinha como objetivo orientar princípios e práticas voltados para uma educação mais inclusiva, destacando a importância de desenvolver escolas que acolhessem todos os estudantes. Além disso, enfatizava a necessidade de eliminar as barreiras que dificultavam a transição das escolas especiais para as escolas regulares, propondo a criação de uma estrutura administrativa comum para facilitar essa conexão (Declaração de Salamanca sobre Princípios,

Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994). Esses eventos globais estabeleceram um marco importante na luta pela Educação Inclusiva e as suas diretrizes começaram a ser incorporadas ao contexto brasileiro, influenciando diretamente a Constituição de 1988, a PNEEPEI e outras políticas públicas de inclusão.

As influências internacionais que contribuíram para a construção da Política de Inclusão Escolar no Brasil, conforme ressaltam Borges e Torres (2020), tiveram como marco a Conferência Mundial de Educação Para Todos, de 1990. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um passo significativo, ao estabelecer a educação como um direito da pessoa com deficiência e garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A CF/88, no seu artigo 206, prevê a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, o “padrão de qualidade” e o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”, configurando um dever do Estado (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 206).

A partir da CF/88, outros instrumentos jurídicos, tanto nacionais quanto internacionais, começaram a ser incorporados como bases legais para a formulação de políticas públicas voltadas à construção de uma sociedade inclusiva. Laplane (2006) defende que a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta na valorização da diversidade como característica inerente a qualquer sociedade.

A trajetória da inclusão escolar no Brasil pode ser observada a partir de uma linha do tempo iniciada em 1989, com a Lei nº 7.853, que assegurou o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, além de determinar a inserção da Educação Especial no sistema educacional. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou o direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência (Decreto nº 3.298 e Lei nº 8.069) (Brasil, 1989, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi promulgada, com o objetivo de fundamentar os princípios norteadores da Educação Especial no Brasil e aumentar o número de estudantes com deficiência no processo de escolarização. A PNEE também reconheceu o papel das instituições da sociedade civil para o avanço do atendimento em Educação Especial (Brasil, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 1996, reconheceu a Educação Especial como uma modalidade de ensino e assegurou o atendimento especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº 9.394) (Brasil, 1996).

Em 2001, o Decreto nº 3.956 promulgou a Convenção de Guatemala, garantindo acesso igualitário aos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, oficializando a terminologia de necessidades educacionais especiais e Educação Inclusiva, regulamentando a organização e função da Educação Especial nos sistemas de Educação Básica (Brasil, 2001; Pletsch, 2010).

A história da inclusão escolar no Brasil é marcada por avanços normativos que foram fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva. Essas políticas públicas e instrumentos jurídicos contribuíram para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular, reforçando a educação inclusiva como um direito fundamental para todos os cidadãos. Embora a PNEEPEI ofereça diretrizes claras para a inclusão escolar, a maneira como essa política foi apropriada varia entre os estados, influenciada por fatores históricos e culturais locais. Com essa base histórica e normativa em mente, passamos agora a analisar como os estados de Minas Gerais e Paraná se apropriaram da PNEEPEI, revelando trajetórias distintas no processo de inclusão escolar.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Educação Especial na perspectiva Inclusiva em Minas Gerais e no Paraná

Ao investigarmos a apropriação da PNEEPEI em cada estado objeto deste estudo, ficou evidente a existência de diferenças na organização da Educação Especial, as quais serão abordadas neste trabalho. Essas discrepâncias abrangem desde a centralidade estatal na formulação das diretrizes que regulam as atividades das instituições especializadas, como as APAEs, influenciando nas negociações relativas a parcerias estabelecidas, até questões relacionadas à efetiva oferta do atendimento educacional. No âmbito deste estudo, identificamos dois cenários distintos. Em um deles, a organização da Educação Especial segue a trajetória comum da Educação Básica, com o estado desempenhando um papel cada vez mais proeminente no atendimento ao público da Educação Especial. Nesse contexto, as instituições especializadas operam como parceiras, o tempo de escolarização dos estudantes com deficiência se assemelha ao dos demais estudantes e a compreensão da deficiência evolui em direção ao modelo social. No outro cenário, observamos o fortalecimento de instituições filantrópicas como protagonistas no atendimento educacional ao público da Educação Especial, predominando, em certa medida, um modelo de atendimento na perspectiva médica da deficiência. A diferença entre os estados afeta diretamente a forma como os estudantes com deficiência são inseridos no sistema regular de ensino. Concluímos que a maneira pela qual os órgãos estaduais apropriam a Política de Educação Inclusiva exerce uma influência direta na configuração da Educação Especial e, por consequência, no papel das APAEs nesse cenário. Elementos como a efetiva participação das instituições especializadas na construção dessa Política Pública emergem como fatores cruciais, que definem as trajetórias inclusivas ou não para os estudantes com deficiência nos estados investigados.

Diretrizes para o Sistema Estadual de Ensino e Instituições Especializadas

O artigo 10 da LDB nº 9.394/96 estipula as competências estaduais na organização da educação, incluindo a elaboração de políticas alinhadas às diretrizes nacionais e a criação de normas para o sistema de ensino (Brasil, 1996). Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) são entidades autônomas que regulam os sistemas de ensino, interpretam leis educacionais, autorizam, supervisionam e avaliam a qualidade do ensino em conformidade com as bases nacionais. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação detêm responsabilidades de emitir diretrizes educacionais em nível nacional.

Assim, seguindo as normas dos CEEs, as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) orientam as redes estaduais, as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) orientam as redes municipais e as instituições privadas, incluindo as APAEs, têm autonomia para criar diretrizes desde que estejam alinhadas com as normas comuns e do seu sistema de ensino, regulamentadas pelo CEE do seu estado.

Dessa forma, ao analisarmos as regulamentações e diretrizes emitidas pelos CEEs em cada estado, torna-se evidente a presença de diferenças na organização do Sistema Estadual de Ensino, que refletem diferentes abordagens em relação ao papel das instituições filantrópicas na oferta da Educação Especial, impactando diretamente nas parcerias estabelecidas.

Em Minas Gerais, o cenário identificado se difere em diversos aspectos da realidade encontrada no Paraná. Uma diferença fundamental é a maneira como as orientações são fornecidas à rede mineira das APAEs. Com base nas regulamentações do CEE/MG, a SEE/MG emite orientações e documentos técnicos destinados à sua Rede Estadual de Ensino, ou

seja, suas escolas estaduais. Embora a SEE/MG mantenha parcerias com as APAEs, não existe normatização ou produção de documentos técnicos específicos para essas instituições.

Por outro lado, no Paraná, a SEED/PR assume a responsabilidade de regular os serviços oferecidos pelas instituições filantrópicas parceiras, incluindo as APAEs. Todos os documentos técnicos que orientam os serviços prestados pelas escolas das APAEs no Paraná são elaborados pela SEED/PR, com a colaboração das instituições parceiras durante o processo de elaboração.

Parcerias público-privadas em Minas Gerais e no Paraná

No que diz respeito às parcerias, embora ambos os estados as tenham implementado, as abordagens se diferem substancialmente. Em Minas Gerais, a colaboração entre a SEE/MG e as APAEs é realizada com base nos dados do Censo Escolar, pela alocação de profissionais que desempenham funções de professores regentes de turma, professores regentes de aula e supervisores escolares. Na alocação desses profissionais, os critérios estabelecidos para a formação de turmas e, conseqüentemente, a disponibilização de professores, seguem as normas definidas pela SEE/MG. São elas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes; para a EJA Anos Iniciais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes e para a EJA Anos Finais do Ensino Fundamental: de 8 a 15 estudantes (Minas Gerais, 2019).

Adicionalmente, a SEE/MG ressalta que, para a formação de turmas da EJA anos finais, é necessário observar a relação entre a quantidade de turmas e estudantes, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Relação entre quantidade de turmas e estudantes

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: Recuperado de Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais 2019, p. 30)

Para cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou da EJA Anos Iniciais, é designado um professor regente de turma. O papel do professor regente de turma é ministrar as aulas em consonância com os conteúdos curriculares do respectivo ano de escolarização. Notavelmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA Anos Iniciais, a abordagem é a unidocência. No entanto, para a EJA Anos Finais, são designados professores regentes de aula. Com base na matriz curricular específica para essa modalidade de ensino, são alocados 6 professores regentes de aula para cada turma da EJA, atuando de acordo com a sua área de conhecimento, formação, carga horária mensal e anual estabelecida para cada componente

curricular. Assim, são disponibilizados: um professor para a área de Linguagens, um para Matemática, um para Ciências da Natureza, um para Ciências Humanas, um para Ensino Religioso e um para Educação Física.

A concessão de um supervisor escolar, por uma parceria com a SEE/MG, ocorre apenas nas escolas das APAEs que possuem mais de seis turmas (Minas Gerais, 2019). Nas instituições das APAEs que possuem menos de seis turmas, a contratação desse profissional fica sob a responsabilidade da própria instituição ou pode ser efetuada por convênios com o poder público municipal. Essa abordagem se contrasta com o Paraná, em que o Programa Todos Iguais Pela Educação consolida a parceria entre o estado e as entidades mantenedoras, garantindo a oferta de recursos humanos e materiais, como professores, diretores e infraestrutura adequada.

O propósito 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 progressiva oferta gradativa de período integral, por meio da parceria entre o Estado do Paraná e as Entidades Mantenedoras (Lei nº 17.656, 2013, art. 2º) (Paraná, 2013).

O governo do Paraná, pela SEED/PR, tem a intenção de proporcionar aos beneficiários do programa padrões de qualidade e eficiência equivalentes aos estabelecidos para as instituições da Rede Pública Estadual de Ensino. Além disso, busca garantir o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares, como alimentação e transporte escolar, construção e melhoria de infraestrutura escolar, fornecimento de mobiliário, equipamentos e materiais, bem como oportunidades de capacitação (Lei nº 17.656) (Paraná, 2013).

Como resultado, o estado do Paraná se compromete a ceder servidores para trabalhar nas instituições especializadas, de acordo com o número de estudantes matriculados. A SEED/PR disponibiliza profissionais que desempenham funções como diretor escolar, vice-diretor, professores, pessoal administrativo e multimeios escolares, englobando funções em secretaria, biblioteca e laboratório de informática, além da equipe operacional responsável pela manutenção do ambiente físico da escola, alimentação e interação com os estudantes. Além dos recursos humanos, são repassados recursos financeiros para cobrir despesas operacionais, como material de consumo e pagamento de serviços de terceiros, além de investimentos para adquirir equipamentos e materiais permanentes (Instrução normativa SUE/SEED nº 8) (Paraná, 2018).

No que concerne à alocação de profissionais em cada instituição, os critérios estabelecidos são apresentados de maneira detalhada na Tabela 2.

Tabela 2: Critérios para composição de turmas e demanda de profissionais que serão cedidos para cada instituição

ESCOLAS ESPECIALIZADAS – PARECER 07/2014 – CEE/PR		
COMPOSIÇÃO DE TURMAS		
ETAPAS	PROFESSOR REGENTE	ESTUDANTES
EDUCAÇÃO INFANTIL	01 professor (20h)	08/turma
		10/cronograma
ENSINO FUNDAMENTAL	01 professor (20h)	10
EJA/UNIDADES OCUPACIONAIS	01 professor (20h)	12

ETAPAS	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO FUNDAMENTAL E EJA/UNIDADES OCUPACIONAIS	Educação Física	02 horas semanais
	Arte	03 horas semanais
DEMANDA DE PROFISSIONAIS		
FUNÇÃO	NÚMERO DE ESTUDANTES	CARGA HORÁRIA
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
QUADRO 03 – INSTRUTOR		
INSTRUTOR	NÚMERO DE ESTUDANTES	CARGA HORÁRIA
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 (2018).

Diante do exposto, é possível inferir que as escolas das APAEs no Paraná são tratadas pelo governo estadual como entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Portanto, toda a responsabilidade pela manutenção recai sobre o estado. À APAE, como entidade mantenedora, compete apenas a administração e o gerenciamento de profissionais de acordo com as diretrizes da SEED/PR. A consolidação de parcerias público-privadas, como é evidenciado no Paraná, aliada ao modelo de atendimento proposto para o PEE, que será explorado posteriormente, contribui, de certa forma, para fortalecer a Educação Especial em instituições especializadas e para a institucionalização da Educação Especial. Nesse modelo de organização, o estado transfere a responsabilidade pelo atendimento de pessoas com deficiência para instituições especializadas, enquanto assume a obrigação de manter essas instituições, por parcerias estabelecidas.

Público da educação especial em Minas Gerais e no Paraná

Para definição do público da Educação Especial, os estados têm como parâmetro o público estabelecido pela PNEEPEI. No entanto, este estudo ressalta diferenças significativas na maneira como essa definição é abordada nos estados analisados. Enquanto Minas Gerais adere estritamente aos critérios da PNEEPEI, no Paraná são incorporadas outras características, ampliando, assim, o público atendido na Educação Especial.

Em Minas Gerais, o público contemplado pela Educação Especial engloba estudantes com deficiência física, mental, intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Resolução CEE/MG nº 460; Resolução SEE/MG nº 4.256) (Minas Gerais, 2013, 2020). Pessoas com deficiência são definidas como aquelas que enfrentam impedimentos duradouros de natureza mental, física, intelectual ou sensorial, os quais podem prejudicar sua plena participação na sociedade, devido à interação com uma ou mais barreiras. O TEA é caracterizado por alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, afetando a comunicação, relações sociais e incluindo estereotípias motoras. Já as altas habilidades/superdotação abrangem indivíduos com capacidades excepcionais em áreas como acadêmica, liderança, intelectual, psicomotora e artes, tanto em combinação quanto isoladamente (Resolução SEE/MG nº 4.256) (Minas Gerais, 2020).

No Paraná, a Deliberação CEE/PR nº 02 (Paraná, 2016) estabelece como público da Educação Especial os estudantes com impedimentos em longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, devido à interação com barreiras, enfrentam dificuldades em participar plenamente no processo educacional em igualdade de condições com os seus colegas, além daqueles com indicativos de altas habilidades ou superdotação.

A deliberação também determina que o Atendimento Educacional Especializado deve ser fornecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos. Essas categorias são definidas como:

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. (Deliberação CEE/PR nº 02, 2016, p. 7–8).

Sobre a inclusão dos estudantes com transtornos funcionais específicos como público das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):

Além do público definido pelas legislações e políticas federais, as escolas da rede pública estadual também oferecem suporte pedagógico aos estudantes com transtornos funcionais específicos (como dislexia, discalculia, disortografia, TDAH) por meio das

Salas de Recursos Multifuncionais, que são o principal cenário para o Atendimento Educacional Especializado (Paraná, 2022a, [s.p.]).

É relevante destacar que a demarcação do público da Educação Especial na PNEEPEI define o grupo de estudantes que requer apoio específico. Estudantes com transtornos funcionais têm seus direitos garantidos, sem necessidade de serem categorizados como público da Educação Especial. Portanto, o Paraná ampliou a definição dos usuários das Salas de Recursos Multifuncionais, embora isso implique processos diferenciados, possivelmente desnecessários, para esse perfil de estudante.

Formas de atendimento ao público da educação especial em Minas Gerais e no Paraná

Ao examinarmos as estratégias de atendimento ao público da Educação Especial, é necessário observar as disposições da PNEEPEI. Nela, fica estabelecido que esse atendimento deve ocorrer dentro da rede regular de ensino. No entanto, nos estados em questão, são notáveis as variações nas formas de atendimento. O estado de Minas Gerais ainda mantém algumas escolas especiais estaduais no sistema público de ensino, contudo, desde 2008, o número dessas escolas diminuiu, restando, atualmente, 23 escolas especiais em todo o estado (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023). Isso é significativo, indicando o compromisso de Minas Gerais com os princípios da PNEEPEI.

O atendimento ao público da Educação Especial, conforme as normativas mineiras, embora reconheça a presença de escolas especiais públicas e privadas, ocorre predominantemente no ambiente regular de ensino, sem separação com base no tipo de deficiência. Nas escolas regulares, são disponibilizados professores de apoio especializados em comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, que atuam em sala de aula, atendendo até três estudantes com deficiência. Além disso, estão disponíveis tradutores e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e guias-intérpretes, conforme as necessidades dos estudantes (Resolução SEE/MG nº 4.256) (Minas Gerais, 2020). Outros recursos também são oferecidos para contribuir com o atendimento, como os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) municipais e/ou privados e os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREIs). Os CREIs têm como foco os profissionais da Rede Estadual de Ensino, oferecendo capacitação continuada, orientação às escolas, auxílio na produção de materiais acessíveis, adaptação de espaços físicos e apoio pedagógico (Resolução SEE/MG nº 4.496 (Minas Gerais, 2021).

No entanto, observa-se que o atendimento educacional especializado para estudantes que não podem frequentar a escola, seja devido a internação ou tratamento de saúde, ainda é incipiente em Minas Gerais. De acordo com uma pesquisa realizada por Dantas (2023), há apenas 16 classes hospitalares em todo o estado. Ademais, foi apenas em 2021, que o direito ao atendimento educacional para estudantes em tratamento de saúde prolongado foi contemplado em Resolução da SEE/MG (Resolução SEE/MG nº 4.692 (Minas Gerais, 2021).

Em contraste, no Paraná, o atendimento a estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde é melhor estruturado e em conformidade com as normativas vigentes. As abordagens do PEE propostas pelas regulamentações paranaenses são organizadas no ambiente regular de ensino e/ou em instituições parceiras, considerando-se os diferentes tipos de deficiência. Para cada deficiência, há oferta específica, como detalhado na Tabela 3.

Tabela 3: Formas de atendimento ao PEE no estado do Paraná

Deficiência	Formas de atendimento				
Altas Habilidades/ Superdotação	Classe comum	Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/ Superdotação			Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação em Londrina
Surdez	Instituições Bilíngues 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
Deficiência visual	Sala de Recursos Multifuncionais		Centro de Atendimento Especializado na área da Deficiência Visual		Centro de Apoio para atendimento às pessoas com Deficiência Visual
Deficiência Física <u>Neuromotora</u>	Classe comum com AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno			Classe comum com AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no turno de escolarização	
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Classe comum com professor de apoio educacional especializado		Sala de Recursos Multifuncionais	Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial	
Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências	Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Física <u>Neuromotora</u> , Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais específicos	Classe Especial	Atendimento Educacional Especializado Integrado		Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial

Fonte: Israel (2023).

Além dessas formas de atendimento, no Paraná, destaca-se o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), que garante a continuidade do processo de escolarização para estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde, por parcerias com hospitais (Paraná, 2022b).

Como destacado, no Paraná, a prestação de serviços ao público da Educação Especial é estruturada e adaptada de acordo com o tipo de deficiência dos estudantes. Cada categoria

de deficiência tem serviços específicos definidos, conforme brevemente apresentado. Nesse contexto, chama atenção a continuidade das classes especiais no ensino regular paranaense. Essa abordagem foi implementada historicamente, em um período em que o modelo predominante de compreensão da deficiência era baseado no modelo médico, conforme discutido anteriormente.

Diferenças e semelhanças na educação especial em Minas Gerais e no Paraná

Analisando os dados apresentados, tornam-se visíveis as principais diferenças e semelhanças que permeiam a organização da Educação Especial nos estados de Minas Gerais e Paraná. Este estudo ressalta que, embora as diferenças sejam mais evidentes, é possível identificar algumas convergências na organização da Educação Especial em ambos estados, em consonância com a PNEEPEI. Esses pontos comuns se materializam pela permanência de instituições especializadas, tais como as APAEs, no Sistema Estadual de Ensino de ambos os estados, juntamente com a manutenção das parcerias estabelecidas com essas instituições. Além disso, nota-se uma busca por estratégias destinadas a assegurar a qualidade da oferta da Educação Especial. A Tabela 4 sintetiza as diferenças observadas na organização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos estados de Minas Gerais e do Paraná.

Tabela 4: Principais diferenças observadas entre a organização da Educação Especial no estado de Minas Gerais e do Paraná

Categorias	Minas Gerais	Paraná
Normativas para o Sistema Estadual de Ensino e para as instituições especializadas	▪ As normativas exaradas pela SEE/MG para sua rede são adotadas pelas APAEs Mineiras; ▪ A elaboração dos documentos técnicos e das diretrizes relativas à oferta dos serviços é de responsabilidade da FEAPAES/MG.	▪ As normativas relativas ao funcionamento das escolas das APAEs paranaenses são de responsabilidade da SEED/PR; ▪ 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; ▪ Maior quantidade de documentos e normativas sobre a temática.
Parcerias público-privadas	▪ A parceria da SEE/MG com as APAEs mineiras visa à cessão de: ➢ Professores (para regência de turma e aulas); ➢ Supervisores escolares.	▪ A parceria da SEED/PR com as APAEs paranaenses visa disponibilizar: ➢ Recursos para arcar as despesas de custeio do serviço; ➢ Equipe técnica das escolas (professores, diretores e supervisores); ➢ Equipe de apoio para atuar na secretaria, na biblioteca e no laboratório de informática; ➢ Equipe operacional (atuam na conservação e manutenção do espaço físico, na alimentação e interação com o aluno); ➢ Recursos para construção, ampliação e reformas das unidades escolares.

PAEE	▪ Público em conformidade com a PNEEPEI.	▪ Ampliação do público com inserção de alunos que possuem transtornos funcionais específicos.
Matrículas nas instituições especializadas	▪ Diminuição progressiva do número de alunos com deficiência em escolas especiais.	▪ Aumento progressivo do número de alunos com deficiência nas instituições especializadas.
Formas de atendimento ao PAEE	▪ Organização do atendimento sem separação por deficiência; ▪ Atendimento a aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde incipiente.	▪ Organização do atendimento por deficiência; ▪ Oferta de classe especial; ▪ Atendimento ao aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde de forma mais consistente.

Fonte: Israel (2023).

Conforme destacado na Tabela 4, os resultados deste estudo, claramente, revelam uma série de disparidades na estruturação da Educação Especial nos estados estudados. Essas discrepâncias se manifestam por abordagens divergentes na apropriação da PNEEPEI, as quais, por conseguinte, influenciam a maneira como o atendimento educacional aos estudantes com deficiência é concebido e implementado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a apropriação da PNEEPEI nos estados de Minas Gerais e Paraná, evidenciando diferenças significativas na implementação dessa política. A análise revelou que Minas Gerais se aproxima da perspectiva da PNEEPEI, promovendo a inserção de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Em contrapartida, o Paraná ainda apresenta um modelo que reforça a dependência das instituições especializadas.

Essas divergências na apropriação da PNEEPEI impactam tanto a estrutura da Educação Especial quanto a experiência educacional dos estudantes com deficiência. Minas Gerais, ao adotar uma abordagem mais inclusiva, favorece a participação dos estudantes nas escolas regulares, o que resulta na redução progressiva de matrículas em classes exclusivas. Por outro lado, a ênfase do Paraná nas instituições especializadas pode limitar o acesso e a inclusão plena desses estudantes, perpetuando práticas que se distanciam da perspectiva da PNEEPEI e que comprometem a efetividade da inclusão escolar.

Os achados deste estudo indicam que, apesar dos avanços na política de inclusão, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados na prática. As disparidades observadas entre os estados refletem diferentes interpretações e implementações da PNEEPEI, que impactam diretamente a oferta do processo educacional dos estudantes, que são o público da Educação Especial.

Em suma, este estudo evidencia a necessidade de uma revisão das abordagens adotadas no Paraná, para que se alinhem mais efetivamente às diretrizes atuais de PNEEPEI. A análise comparativa entre Minas Gerais e Paraná revela importantes dados, que podem indicar caminhos a serem explorados para aprimorar a inclusão escolar nos estados estudados.

REFERÊNCIAS

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. v. I. p. 157-185

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 de Belo Horizonte, 1992. 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, São Paulo, v. XI, n. 21, p. 1-24, mar. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

ARAÚJO, L. A. Do social ao de direitos humanos: modelos de deficiência em disputa. In: BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; VIVAS-TESÓN, I. (orgs.). Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 96-126

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.). 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, Colombia, v. 19, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-47022019000200111&script=sci_arttext. Acesso em: 10 out. 2022.

BEZERRA, G. F. A Federação Nacional das APAEs e seu periódico (1963–1973): estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/379>. Acesso em: 14 out. 2022.

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). Orientador: Regina Helena de Freitas Campos. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38989> Acesso em: 4 maio 2022.

BORGES, A. A. P.; TORRES, J. P. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60357>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. 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. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1989. 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. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instrução normativa SUED/SEED nº 8, de 5 de abril de 2018. 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. 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_082018.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. 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”. 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/leiordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanenteas-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-namodalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacaoespecial-1994.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Resolução CEE/MG 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. 2013. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEEMG_Resolucao460.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Resolução SEE/MG 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. 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: 12 jul. 2022.

BRASIL. Resolução SEE/MG nº 4.496, de 16 de fevereiro de 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. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%20A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. 2021. 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: 20 jul. 2022

DANTAS, J. L. L. Diagnóstico das classes hospitalares no Estado de Minas Gerais: atendimento por um fio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/59921>. Acesso em: 20 jul. 2023

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-8, nov. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez 2009. <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 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*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 3-19, mar. 1999. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/605/321>. Acesso em: 06 jul. 2023.

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. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ISRAEL, B. C. M. Estudo comparado sobre a educação das APAEs em Minas Gerais e no Paraná: entre mutações e permanências. Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. 198 f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/c97c32b1-1c0e-49a5-bbc2-236618965798>. Acesso em: 17 nov. 2023.

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, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 29 jan. 2023.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. APAE: 1954 A 2011 – Algumas Reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

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, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006. <https://www.scielo.br/j/es/a/D5QnSWKMb7Fmz8mPMLj9LNc/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. Revista Educação Especial, Florianópolis, v. 34, p. 1-15, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MADRUGA, S. Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 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. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://s17029d3866931cca.jimcontent.com/download/version/1411324184/module/888232118882321169/name/Breve%20hist%C3%B3rico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Orientadora: Carolina Martuscelli Bori. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744122>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Collecção das leis e decretos do estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1927. v. III. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4739>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Lista de escolas. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial. 2019. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: abr. 2019.

PALACIOS, A. Capacidades diversas, derechos humanos y sociedad: perspectiva histórica-social. *Revista Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, San Juan, v. 5, p. 27-64, dez. 2013. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/25903>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA, 2008.

PALACIOS, A.; BARIFFI, F. La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Madrid: CINCA, 2007.

PARANÁ. Deliberação CEE/PR nº 02, de 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2022a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Educação Especial – Sareh. 2022b. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=99>. Acesso: 13 set. 2022.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Naus: Edur, 2010.

RAFANTE, H. C. Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_256a33871eb920537cc80f0bd14871e2. Acesso em: 26 out. 2022.

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, Belo Horizonte, v. 20, p. 31-57, jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51932>. Acesso em: 13 set. 2022.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. Estatutos. Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, Ibirité, n. 12, p. 11-15, fev. 1933.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. Estatutos. Ibirité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, 1945.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. Ontem e Hoje: da experiência para o progresso. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Ibirité, n. 29, p. 25-35, ago. 1965.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 set. 2022.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundialsobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 set. 2022.