



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**LILIAN KÉSIA MUNIZ DE SOUZA**

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARANÁ E O CASO DA ESCOLA NOVO  
HORIZONTE NO MUNICÍPIO DE CORBÉLIA - PR**

**CASCADEL – PR  
2023**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NIVEL DE MESTRADO / PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**LILIAN KÉSIA MUNIZ DE SOUZA**

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARANÁ E O CASO DA ESCOLA NOVO  
HORIZONTE NO MUNICÍPIO DE CORBÉLIA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Terezinha Zanato Tureck

**CASCADEL – PR**  
**2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

SOUZA, Lilian Késia Muniz de  
Trajetória da educação especial no Brasil, seus  
desdobramentos no estado do Paraná e o caso da escola novo  
horizonte no município de Corbélia - PR / Lilian Késia Muniz  
de SOUZA; orientadora Lucia Terezinha Zanato TURECK. --  
Cascavel, 2023.  
176 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. ensino educacional especializado. 2. escolas  
especiais. 3. APAE. 4. história da educação especial. I.  
TURECK, Lucia Terezinha Zanato , orient. II. Título.



## LILIAN KÉSIA MUNIZ DE SOUZA

### TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARANÁ E O CASO DA ESCOLA NOVO HORIZONTE NO MUNICÍPIO DE CORBÉLIA/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Lucia Terezinha Zanato Tureck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 26 de julho de 2023

## DEDICATÓRIA

Dedico todo este esforço físico e intelectual à minha família, por todos os momentos em que me ausentei em corpo ou pensamento.

Aos agentes envolvidos na incansável luta em torno dos direitos sociais, em destaque ao educacional, das pessoas com deficiência ao longo dos anos em nosso país, estado e município.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu esposo, Pitágoras, cuja presença constante foi fundamental durante a realização deste trabalho. Ele não apenas me apoiou, mas também participou ativamente das discussões que permearam minhas leituras. Seu incentivo e apoio foram essenciais para que eu não desanimasse nos momentos de aflição.

Ao meu filho, Nicolas, por compreender todas as minhas ausências e, principalmente, por sua importante contribuição na organização de nosso lar.

A toda a minha família e amigos, pelo carinho e paciência que tiveram quando, em inúmeras vezes, não pude me fazer presente e que, mesmo ausente, sempre se preocupavam comigo.

Gostaria de expressar um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Lucia Terezinha Zanato Tureck, pelo seu valioso apoio e aceite ao meu projeto. Mesmo diante dos desafios apresentados pela temática, ela não mediu esforços ao me orientar, postura nata de uma professora da Educação Especial, . Por sua importante contribuição que, mesmo possibilitando liberdade, nas indicações de leituras e nos momentos de orientação, direcionou o trabalho. Sou profundamente grata pela sua orientação e confiança em meu trabalho. Obrigada!

Agradeço aos professores que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e de defesa desta dissertação: Professora Dr.<sup>a</sup> Jane Peruzo Iacono, Professor Dr. Paulino José Orso e Professor Dr. André Paulo Castanha. Suas valiosas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento de nosso trabalho, pois direcionaram e enriqueceram nossas pesquisas. Sou imensamente grata pela disponibilidade, pelo conhecimento compartilhado e pelo cuidado demonstrado durante todo o processo. Suas colaborações foram essenciais para o sucesso desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado, que compartilharam seus conhecimentos e se mostraram comprometidos com a formação humana de seus mestrandos, em especial, ao Professor Doutor João Carlos da Silva, que, ao ministrar sua disciplina, nos acolheu e nos acalentou quando mais precisávamos.

Não poderia me esquecer de agradecer aos meus colegas de mestrado, em especial, à Vanessa Furlan Tavella Donato, pelos momentos de partilha, pelo amparo

emocional e por estar presente na etapa da qualificação. Você foi muito necessária, obrigada por tudo. Gostaria de estender meu agradecimento às meninas da Linha de Pesquisa em História da Educação, pois os momentos que passamos juntas foram de suma importância e ficarão registrados como memórias preciosas em minha vida. Obrigada pela partilha.

Às equipes gestoras da Escola Municipal 1º de Maio, do município de Corbélia - PR, da Escola Municipal Ivo Welter e Escola Municipal Amélio Dal Bosco, do município de Toledo - PR, por compreenderem e organizarem meus momentos de ausência nas respectivas escolas.

À equipe gestora da APAE de Corbélia dos anos 2021, 2022 e 2023, pelo apoio, pela contribuição e pelo auxílio na busca dos documentos e informações necessárias à realização desta pesquisa.

À equipe gestora da APAE de Curitiba do ano 2022, pela contribuição e pelo auxílio na busca dos documentos e das informações necessárias à condução do levantamento feito neste trabalho.

Enfim, às inúmeras pessoas que conviveram comigo durante esse período e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, a minha gratidão.

Propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2021, p. 24).



SOUZA, Lilian Késia Muniz de. **Trajetória da educação especial no Brasil, seus desdobramentos no estado do Paraná e o caso da escola novo horizonte no município de Corbélia - PR.** 2023. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel (PR), 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa abordou o percurso da Educação Especial (EE) no Brasil, seus desdobramentos no estado do Paraná e o caso da Escola Novo Horizonte, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Corbélia - PR. O objetivo foi analisar os contextos histórico, econômico, político e de luta social que permearam a trajetória das primeiras iniciativas de oferta de educação às pessoas com deficiência no Brasil, no estado do Paraná e no município de Corbélia - PR, restringindo-se, nesses dois últimos, à educação ofertada pelas escolas mantidas pela APAE. A partir disso, resgataram-se as discussões e as ações da sociedade civil ao longo dessas trajetórias, bem como as tratativas oficiais que fortaleceram e institucionalizaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas esferas federal, estadual e municipal. Para cumprir com o proposto, a pesquisa foi fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, utilizando a abordagem histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski sobre Educação Especial, tendo como referência o *Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia*, das *Obras Completas* do autor, além de teóricos da educação brasileira, como Saviani, Jannuzzi, Caiado, Cury, Buffa, Silveira Bueno e outros. Nesse sentido, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica atrelada à técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou identificar os elementos que subsidiaram a análise da temática. Na análise documental, foram examinados os documentos oficiais emitidos por meio de Leis, Decretos e Resoluções, nos níveis federal e estadual - Secretaria da Educação do Paraná (SEED - PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE - PR) - e aqueles assinados pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel - PR. As discussões suscitadas nesta pesquisa tiveram como foco o percurso histórico das escolas especializadas, com maior ênfase naquelas mantidas pelas APAEs, bem como a oferta desses serviços em paralelo ao ofertado na rede comum de ensino. Para isso, analisamos os elementos que evidenciaram a morosidade das iniciativas oficiais diante das demandas da Educação Especial de cada época e a importância das instituições envolvidas nesse contexto, as quais, embora tenham sido constituídas separadamente da educação comum pública, oportunizaram serviços e atendimentos educacionais especializados àqueles que, pelo sistema educacional comum, não eram assistidos. Por fim, a partir dos determinantes presentes na trajetória das instituições especializadas nos contextos citados, compilou-se o histórico da atual Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, como instituição fundada e mantida pela iniciativa civil

corbeliana, e a sua importância e relevância social no município desde sua fundação até os dias atuais, e, a partir disto, o contraponto das controvérsias de uma instituição que nasceu da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, e que muito conseguiu avançar nesses aspectos ao longo da história brasileira, mas, ao que parece, não deseja levar a luta adiante e responsabilizar efetivamente o Estado e as políticas sociais nesta empreitada. Ao que tudo indica, há realmente o interesse em continuar como instituição privada filantrópica, com garantias de acesso às verbas destinadas pelo Estado, e, inevitavelmente, ainda dependente da benevolência e da iniciativa civil organizada.

**Palavras-chave:** ensino educacional especializado; escolas especiais; escolas comuns, APAE; história da educação especial.

SOUZA, Lilian Késia Muniz de. **Trajectory of special education in Brazil, its developments in the state of Paraná and the case of the New Horizon School in the municipality of Corbélia - PR.** 2023. 176f. Dissertation (Mester's in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Education. Research line: history of education. State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel (PR), 2023.

## ABSTRACT

This master's dissertation explores the trajectory of Special Education in Brazil, its developments in the state of Paraná and the case of the Novo Horizonte School, run by the Association of Parents and Friends of People with Disabilities (APAE), in the municipality of Corbélia - PR. The aim was to analyze the historical, economic, political, and social struggle contexts that permeated the trajectory of the first initiatives to offer education to people with disabilities in Brazil, in the state of Paraná and the municipality of Corbélia - PR, restricting itself, in the latter two, to the education offered by the schools maintained by APAE. The discussions and actions of civil society along these trajectories were retrieved, as well as the official negotiations that strengthened and institutionalized Specialized Educational Assistance (AEE, acronym in Portuguese) at the federal, state, and municipal levels. To comply with the proposal, the research was based on the method of historical-dialectical materialism, using the cultural-historical approach, especially in Vygotsky's studies on Special Education, concerning Volume Five: Fundamentals of Defectology, from the author's Complete Works, as well as Brazilian education theorists such as Saviani, Jannuzzi, Caiado, Cury, Buffa, Silveira Bueno, and others. In this sense, the study is characterized as bibliographical research linked to the technique of documentary analysis. The bibliographical research made it possible to identify the elements that supported the analysis of the theme. The documentary analysis examined official documents issued through laws, decrees, and resolutions at the federal and state level - the Paraná State Department of Education (SEED - PR), the Paraná State Education Council (CEE - PR) - and those signed by the Cascavel Regional Education Center (Núcleo Regional de Educação de Cascavel - PR). The discussions raised in this research focused on the history of specialized schools, with greater emphasis on those maintained by APAEs, as well as the provision of these services in parallel to those offered in the regular school system. From this perspective, we analyzed the elements that highlighted the slowness of official initiatives in the face of the demands of Special Education at the time and the importance of the institutions involved in this context, which, although they were set up separately from ordinary public education, provided specialized educational services and care to those who were not assisted by the ordinary educational system. Finally, based on the determinants present in the trajectory of the specialized institutions in the aforementioned contexts, we compiled the history of the current Novo Horizonte School - Early Childhood Education and Elementary Education, in the Special Education modality - as an institution founded and maintained by the Corbelian civil initiative, and its importance and social relevance in the municipality from its foundation to the present day, and, based on this, the counterpoint of the controversies of an institution that was born out of the struggle for the rights of people with disabilities, and which has managed to make a lot of progress in these aspects throughout Brazilian history, but, it seems, does not want to take the struggle forward and effectively hold the state and social policies responsible in this endeavor. It seems that there is a real interest in continuing as a private philanthropic institution, with guaranteed access to

state funds and, inevitably, still dependent on benevolence and organized civil initiative.

**Keywords:** specialized education; special schools; regular schools, APAE; history of special education.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de instituições especializadas em educação especial, no estado do Paraná, de 1953 a 1994.....	87
Tabela 2 - Programas de educação especial no ensino regular, no estado do Paraná, de 1977 a 1994 (junho). ....	88
Tabela 3 - Quantidade de APAEs em 2008 nos estados brasileiros.....	97
Tabela 4 - Organização pedagógica Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, 2012. ....	106
Tabela 5 - Número de estudantes matriculados nas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, e por etapa e modalidade de Ensino no Paraná, nos Anos 2013, 2014, 2015 e 2018. ....	117
Tabela 6 - Presidentes das diretorias eleitas da Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial.....	144
Tabela 7 - Histórico de ocupação do cargo de direção da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial.....	153
Tabela 8 - Evolução do público atendido pela Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial.....	154

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Educação Infantil.....	108
Figura 2 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Ensino Fundamental .	109
Figura 3 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Educação de Jovens e Adultos - Fase I e Educação Profissional .....	111
Figura 4 - Escritura pública de doação.....	134
Figura 5 - Regimento Interno Escolar (1991).....	135
Figura 6 - Etapa final da construção da primeira estrutura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia – Pr, ano de 1992.....	138
Figura 7 - Primeira estrutura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia – Pr, comemoração natalina 1992.....	139
Figura 8 - Capa do livro ata de Conselho de classe (1993 a 2005) .....	140
Figura 9 - Palestrante Dr. Luiz C. Bastos, na Semana do Excepcional, 1994. ....	142
Figura 10 - Reunião de pais em 1994 na escola com a presença do presidente nacional da Federação das APAEs e da diretora da APAE de Cascavel.	143

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Sigla	Significado
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado.
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
<b>AREBA</b>	Aliança Renovada Nacional.
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado.
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação.
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica.
<b>CEIF</b>	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
<b>CEMEI</b>	Centros Municipais de Educação Infantil.
<b>CEMEP</b>	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio.
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial.
<b>CF</b>	Constituição Federal.
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação.
<b>DEEIN</b>	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos.
<b>FEAPAES-PR</b>	Federação das APAEs do Paraná.
<b>FEBIEX PR</b>	Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná.
<b>FENAPAES</b>	Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
<b>FPEs</b>	Funções Psicológicas Elementares.
<b>FPSs</b>	Funções Psicológicas Superiores.
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização dos Profissionais da Educação.
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
<b>GS</b>	Gabinete do Secretário.

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>IBCT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
<b>IPC</b>	Instituto Paranaense de Cegos.
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão.
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação.
<b>NARC</b>	<i>National Association for Retarded Children.</i>
<b>NEEs</b>	Necessidades Educativas Especiais.
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação.
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas.
<b>PAED</b>	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
<b>PDT</b>	Partido Democrático Trabalhista.
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal.
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação.
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>PNEE</b>	Política Nacional de Educação Especial.
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação.
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico.
<b>PSDB</b>	Partido da Social-Democracia Brasileira.
<b>SAC-PPD</b>	Serviço de Ação Continuada – Pessoa com Deficiência.
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação.
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial.
<b>SERE</b>	Sistema Estadual de Registro Escolar.
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.



---

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

---

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1</b>	<b>CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO OFERTADA AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>24</b>
1.1	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES ..	25
1.2	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES .....	38
<b>2</b>	<b>INICIATIVAS DE ENCAMINHAMENTO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>53</b>
2.1	AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	55
2.2	AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ .....	72
2.3	OS DESDOBRAMENTOS DOS ENCAMINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA PARANAENSE: DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	85
<b>3</b>	<b>DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE – CORBÉLIA - PR.....</b>	<b>119</b>
3.1	A MOBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE .....	120
3.2	TRAJETÓRIA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	137
3.3	O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA NOVO HORIZONTE – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	148
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>174</b>
	ANEXO A – SOBRE O REGIMENTO ESCOLAR 2022 .....	174
	ANEXO B - FACHADA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	176

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa História da Educação, área de concentração Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR.

A escolha pelo Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em História da Educação, deu-se pelo fato de toda minha<sup>1</sup> vida escolar ter ocorrido em escolas e universidades públicas. Fui aluna e sou professora da rede pública municipal de ensino, vivencio os esforços para que a classe trabalhadora tenha acesso à educação de qualidade e ao conhecimento científico. Neste trabalho, evoco inquietações vivenciadas em 2018, como profissional da educação na Educação Especial, em referência à Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, a qual tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Corbélia - Pr. Esses anseios surgiram ao adentrar na realidade apaeana e me deparar com vários questionamentos, sendo o mais relevante o de entender como uma instituição filantrópica se configura a mantenedora de uma escola de Educação Básica. Além disso, em quais moldes se deram as parcerias entre Estado e Município, uma vez que, na condição de profissional pública concursada, legalmente, me encontrava cedida para tal instituição. Desse modo, a realidade da Educação Especial no contexto de uma escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial constituiu-se o motivo principal no levantamento das indagações respondidas neste trabalho.

Acredito que somos frutos das relações que estabelecemos ao longo da vida; ao compartilharmos nossas vivências, deixamos marcas e somos marcados. Assim, ao integrar o corpo docente da escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, vivenciei seu contexto e, ao me deparar com esse processo dinâmico, fui levada ao desafio de entender e de compreender seus determinantes. Portanto, a sistematização deste trabalho contribuirá com a pesquisa e a disseminação de uma história que envolve tantas vidas e contextos, tornando públicos e acessíveis os

---

<sup>1</sup> Nessa passagem, optamos pela primeira pessoa do singular, por se tratar de informações referentes à pesquisadora. No restante do trabalho, optamos pela primeira pessoa do plural, pois compreendemos que esta dissertação é fruto de um trabalho conjunto, mediado por leituras, orientações e contribuições que culminaram na sistematização do presente estudo.

documentos que registraram a história e solidificaram uma instituição que avança na Educação Especial, enfrentando os desafios deste século, como os embates sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, e a Educação Inclusiva com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esta pesquisa, intitulada *Trajetória da Educação Especial no Brasil, seus Desdobramentos no Estado do Paraná e o Caso da Escola Novo Horizonte no Município de Corbélia - PR*, analisou os contextos histórico, econômico, político e de luta social que permearam as iniciativas de oferta de educação às pessoas com deficiência no Brasil, no estado do Paraná e no município de Corbélia - PR, considerando, nos dois últimos casos, especialmente aquela ofertada pela Escola Novo Horizonte. Trazemos essa história para além dos arquivos, evidenciando os caminhos e os contextos desde a criação dessa escola até a atualidade, traçando a sua trajetória como instituição educacional.

Para tanto, partimos dos postulados de Marx (2008) que, ao observar que em cada modo de produção a consciência dos seres humanos se transforma, advoga que não é ela que move a história, mas sim as condições históricas que a produzem. Para o autor, “[...] o modo de reprodução de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Em vista disso, Marx e Engels formularam o que hoje reconhecemos como Materialismo Histórico-Dialético. É materialismo pelo fato de sermos frutos das condições materiais, ou seja, somos resultados daquilo que nos tornamos ao construir a materialidade. É histórico porque somos e fazemos parte de um processo de transformação, que é dinâmico e transitório. Nesse conjunto, é dialético porque é permeado por interesses e contradições.

Dessa maneira, no processo de levantamento bibliográfico, de fontes e de dados, nosso principal objetivo foi revisitar e reescrever a história das instituições de Educação Especial, buscando ressignificar a sua história como instituição pioneira no atendimento especializado no contexto brasileiro. Decca (2010), ao tratar do estudo da História, aborda de forma muito singular essa temática, afirmando que “A história tem uma concepção cumulativa do tempo. Por isso, o presente tem melhor condição de entender o passado do que este teve condições de entender a si” (DECCA, 2010, p. 22).

Ao delinear esta pesquisa, perpassamos pela história da educação brasileira, pois, sem ela, não seria possível compreendermos a trajetória da Educação Especial nacional, estadual e municipal, haja visto que sempre esteve às suas sombras. Nesse sentido, utilizamos da pesquisa bibliográfica atrelada à técnica de pesquisa documental. As referências mais utilizadas foram Vigotski (2019), Saviani (2008, 2011, 2013), Jannuzzi (2012), Jannuzzi e Caiado (2013), Cury (2005), Buffa (2005), Mazzotta (2011), Silveira Bueno (1993) e outros. Quanto à análise documental, examinados os documentos oficiais emitidos por meio de leis, decretos e resoluções, nos níveis federal e estadual, bem como os expedidos pelos órgãos legais: Secretaria da Educação do Paraná (SEED - PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE - PR) e aqueles assinados pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel - PR.

Castanha (2011) faz importantes constatações ao afirmar que

As leis da educação são apresentadas como sínteses de múltiplas determinações, visto que expressam projetos políticos e de civilização carregados de sonhos, desejos, direitos, deveres, preconceitos, interesses públicos e privados, enfim trazem em si as contradições presentes na sociedade (CASTANHA, 2011, p. 1).

Portanto, ao analisarmos tais documentos, buscamos identificar e compreender as nuances envolvidas nos processos de articulação política, bem como os interesses e as contradições que permearam essa dinâmica para, de fato, apreender o processo histórico dos períodos estudados e reconhecê-lo como resultante de múltiplas determinações.

Além do contexto exposto, o que também nos motivou na escrita deste trabalho foi o levantamento feito por Silva *et al.* (2017) a respeito da produção científica acadêmica em formato de teses e dissertações sobre as instituições especializadas para as pessoas com deficiência intelectual disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), com o recorte temporal de 1996 a 2015. Nesse levantamento, de 57 estudos relacionados às instituições especializadas para a pessoa com deficiência, 46 foram dissertações de mestrado e 11 foram teses de doutorado, ambas divulgadas no período em destaque, com maior concentração no triênio 2009-2011. Desse total, o

estudo focou em 18 pesquisas que versaram sobre as pessoas com deficiência intelectual nas instituições especializadas.

Um ponto importante observado por Silva *et al.* (2017) foi que os estudos sobre as instituições especializadas na área da Educação Especial se concentram mais na coleta de dados do que na mediação promovida pelas instituições na vida das pessoas com deficiência, na promoção de políticas públicas ou ainda sobre a trajetória específica de determinada instituição. Os autores citam que poucas investigações analisaram os contextos sociais das escolas especializadas, conseqüentemente, os contextos que as asseguraram a permanecerem como instituições educacionais e os cenários políticos e econômicos que perpassaram as suas histórias. A pesquisa também revelou que nenhum trabalho tomou como objeto de estudo a instituição especializada em seus aspectos político-pedagógicos.

Diante disto, o nosso estudo teve como objetivo geral historicizar a trajetória das instituições de Educação Especial no Brasil e no Paraná, assim como o AEE ao público da Educação Especial ofertado na instituição apaeana no município de Corbélia - PR. Inicialmente, essa reflexão se direciona ao público desse atendimento e suas especificidades, pois foram a partir de suas necessidades sociais que tais instituições emergiram.

Assim, para contemplarmos tal escopo geral, dividimos a temática em objetivos específicos: (i) discutir a concepção de deficiência e a educação a ser ofertada ao público da Educação Especial, a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e dos principais documentos norteadores da legislação brasileira; (ii) identificar os caminhos trilhados pela educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, desde as primeiras ofertas no ano de 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, até a fundação e posteriores adequações da escola Novo Horizonte, mantida pela APAE, no município de Corbélia - PR, com destaque à legislação, ao processo de discussão da sociedade civil ao longo do tempo e às iniciativas de oferta desse atendimento nas esferas federal, estadual e municipal; (iii) abordar a trajetória da atualmente denominada Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, fundada e mantida pela APAE no município de Corbélia - PR.

Para apresentar os resultados desta investigação, além de introdução e considerações finais, elaboramos três capítulos. No primeiro, discutimos a concepção

de deficiência e a educação a ser ofertada ao público da Educação Especial, a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e dos principais documentos norteadores da legislação brasileira. As reflexões nessa parte do trabalho foram fundamentais, pois, a partir delas, identificamos os caminhos trilhados pela educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, o processo de discussão da sociedade civil ao longo do tempo e as iniciativas oficiais nas esferas federal, estadual e municipal.

No segundo capítulo, revisitamos as primeiras iniciativas oficiais e particulares de encaminhamento da educação da pessoa com deficiência no Brasil e no estado do Paraná, expondo as circunstâncias que as criaram e os caminhos percorridos na tentativa de institucionalizar um atendimento que até então era negligenciado e marginalizado do sistema educacional brasileiro. Esses desdobramentos dos encaminhamentos da educação da pessoa com deficiência no contexto paranaense culminaram em um movimento contrário ao proposto no cenário nacional, resultando na mudança da denominação das escolas mantidas pelas APAEs e suas congêneres, de escolas especiais para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Diante desse cenário, e a partir dos determinantes presentes no percurso das instituições especializadas no contexto paranaense, no terceiro capítulo, abordamos a trajetória da atualmente denominada Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, fundada e mantida pela APAE no município de Corbélia - PR.

## **1 CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO OFERTADA AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo, propusemo-nos a analisar as concepções acerca da deficiência e a educação ofertada ao público da Educação Especial, tendo como fundamento teórico as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e os principais documentos norteadores da legislação brasileira que se referem à educação das pessoas com deficiência em nosso país.

Optamos por iniciar o trabalho a partir dessa abordagem teórica, pois, ao analisarmos as instituições especializadas, sentimos a necessidade de identificar a quem se destinavam tais instituições e quais foram as motivações reais para seu surgimento. Portanto, apresentamos uma breve incursão ao conceito de deficiência definido por Lev Semionovitch Vigotski (2019) e às suas importantes contribuições para a discussão da educação da pessoa com ou sem deficiência.

Ao conceituar a deficiência, Vigotski fez importantes apontamentos para o encaminhamento pedagógico de alunos com deficiência nas escolas comuns e nas escolas especiais de ensino de sua época. Para ele, o fundamental era o papel da educação na vida dos indivíduos, independentemente de sua condição biológica. Assim, acreditamos que essa abordagem teórica é a mais adequada e a que mais contribui para o nosso trabalho.

Tais reflexões são fundamentais, pois, à medida em que os contextos são explorados, torna-se possível compreender o desenrolar da história e assimilar de forma sistemática o percurso histórico das instituições de Educação Especial no Brasil e a sua influência no contexto da educação da pessoa com deficiência no município de Corbélia - PR, especialmente na ofertada pela Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial.

Para tanto, a legislação nacional foi utilizada para identificar as concepções de deficiência e a educação direcionada ao público da Educação Especial em ordem cronológica de publicação, procurando identificar os conceitos presentes em cada contexto estudado.



## 1.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES

Esta pesquisa pauta-se na dialética materialista histórica, como método de análise e investigação, e na abordagem histórico-cultural<sup>2</sup>, como referencial teórico para fundamentar a concepção de deficiência e de educação ofertada ao público da educação especial, especialmente nos estudos de Vigotski<sup>3</sup> sobre Educação Especial, tendo como base o *Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia*<sup>4</sup>, das *Obras Completas* do autor (2019).

Ao nos propormos a analisar e a investigar tais elementos a partir dessa perspectiva teórica, firmamos o compromisso de explorar o percurso histórico das primeiras iniciativas de Educação Especial em nosso país, de maneira que as reflexões não tenham somente a finalidade de reproduzir, mas também de trazer o maior número de elementos possíveis para solidificar nossos debates.

Outro referente importante são as discussões de Saviani (2021), que afirma ser necessário, “[...] na análise das instituições, correlacioná-las com as condições sociais nas quais emergiram, segundo contextos históricos-geográficos determinados [...]” (SAVIANI, 2021, p. 25), e, nesse sentido, “[...] um eixo importante de articulação das análises será dado pelo público-alvo” (SAVIANI, 2021, p. 25). Desse modo, iniciar nossas reflexões a partir de informações a respeito do público atendido por essas instituições torna-se fundamental à medida em que elucidam e trazem importantes indicativos a respeito da relevância social do objeto estudado.

Lev Semionovitch Vigotski<sup>5</sup> contribuiu com importantes elementos para discussão da educação da pessoa com ou sem deficiência. Para o autor, o fundamental era o papel da educação na vida dos indivíduos, independentemente de

---

<sup>2</sup> “A abordagem histórico-cultural de Vigotski nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas” (ROSSETTO, 2012, p. 1).

<sup>3</sup> Lev Semionovitch Vigotski, de nacionalidade russa e soviética, viveu entre os anos de 1896 e 1934. Ficou conhecido e reconhecido como proponente da Psicologia Histórico-Cultural.

<sup>4</sup> Obra traduzida do espanhol pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Unioeste e publicada pela Edunioeste, em 2019.

<sup>5</sup> Em nossas pesquisas, encontramos a grafia do nome Vigotski de várias maneiras. Acreditamos que esse fato se dê pelas mais variadas traduções de seus escritos. Em vista disso, utilizamos da grafia empregada na obra *Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia* (2019). Se, porventura no decorrer do trabalho, o nome for grafado de outra forma, será pela configuração da escrita usada na bibliografia em questão.

sua condição biológica. Embora Vigotski tenha analisado o contexto e as necessidades de sua época, suas pesquisas exerceram, e ainda exercem, grande influência nas reflexões e estudos de vários autores ao redor do mundo.

A abordagem de Vigotski perpassa pelo contexto de construção de uma nova sociedade soviética; conseqüentemente, seu estudo foi sobre a educação e a psicologia que fundamenta a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. A elas estava vinculada a responsabilidade de formar o “novo homem soviético”, que atendesse às necessidades da “nova sociedade”, configurada após a Revolução Russa de 1917<sup>6</sup>. Diante disso, considera-se que “[...] a educação sozinha não levou à Revolução, ela era entendida como instrumento poderoso para dar continuidade ao processo revolucionário de implantação da nova sociedade [...]” (BARROCO, 2007, p. 74), nesse caso, a comunista.

O que liga o autor soviético ao contexto atual é justamente a perspectiva revolucionária, a luta pela construção de uma educação que se contraponha ao sistema posto pela sociedade atual e, conseqüentemente, à educação por ela estabelecida. Lev S. Vigotski foi reconhecido por seus estudos na área da Psicologia e por defender uma educação revolucionária. Embora a sua proposta tenha sido formulada na década de 1930, o autor contribui com importantes reflexões a respeito da educação para pessoas com deficiência em nossos dias, representando um marco no que se refere à educação das pessoas com deficiência.

Para Rossetto (2012), Vigotski

Destaca-se por nos conduzir a novos olhares acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência. Em sua teoria, apresenta um movimento de mudança na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse indivíduo em sua totalidade. Assim, percebe-se que suas propostas oferecem instrumentos teóricos para explicar o processo de desenvolvimento humano por meio de uma visão histórico-cultural (ROSSETTO, 2012, p. 56).

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudos de Vigotski têm caráter inovador e revolucionário à medida em que se configuram como uma abordagem que se difere das concepções impostas para sua época. Esse pensador discutiu o

---

<sup>6</sup> “Foi a última das grandes revoluções burguesas e a primeira revolução proletária na história da Europa. Ela abarca duas revoluções, a Revolução de Fevereiro e a de outubro de 1917, que levaram à derrota do czarismo e, em seguida, à instalação do regime comunista” (BARROCO, 2007, p. 52).

desenvolvimento e as características do psiquismo humano, fazendo de estudos embasamentos teóricos para novas concepções e práticas acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski rompe com o olhar que determina o indivíduo a partir do seu desenvolvimento biológico e reconduz a análise para o desenvolvimento cultural. Nesse caso, o autor considera o todo; isso significa que o indivíduo, sendo um ser biológico, também se constitui e se desenvolve a partir do processo de sua materialidade<sup>7</sup>.

Ao sistematizar seus estudos, Vigotski fez duras críticas à situação da Defectologia<sup>8</sup> de sua época. Esse termo foi utilizado para nomear a área de estudo situada dentro da Pedagogia, que se dedicava a estudar a educação dos “anormais”; na atualidade, usa-se a expressão educação das pessoas com deficiência.

As críticas desse psicólogo versavam sobre a superação dos métodos psicológicos de sua época. Vigotski (2019) constatou que tais métodos se baseavam “[...] em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, limitando-se, na realidade, à descrição negativa da criança” (VIGOTSKI, 2019, p. 447). Sendo assim, o autor fundamentou sua defesa no fato de que a Defectologia deveria se guiar pelo fator qualitativo, empreendendo uma revisão histórica e crítica da Psicologia existente na época, juntamente com Luria e Leontiev, seus colaboradores.

Em vista disso, o autor pondera:

Isso também é correto com relação a outros métodos pedológicos de estudos da criança com defeito, não só aos métodos psicológicos, mas também aos que abarcam outros aspectos do desenvolvimento infantil (anatômico e fisiológico). Aqui, a escala e o volume são as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da defectologia fossem os problemas das proporções e toda a diversidade de problemas estudados pela defectologia fossem incluídos em um esquema único: “maior-menor”. Na defectologia, começou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa (VIGOTSKI, 2019, p. 30).

---

<sup>7</sup> Karl Marx e Friedrich Engels buscaram compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas. É importante ressaltar que o termo “materialismo” utilizado por ambos diz respeito à condição material da existência humana.

<sup>8</sup> Os termos são produtos históricos. Cientes disso, o termo Defectologia utilizado pelo autor deve ser considerado observando o período histórico de sua escrita, bem como a sua tradução. Atualmente, o termo seria equivalente à expressão Educação Especial.

O teórico considerou os novos caminhos da Defectologia totalmente inversos aos das correntes dominantes na época. Suas contribuições são fundamentais para a Defectologia contemporânea, uma vez que o enfoque foi colocado nos aspectos qualitativos, em detrimento dos quantitativos. Nessa perspectiva de análise do desenvolvimento humano, Vigoski (2019) advogava que a Defectologia contemporânea deveria romper com os paradigmas da época, com o lema: superar para transformar. Ele afirmou:

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

A defesa do autor com relação à educação das crianças com defeito orgânico é sustentada pelo fato de que o desenvolvimento humano ocorre independente da deficiência. A diferença será os caminhos tomados, considerando nesse processo as particularidades de cada sujeito. Assim, foi uma preocupação desse pesquisador avaliar os contextos envolvidos no desenvolvimento da criança com deficiência, ao asseverar:

O estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 2019, p. 34).

Nesse caso, primeiramente devemos pensar o indivíduo que teve seu desenvolvimento intrincado por um defeito e, a partir disso, ponderar e identificar o ponto de partida do trabalho pedagógico. Ao levar em consideração que cada indivíduo tem uma forma peculiar de desenvolvimento, devemos pensar em intervenções específicas e necessárias de maneira a levá-lo ao êxito tal como seus pares.

Sendo assim, nos processos de ensino e de aprendizagem, a deficiência não deve ser o ponto de partida, mas sim as dificuldades advindas de seu defeito no acesso aos conteúdos curriculares. Nesse caso, o AEE, tal como se organiza atualmente, torna-se uma ferramenta fundamental, pois tem como um de seus

objetivos direcionar o trabalho pedagógico de forma a eliminar as barreiras impostas pela deficiência, tornando o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade acessível a todos.

Leontiev (1978) contribuiu para esse entendimento ao abordar em seus trabalhos “Os princípios do desenvolvimento do psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais” (LEONTIEV, 1978, p. 35). O autor expõe que existem várias possibilidades de trabalho pedagógico para com essas crianças, contudo, “[...] infelizmente nem sempre exploradas” (LEONTIEV, 1978, p. 35). Ele destaca ainda “[...] o caráter inadmissível dos diagnósticos e prognósticos precoces desprovidos de fundamento sério” (LEONTIEV, 1978, p. 352). Para esse teórico, tal impasse poderia ser superado, haja vista que existem trabalhos e investigações científicos consagrados para combatê-lo.

Embasado nos trabalhos pioneiros de Vigotski, Leontiev (1978) trouxe importantes reflexões a respeito da superação das pedagogias tradicionais que situavam o defeito como um problema individual. O psicólogo e filósofo russo defendeu a superação da visão do fracasso individual para que pudessem ser considerados os fatores históricos e sociais como determinantes nesse processo (LEONTIEV, 1978). A respeito disso, foi enfático ao afirmar:

O verdadeiro problema não está, portanto na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível, mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 283-284).

Nesse sentido, o pesquisador desloca a responsabilidade do individual para o coletivo, uma vez que a tarefa do “progresso” se torna atividade de toda a humanidade. Diante disso, se faz necessário o entendimento da importância do papel da educação perante esse desafio.

A partir do exposto, Vigotski (2019) elucidou muito bem essa questão ao considerar que “[...] sobre a base de equilíbrio alterado pela deficiência nas funções de adaptação, reorganiza-se, sobre novas bases, todo o sistema de adaptação, o qual tende a um novo equilíbrio” (VIGOTSKI, 2019, p. 38), ou seja, um movimento de reorganização psíquica denominado por ele de compensação.

O processo de compensação corresponde ao novo caminho objetivado pelo indivíduo em face de sua insuficiência, sendo que, nesse caso, refere-se à sua superação:

A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito. Cria-se um tipo novo, peculiar de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2019, p. 39).

A compensação admitida pelo autor, nesse contexto, só se materializa a partir das relações sociais, as quais possibilitam a apropriação da cultura, pois as dificuldades advindas da deficiência tornam-se motor propulsor e desafiam o indivíduo a superá-las.

Ao versar sobre o processo de escolarização dos indivíduos com deficiência, o Vigotski (2019) conceitua deficiência sob dois aspectos: os aspectos primários resultam diretamente do próprio defeito orgânico, ou seja, a causa da deficiência; os aspectos secundários seriam derivados das consequências sociais da deficiência, isto é, decorrem do aspecto primário, se não forem oferecidos o apoio e os subsídios necessários para o indivíduo equilibrar as suas necessidades.

O teórico exemplifica esses conceitos quando afirma que “[...] a triste sorte dos cegos está condicionada não pela cegueira física em si, que não é uma tragédia. A cegueira é somente um pretexto e o motivo para o surgimento das tragédias” (VIGOTSKI, 2019, p. 118). Quando menciona o "pretexto e o motivo para o surgimento das tragédias", ele está se referindo ao fato de que, devido à visão de que as crianças com deficiência são frágeis, muitas vezes lhes é negada a oportunidade de participar da maioria das atividades adequadas para crianças de sua idade. Embora isso possa ser feito com a intenção de proteção, priva-as do direito de se desenvolverem plenamente, assim como seus pares.

A tarefa da educação da criança com deficiência, nesse caso, é a de integrá-las à vida e principalmente criar estratégias que visem à compensação do seu defeito, para que, de uma forma ou de outra, esses indivíduos tenham acesso ao meio social e cultural e tudo que nele há.

Partindo desse pressuposto, o autor tece duras críticas em relação à escola tradicional russa, da época da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, das primeiras décadas do século XX:

O erro mais importante da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o surdo do meio normal, isolando-o e situando-o em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado a seu defeito, onde tudo está organizado para o defeito e tudo o lembra. Esse ambiente artificial diverge, em muitas questões, do mundo normal no qual tem de viver o surdo. Na escola especial, cria-se, com muita rapidez, a atmosfera mofada e o regime hospitalar. O surdo relaciona-se somente com os surdos. Nesse meio, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o surdo em sua surdez e o traumatiza precisamente nesse ponto. Nesse contexto, não só não se desenvolvem, mas sistematicamente atrofiam-se as forças da criança, que poderiam ajudá-la posteriormente a integrar-se à vida. A saúde espiritual e a psique normal desorganizam-se e dissociam-se; a surdez converte-se em um trauma. Essa escola aumenta a psicologia do separatismo, é antissocial em toda sua natureza e educa o espírito antissocial. Por isso, só a reforma radical de toda a educação em geral propicia uma saída (VIGOTSKI, 2019, p. 175).

É importante pontuar que o cenário descrito pelo autor se referia a um contexto de direcionamentos e pedagogias ultrapassadas. Isso se reforça, na citação em destaque, pelo fato de não haver menção a outra opção de linguagem para os surdos, como se tem hoje a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Na realidade supracitada, a escola não tinha como objetivo criar estratégias que possibilitassem o pleno desenvolvimento do aluno, muito pelo contrário, ao se fixar no aspecto primário da deficiência, acabava por consumir os aspectos secundários. Em outras palavras, o indivíduo seria privado de todas as possibilidades que viabilizariam o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Para o autor, esse contexto reforça as “[...] consequências sociais do defeito, intensificam, nutrem e consolidam o próprio defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 135), negando-se-lhe o papel fundamental da educação.

Considerando que a educação é primordial na vida dos indivíduos e que, por meio dela, se constroem as bases sólidas para toda e qualquer aprendizagem, concluímos que é nela e por ela que os indivíduos alcançarão o máximo de seu desenvolvimento. Os estudos de Vigotski (2019) reforçam esse entendimento, pois ele descreve a escola como espaço único e propício para a aprendizagem. Em sua ótica, é nesse ambiente que os indivíduos terão as ferramentas necessárias para elevar-se e transitar das Funções Psicológicas Elementares (FPEs) para as Funções Psicológicas Superiores (FPSs).

Essa transformação é vista por Vigotski como a passagem dos conhecimentos elementares para as funções psíquicas superiores, que só serão alcançadas a partir das mediações culturais intencionais. Assim, e somente dessa forma, é que os indivíduos terão condições de organizar seus conhecimentos e sistematizá-los.

Ao abordar a educação como fator primordial para esse movimento psíquico, o autor perpassa pelas questões que envolvem o público da Educação Especial. Vigotski debateu e enfrentou o sistema vigente em sua época, assim como defende a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, pois a realidade dessa demanda era marginalizada e segregada em escolas especiais, nas quais se criavam, “[...] com muita rapidez, a atmosfera mofada e o regime hospitalar. O surdo relaciona-se somente com os surdos. Nesse meio, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o surdo em sua surdez e o traumatiza precisamente nesse ponto” (VIGOTSKI, 2019, p. 175).

Embora muitos trabalhos discutam essa temática, em alguns momentos, há falhas de entendimento. O autor não nega a educação e o ensino especial à criança. Ele afirmou:

[...] o ensinar a ler aos cegos ou a falar aos surdos requer uma técnica pedagógica especial, procedimentos e métodos peculiares. E somente o conhecimento científico da técnica pode formar o verdadeiro pedagogo nessa esfera. Entretanto, não devemos nos esquecer de que é necessário educar não o cego, mas, antes de tudo, a criança. Educar o cego e o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformar a pedagogia da deficiência infantil em pedagogia do defeito (VIGOTSKI, 2019, p. 120).

A partir disso, Vigotski (2019) teceu críticas ao sistema educacional da época, o qual convertia o indivíduo em vítima da própria deficiência, haja vista que sistema educacional não somente focava em seu defeito, assim como negligenciava seu lado



saudável. Desconsiderou-se, desse modo, desenvolver neles habilidades que os levariam à aprendizagem.

Ao tratar dos princípios da educação da criança com deficiência, Vigotski (2019) abordou a questão do desenvolvimento infantil em linhas gerais, no entanto, também discutiu de forma particularizada a deficiência física, auditiva, visual e intelectual. Para o autor, em ambos os casos, ocorre o processo de compensação, no entanto, enquanto “[...] para a educação da criança surda e cega, é característica a variedade de símbolos e de métodos de ensino, para a educação da criança com atraso mental leve, é necessária avaliação qualitativa do próprio conteúdo do trabalho de ensino” (VIGOTSKI, 2019, p. 290).

Nesse caso, podemos dizer que a abordagem qualitativa reside em compreender o processo de aprendizagem em sua totalidade, levando em consideração os aspectos emocionais, sociais e cognitivos envolvidos. Em vez de focar apenas nos resultados, essa perspectiva valoriza o desenvolvimento progressivo da criança, a partir de suas particularidades e necessidades individuais.

O constructo teórico elaborado por Vigotski, denominado de Psicologia Histórico-Cultural, foi fundamentado no pressuposto de que os processos psíquicos do ser humano só são possíveis por meio da cultura e das relações sociais. O homem, sendo um ser histórico que se constitui por meio de sua materialidade, necessita da interação social para que possa vivenciar, experienciar e se apropriar da cultura humana, em um processo contínuo.

Nessa mesma direção, Leontiev (1978) contribui para esse entendimento, ao ponderar que

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objectos e fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está hoje estabelecido com toda certeza que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenómenos por ela criados, o seu nível é o dos animais (LEONTIEV, 1978, p. 266).

O autor ratifica essa concepção da seguinte forma:

[...] as aptidões e os caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Para o Leontiev (1978), não se nasce homem, mas se aprende a sê-lo, pois o “[...] que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267). Para adquirir essas aptidões humanas, são necessárias as relações com os outros homens por meio da comunicação: “Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*” (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo do autor).

Nesse sentido, Vigotski e seus colaboradores, ao sistematizarem esses conceitos, empenharam-se em vincular a escola comum e a escola especial, isso porque ambas têm a mesma tarefa: educar. Ao aproximar a pedagogia da criança “anormal” à pedagogia geral, a intenção foi “[...] encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal” (VIGOTSKI, 2019, p. 91).

Nessa abordagem, o autor considera que a Educação Especial deve ser pensada e repensada, tencionando eliminar “seu caráter especial”. Desse modo, converter-se-á em uma parte do trabalho “educativo geral”, atrelada e alinhada aos interesses do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2019, p. 136).

Concluimos, com isso, que Vigotski não tinha o propósito de defender unilateralmente a pessoa com deficiência, mas sim o desenvolvimento psíquico humano, independentemente do gênero, da condição social, da presença ou ausência da deficiência. Por isso,

[...] a educação social, organizada corretamente na escola auxiliar, supõe indispensavelmente o ensino conjunto de meninos e meninas. O problema pedagógico central é também, nessa escola, a vinculação do ensino especial com os princípios gerais da educação social (VIGOTSKI, 2019, p.135-136).

É nesse sentido que se encontra a sua afirmação de que as leis do desenvolvimento infantil não se diferem para crianças com ou sem defeito, como se lê neste excerto:

[...] A pesquisa científica atual encarregada do estudo comparativo dos problemas do desenvolvimento da criança normal e anormal parte do postulado geral de que as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, são as mesmas na base, assim como as leis da atividade vital, na base, continuam as mesmas, tanto em condições normais quanto em condições doentes de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em geral. A tarefa da psicologia comparativa consiste em descobrir essas leis gerais que caracterizam o desenvolvimento normal e anormal da criança e que abarcam toda a esfera do desenvolvimento infantil em geral (VIGOTSKI, 2019, p. 283).

Compreendemos, então, que o cerne de seus estudos residia em oferecer subsídios a todas as crianças, independente das complicações biológicas, ou mais, assegurar, nessa nova configuração soviética, que a educação equivallesse a todos indistintamente. Uma das maiores críticas do autor às escolas especiais da época era justamente os encaminhamentos dados aos alunos com deficiência, uma vez que, ao se focarem no defeito, negligenciavam o ensino. Essa limitação e, conseqüente, empobrecimento do trabalho pedagógico implicavam o abandono do saber comum, da cultura e da ciência, com impactos diretos sobre o desenvolvimento infantil.

Os escritos desse autor tendem a aproximar as escolas especiais e as escolas gerais comuns, no sentido de que, em ambos os espaços, as crianças poderiam ter acesso às concepções científicas de mundo. Dessa forma, elas seriam conduzidas ao entendimento das “[...] relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura” (VIGOTSKI, 2019, p. 206).

Ao encurtar as distâncias entre as duas instituições, Vigotski (2019) trouxe o debate para um plano maior, a instrução como ferramenta de emancipação humana. Assim, evidencia-se que sua preocupação central era a de que as escolas, comuns ou especiais, produzissem nos indivíduos o pensamento e as habilidades necessárias à construção e à solidificação de uma nova sociedade.

Consideramos, pelo exposto, que o autor constituiu um marco histórico para a educação. Embora a sua carreira tenha sido na área da Psicologia, ao pleitear essa diligente tarefa, preocupou-se em formular elementos que consubstanciaram as discussões no campo da educação da sua época até a atualidade.

Ainda que o contexto político, econômico e social do nosso país seja o oposto ao cenário revolucionário experienciado por Vigotski, necessitamos nos instrumentalizar de teorias e metodologias que conduzam ao desenvolvimento

humano em suas formas mais elevadas. Essa superação só será possível amparada em bases sólidas e calcadas em uma pedagogia revolucionária. E a pedagogia que pode dar esse suporte é a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, cujas premissas são a educação e o saber sistematizado como ferramentas fundamentais na luta contra os problemas estruturais postos pelo sistema vigente.

Saviani (2013), em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, propõe a denominação Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecendo que denominar essa teoria como revolucionária seria um tanto quanto polêmico: “Falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade” (SAVIANI, 2013, p.117). Em busca de uma terminologia adequada, o pesquisador brasileiro optou pela denominação Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo ele, representava exatamente o que se pretendia: “[...] a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2013, p. 119). Dessa forma, além de se denominar uma corrente pedagógica crítica, surgiu comprometida e enraizada na história.

As defesas de Saviani (2013) estão centradas em contrapor as pedagogias existentes, além de criticar e propor encaminhamentos para tais críticas. Em sua abordagem, o autor agrega pressupostos filosóficos, uma proposta pedagógico-metodológica e significado político à sua teoria. Atualmente, essa é a corrente teórica que mais se aproxima dos conceitos abordados pela Psicologia Histórico-Cultural.

Assim como Vigotski, Saviani (2013) atribui à educação um papel fundamental na vida dos homens, uma vez que define o trabalho educativo como

[...] **o ato** de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. **Assim, o objeto da educação** diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13, grifo do autor).

Em suma, tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica formularam seus postulados objetivando a humanização do homem. E esse processo está intrinsecamente ligado ao acesso aos elementos culturais pelo homem; todo e qualquer homem.

As reflexões que promovemos têm como objetivo consubstanciar nossas análises no que se refere à temática de nossos estudos, que versa justamente sobre institucionalização da Educação Especial. Para tanto, buscamos na Psicologia Histórico-Cultural subsídios para refletir sobre os avanços e os retrocessos que perpassaram a história da educação especial brasileira.

Não tencionamos defender as instituições de educação especializadas como substituta da escola comum de ensino. Na direção oposta, ao realizar essa abordagem, pretendemos contribuir com reflexões acerca das urgências educacionais da pessoa com deficiência, nas várias épocas e contextos da história da educação brasileira.

Ponderando-se todos os aspectos levantados na obra de Vigotski, iniciamos nossas reflexões com base na concepção do autor sobre a deficiência e a educação a ser ofertada ao público da Educação Especial. Ao abordarmos neste trabalho as instituições de Educação Especial, levamos em consideração o fato de o autor reconhecer que, em alguns casos, é aceitável o transitar do aluno entre duas realidades: a educação comum e as escolas especiais, desde que a segunda não seja o fim último da vida escolar do aluno.

Embora Vigotski tenha se dedicado a defender a inclusão das crianças com deficiência no ensino comum, afirmou ser importante que se mantenha o vínculo com a escola especial. Para o autor, esse vínculo não deve ser rompido, e a segunda não deve substituir a primeira, uma vez que o objetivo sempre será a inclusão no sistema educacional comum, pois a única forma de potencializar a aprendizagem da criança em sua máxima é no ambiente escolar e seus elementos sociais.

Para Vigotski (2019), a “[...] escola especial deve tomar por certo tempo as crianças com atraso e logo fazê-las regressar novamente à escola normal” (VIGOTSKI, 2019, p. 136). Entendemos, assim, que Vigotski considerava a escola regular e o meio social como fatores determinantes no processo de aprendizagem. Diante disto, esse teórico argumentou que cabe à escola o enfrentamento e o dever de eliminar tudo o que agrava o defeito. Entretanto, se, de fato, em algum dado momento houver necessidade de se transitar entre escola especial e escola regular, que isso não seja motivo de “[...] vergonha estudar nela, e em suas portas, não deve estar a inscrição: perca a esperança quem entrar aqui” (VIGOTSKI, 2019, p. 136).

A concepção de deficiência que apresentamos encontra consonância com a definição de pessoa com deficiência constante na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico, seja na escola especial ou na escola comum de ensino, deve guiar-se pelo propósito de vencer as barreiras impostas pela deficiência e não se adaptar a ela. É preciso garantir a plena e a efetiva participação de todos os sujeitos nos processos sociais; nesse caso, isso significa o direito ao acesso, à permanência e às condições para a conclusão do seu processo formativo escolar. Enfim, a partir do momento em que o interesse no desenvolvimento infantil for o foco, o trabalho educativo cumprirá seu papel: o de educar a todos, sem distinção.

Na próxima seção, resgatamos a trajetória da educação comum e a constituição da Educação Especial de forma paralela a ela na realidade brasileira.

## 1.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES

Mazzotta (2011) explica que as primeiras aproximações de uma organização e da oferta de atendimento educacional para as pessoas com deficiência em nosso país tiveram início no século XIX, em um momento em que, fascinados pelas experiências realizadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América, alguns brasileiros articularam em nosso país um tímido movimento em prol da abertura de serviços de AEE para pessoas com deficiência. De acordo com esse autor, até esse momento, tais serviços não eram integrados às políticas públicas nacionais, pelo

contrário, foram idealizados por meio de iniciativas particulares e isoladas em um período em que não havia políticas públicas que garantissem o acesso, muito menos a permanência desse público ao sistema educacional público brasileiro.

A oficialização do direito ao acesso à política educacional brasileira ocorreu um século depois, ao “[...] final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (MAZZOTTA, 2011, p. 27). O pesquisador analisa a história da Educação Especial no Brasil em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956, como sendo as de iniciativas oficiais e particulares isoladas; o segundo de 1957 a 1993, com as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Com relação às iniciativas oficiais brasileiras acerca da educação a ser ofertada ao público da Educação Especial, no primeiro período, compreendido entre os anos de 1854 e 1956, houve a criação do Imperial Instituto do Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, seguindo a fundação de entidades filantrópico-assistenciais, como a Sociedade Pestalozzi, em 1932, e a APAE do Rio de Janeiro, em 1954.

Silveira Bueno (1993) destaca a história da Educação Especial nessa época inserida

No movimento maior de reordenamento do Estado brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais. Nesse sentido, a **determinação científica e neutra da deficiência**, principalmente em relação à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar por parte das crianças dessas camadas (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 94, grifo do autor).

O aumento de entidades filantrópicas permitiu ainda a diferenciação do atendimento com relação à situação econômica da população, praticamente iniciando o que se constituiu na privatização dos serviços de saúde e educação (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 96). A partir de 1957, ocorreram as Campanhas Nacionais de Educação específicas para cada área da deficiência. Nesse cenário, o Governo Federal demonstrou maior atenção a esse segmento, sendo criados serviços de Educação Especial nas secretarias estaduais de educação, além de permitir que representantes de instituições privado-filantrópicas assumissem cargos importantes e

participassem das tomadas de decisões, o que propiciou um terreno fértil a esse movimento já instaurado no Brasil: a filantropia.

A primeira campanha instituída pelo Governo Federal foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, seguida pelas Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, que, após sofrer algumas alterações estruturais em 1960, passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos e pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960 (MAZZOTTA, 2011, p. 53-57). Conforme levantamento feito por Mazzotta (2011), em sua maioria, as campanhas tinham suas comissões diretoras compostas por representantes do Governo Federal e por pessoas ligadas à luta pela educação da pessoa com deficiência no contexto brasileiro.

Em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto nº 72.425 (BRASIL, 1973), do então presidente Emílio Garrastazu Médici, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tendo como objetivo “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Com a sua criação,

Foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Ao novo órgão, Centro Nacional de Educação Especial, reverteu o acervo financeiro e patrimonial, daquelas Campanhas. Também do CENESP passou a fazer parte integrante o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Criado como órgão central do Governo Federal, o CENESP passou a conduzir o planejamento de políticas públicas para a Educação Especial no contexto brasileiro, com a “[...] finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Entre as décadas de 1960 e 1970, houve dois grandes marcos na história da educação brasileira: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61 –, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, declarava:

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



Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Em uma primeira acepção, podemos identificar que a referida lei, em seu artigo 88, garantiu o enquadramento dos alunos público da Educação Especial dentro do sistema geral de educação; isto é, garantiu o direito à utilização dos serviços oferecidos pelo sistema geral de educação. No entanto, ao observarmos a expressão “no que for possível”, podemos antever que, a partir desse momento, os alunos, público da Educação Especial, ao não se enquadrarem no sistema geral de educação, foram incluídos em um sistema paralelo de educação. A lei reforçou, desse modo, o dualismo na oferta da educação para os alunos com deficiência e, ainda, não abordou a concepção de deficiência e de educação a ser ofertada ao público da Educação Especial no contexto brasileiro.

Além do mais, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), em seu artigo 89, deixou aberta a possibilidade do financiamento público para a iniciativa privada, consolidando, assim, uma parceria que beneficiou ambas as partes. Ao financiar iniciativas particulares, o poder público garantiu a oferta, mesmo que para uma pequena parcela da população, e beneficiou a iniciativa privada, uma vez que a lei deu acesso aos subsídios públicos para o financiamento dos serviços prestados pelas instituições privado-filantrópicas, as quais, ao serem consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, garantiram bolsas de estudo, empréstimos e subvenções do poder político central.

É interessante frisar que “a Instrução primária, e gratuita” (BRASIL, 1824) já estava prevista como direito civil e político do cidadão brasileiro, desde a sua primeira Constituição. No entanto, ao longo da história, é notório que o estado brasileiro encontrou sérios problemas em cumprir as suas propostas educacionais. Nessa direção, “[...] acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação” (JANNUZZI, 2012, p. 7).

O segundo grande marco desse período data do dia 11 de agosto de 1971, quanto se promulgou a Lei nº 5.692/71, que dentre outras providências, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A lei aprovada definiu, em seu primeiro artigo, que o ensino de 1º e 2º graus tinha “[...] por objetivo geral proporcionar

ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Após legislar de maneira geral, a Lei 5.692/71, em seu artigo 9º, apresentou a posição do governo central com relação a essa parcela do alunado:

[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Nesse caso, o poder público deixou explícita, mais uma vez, a sua posição sobre a educação do público da Educação Especial. Assumiu, desse modo, novamente, um posicionamento favorável a uma Educação Especial paralela à educação comum.

A história da educação brasileira e a história da Educação Especial, portanto, foram se estruturando de forma paralela uma da outra, e o estado brasileiro, embora discursivamente tenha contemplado a todos indistintamente, consolidou uma educação dualista ao se posicionar a favor de um tratamento especial e ao viabilizar que a iniciativa privada, e neste caso de cunho filantrópico, se responsabilizasse em boa medida pela oferta desses serviços ao longo dos anos na realidade brasileira. Silveira Bueno (1993) assevera que

A educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 99).

Na linha cronológica da história da Educação Especial, a Constituição Federal (CF) de 1988 aparece como um divisor de águas no que se refere à luta pela integração e pelo pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Esse documento contou com intensa participação social e contemplou muitas emendas propostas pelos movimentos populares e organizações da sociedade civil. A *Constituição Cidadã*, como ficou conhecida, é vista como um marco na história do

Brasil por sua ênfase nos direitos humanos e cidadania, refletindo os ideais de uma sociedade mais justa e democrática, após a redemocratização do país.

A redação da CF (BRASIL, 1988) reconheceu e, desse mesmo modo, intensificou a luta pela garantia dos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros, ao passo em que determinou estes como objetivos fundamentais:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL,1988).

A suprema lei brasileira, em seu artigo 6º, elencou como direitos sociais “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”<sup>9</sup> (BRASIL,1988), de maneira

[...] a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL,1988).

Desse modo, entendemos que a lei contemplou em sua redação uma gama de interesses relacionados a todos os brasileiros e, com isso, respaldou legalmente a pessoa com deficiência na luta por seus direitos. Dentre todos os direitos fixados em sua redação, em seu capítulo III, trata-se especialmente da Educação, da Cultura e do Desporto, definindo-se, em seu artigo 205, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

---

<sup>9</sup> Sendo alterada pela Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000, posteriormente alterada pela Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010. Atualmente, está em vigor a seguinte redação: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). No artigo 206, por sua vez, determina-se que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Vale lembrar que esse conjunto de direitos contempla a todos os brasileiros, com deficiência ou não. Para assegurá-los, o artigo 208 determina:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;  
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dessa vez, a Constituição de 1988 contemplou em sua redação o AEE como um serviço a ser prestado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, a mesma lei que garantiu o acesso a esse serviço dentro da rede comum de ensino, em seu artigo 213, ainda admitiu que “[...] os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei” (BRASIL, 1988). Em suma, de um lado, temos um Estado mais comprometido com a oferta desses serviços dentro da rede pública, mas, por outro, ainda se utiliza da rede privada filantrópica como forma de obter a prestação de serviços de Educação Especial de forma menos onerosa. Em outras palavras, a parceria entre o público (Estado) e o privado (filantrópico) continuou sendo proveitosa para ambos os lados.

Após a aprovação da CF de 1988, “[...] toma corpo um movimento, não necessariamente articulado, de descontentamento com o status quo da educação especial brasileira, com o início e a ampliação da realização de pesquisas críticas no campo da educação especial” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 6-7). Segundo Kassar *et al.*

(2019), a abertura política pós-CF de 1988 fez com que o Brasil sofresse maior pressão, o que o levou a assumir uma série de compromissos advindos de acordos internacionais, com metas estabelecidas a partir da Declaração de Jomtien, em 1990, e a de Nova Delhi sobre Educação para todos, em 1993. No entanto, mesmo após o fortalecimento desses compromissos,

Além dos acordos visando à universalização da educação obrigatória e gratuita no Brasil, outro documento internacional passa a ser utilizado como referência de diretrizes da política educacional e de seus programas e ações públicos; a Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, fruto da Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad, de 1994. No entanto, a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política nacional de educação especial (BRASIL, 1994), divulgada em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de 1996, e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 (BRASIL, 2001a) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável, de certo modo (KASSAR *et al.*, 2019, p. 7).

Quanto à Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, citada pelos autores, a sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial, subordinada ao Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), no decorrer de 1993, e em sua apresentação consta que foi “[...] amplamente discutida com representantes de organizações governamentais e não-governamentais voltadas para pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1994). Desse modo, mesmo que pressionados a um compromisso com a educação de “[...] alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas [...]” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 7), observamos que, ao permitir a participação desses representantes na construção desse documento, o governo ainda consentiu a atuação e, conseqüentemente, influência das instituições especializadas de cunho privado filantrópico na dianteira da organização das políticas voltadas a esse público.

No tocante a esse documento, é importante registrar que a PNEE (BRASIL, 1994) identifica o público da Educação Especial como

Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares

correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL,1994).

No que diz respeito à educação a ser ofertada ao público da Educação Especial, o PNEE foi enfático ao afirmar que o sistema encontrava uma certa “[...] morosidade na concepção e adoção de mecanismos de ação e de condições para assegurar a integração no sistema regular de ensino, em respeito à legislação vigente” (BRASIL,1994). O discurso governamental ainda deixou brechas e justificavas à necessária parceria com as instituições privadas de cunho filantrópico.

Com respeito à LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), embora tenha sido acompanhada de avanços significativos para a Educação Especial, pouco mudou o panorama dessa modalidade no que se refere ao vínculo, à oferta e à relação público/privado filantrópica no contexto educacional brasileiro. Apesar disso, o texto de lei ampliou a concepção sobre os serviços a serem prestados, bem como agregou uma série de melhorias para o atendimento educacional desses alunos, dando continuidade ao “preferencialmente” na rede regular de ensino.

A LDBEN de 1996 dedicou o capítulo V para a Educação Especial, no qual definiu o público e as especificidades da oferta dessa modalidade educativa. Em seu artigo 58, estabeleceu-se a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”<sup>10</sup> (BRASIL,1996). No ano de 2013, com a alteração dada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), esse artigo passou a vigorar com a seguinte redação:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

---

<sup>10</sup> Segundo a PNEE, a “[...] pessoa portadora de necessidades especiais é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 22-23).

No artigo 59<sup>11</sup>, determinou-se que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Observamos, com base nesses dispositivos legais, uma significativa melhoria na qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos alunos com deficiência. Esse avanço abrange diversos aspectos, desde a disponibilidade de recursos materiais adequados até a formação apropriada dos profissionais que atuam na área de Educação Especial, bem como dos professores do ensino regular, capacitando-os para compreenderem e atenderem às necessidades diversas dos alunos.

No entanto, embora a LDBEN nº 9.394/96 tenha se caracterizado por avanços notáveis na expansão de conceitos e abordagens na área da Educação Especial, e legislado em favor da "[...] ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo [...]" (BRASIL, 1996), ela também preservou, em seu artigo 60, a possibilidade das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e dedicadas exclusivamente à Educação Especial, continuarem a receber apoio técnico e financeiro por parte do Poder Público.

---

<sup>11</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Esse equilíbrio refletiu a preocupação da legislação em garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais dentro da rede pública de ensino. No entanto, a lei também assegurou a continuidade das atividades das instituições especializadas do setor privado, permitindo que continuassem prestando seus serviços com o respaldo e o apoio financeiro do governo.

Em seguida, em 1999, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, foi regulamentada por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Esse decreto, por meio de um conjunto de diretrizes normativas, promoveu a garantia plena do exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, assegurando uma abordagem inclusiva e igualitária. Assim, para efeitos legislativos, definiu-se em seu artigo 3º:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Esse Decreto enquadrou as deficiências em subcategorias, que seguem detalhadas em sua redação, no artigo 4, sessões I, II, III e IV. Posteriormente, foi revogado pelo Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004b), o qual, entre outras coisas, em seu artigo 24, estabeleceu que:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;



- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL,1999).

Em suma, com essa nova orientação, determinou-se a oferta obrigatória e gratuita da educação no sistema público de ensino, assim como para os demais estudantes. Assim, esse Decreto garantiu, no artigo 24, a matrícula dos alunos com deficiência e legalizou o acesso à educação na rede pública de ensino brasileira, sendo que, para efeitos da lei, a Educação Especial passou a contar com uma equipe multiprofissional, com a adequada especialização, além de orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL,1999).

Após a vigência do Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004b), outros dois instrumentos normatizadores que congregaram importantes concepções acerca da temática discutida foram o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (BRASIL, 2001b), e a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), também de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c). Embora ambos tenham contribuído com importantes orientações para a Educação Especial na rede pública brasileira, continuaram a permitir o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial.

Quanto a esses aspectos, foi somente com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no ano de 2008, que

[...] o Brasil se posiciona oficialmente pela primeira vez a favor de uma perspectiva da educação inclusiva, e a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, p. 9).

Isso viabilizou “[...] políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p. 1). Com a PNEEPEI (2008), o estado brasileiro passou a garantir a

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

Em síntese, o documento se posiciona enfaticamente a favor da vinculação da educação comum e Educação Especial dentro das escolas de ensino regular público. Nessa direção, faz uma abordagem histórica, demonstrando que

[...] o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (BRASIL, 2008a, p. 8).

Isso significa que, após mais de uma década da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação desse documento, o Brasil evidenciou uma proposta que objetivou organizar a educação brasileira de fato inclusiva, garantindo o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação no processo de ensino e aprendizagem, tornando a escola como espaço principal. E inserir a escola no centro, definiu como necessários as “[...] redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas [...]” (BRASIL, 2008a, p. 9) para que todos os indivíduos dentro dos espaços escolares tenham a oportunidade de aprender e de se desenvolver.

Esse foi, sem dúvida, um grande avanço no que se refere à oferta do AEE aos alunos da Educação Especial na rede pública de ensino brasileira, à medida em que os colocou no espaço escolar público, gratuito e de direito, oficializando aos respectivos sistemas de ensino a obrigação de organizar as condições de acesso e de permanência desses alunos nos espaços escolares.

Por fim, sendo o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque, em 2007, e inserida na Constituição Brasileira pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A LBI (BRASIL, 2015) promoveu uma nova concepção de pessoa com deficiência, embasada nos critérios da participação social, no paradigma do modelo social da deficiência, superando a abordagem biomédica pautada no laudo médico e centrada no defeito orgânico do indivíduo. Portanto, a LBI segue como marco regulatório no que se refere ao direito à condição de igualdade da pessoa com deficiência no Brasil.

Nesse capítulo, destacamos que, desde a CF (1988), estabeleceu-se ao Estado o dever de garantir o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E a partir disso, diversas leis, decretos, resoluções e documentos orientadores foram criados a fim de assegurar o direito à educação ao público da Educação Especial, sem distinção dos demais. No entanto, no Brasil, observa-se um fenômeno muito peculiar, de um lado, a luta pela oferta da Educação Especial na rede pública de ensino e a sua ampliação como garantia do direito civil previsto em lei, e, de outro, a luta pela oferta de Educação Especial nas instituições especializadas, fundamentada no pretexto de que as peculiaridades dos indivíduos, público da Educação Especial, exigem o AEE em instituições especializadas/escolas especiais.

Essa contradição reflete interesses políticos complexos e cuja resolução está longe de ocorrer, pois está permeada, também, por questões históricas e pela dinâmica das forças que defendem tanto o setor público quanto o privado, sendo esse último com caráter filantrópico, no contexto da Educação Especial.

Levando em consideração essas discussões, o próximo capítulo deste estudo visou a identificar, a partir das concepções analisadas, as primeiras iniciativas, oficiais e particulares, de encaminhamento da educação da pessoa com deficiência no contexto brasileiro e, dessa maneira, compreender em que moldes se deram a oferta da educação ao público da Educação Especial ao longo da história, no estado do Paraná e, por fim, no município de Corbélia - PR, sendo analisado, nesse último caso,

a ofertada pela Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial.

## 2 INICIATIVAS DE ENCAMINHAMENTO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao estudarmos a história da educação brasileira, percebemos que essa área nem sempre foi o foco da atenção dos representantes políticos do país, mas, longe disso, deparamo-nos com cenários e contextos diversos, sendo possível perceber que a questão educacional no Brasil sempre esteve subordinada a interesses econômicos, políticos e sociais vigentes em cada uma das épocas estudadas.

A partir disso, ao delineararmos a trajetória da Educação Especial em nosso país, pudemos observar elementos semelhantes aos encontrados na história da educação comum. Para além disso, a análise realizada nesta pesquisa possibilitou identificar os determinantes e entender os contextos que levaram a Educação Especial a se desenvolver às sombras da educação comum.

Acreditamos que a gênese dessa problemática remonta ao período Colonial, quando o Brasil recebia não somente influências, mas também era subordinado às leis e às instruções do Reino de Portugal. Nesse sentido, um dos instrumentos utilizados pela Coroa para normatizar o cenário brasileiro foi o Decreto assinado por D. João VI, em 28 de junho de 1821, o qual, entre outras coisas, permitiu a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras no Brasil:

As cortes Gerais extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras, atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste reino por conta da Fazenda Pública, e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos não seguindo prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença (CURY, 2005, p. 2).

O Decreto supracitado deixou em evidência o papel regulador do Estado, o público a quem a educação almejou atender e o fato de que a questão educacional no Brasil sempre esteve subordinada aos interesses do poder dominante em vigor. Para além disso, o Decreto demonstrou um Estado ciente da importância da instrução na vida dos indivíduos, mas que já se utilizava de justificativas em seu discurso,

tecendo uma clara tentativa de se livrar da responsabilidade em estabelecê-la como deveria. Nesse caso, é possível que a relação entre o Estado e a iniciativa privada tenha se iniciado a partir desses argumentos.

Desde o Decreto de 1821, o poder político da época demonstrava ser conhecedor de suas responsabilidades para com a oferta da educação, no entanto, viu-se impedido de tal ação, pois, de acordo com o seu discurso, não daria conta de subsidiar a universalização das primeiras letras em todos os lugares do Reino. Conforme esse dispositivo legal, tornou-se necessária a abertura para que as iniciativas particulares pudessem se responsabilizar pela educação de uma parte da população.

O Decreto de 1821 foi promulgado em um contexto no qual o Brasil Colônia ainda não tinha consolidado a sua primeira constituição, todavia, já era possível observar que a legislação tecia justificativas na tentativa de se desresponsabilizar da oferta educacional. Em todo o caso, notam-se nesse documento os primeiros passos de uma educação de responsabilidade financeira do Estado e a concessão parcial de uma educação subsidiada pela iniciativa privada no Brasil.

A partir de 1822, o Brasil passou a ser uma nação independente e teve sua primeira Constituição aprovada em 1824. O documento, ao tratar da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, estabeleceu, em seu artigo 179, inciso “XXXII. A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos; XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Dessa forma, mesmo que de maneira muito tímida, o governo brasileiro normatizou o direito à educação desde a sua primeira Constituição.

Convém lembrar que, naquela época, a educação não era uma preocupação nem da sociedade e nem do governo. Além disso, a maior parte da população brasileira residia em áreas rurais, sendo uma grande parcela constituída por escravos. Portanto, o contexto político, econômico e social não vislumbrava a expansão da educação no Brasil, pois quem dela necessitava dispunha da opção do preceptorado e de estudos no exterior.

Além da instrução, Cury (2005) identifica outros direitos civis e políticos presentes na Constituição de 1824: “[...] a liberdade de expressão e pensamento (inciso IV), a liberdade de profissão (inciso XXIV)” (CURY, 2005, p. 12). Esse documento abordou elementos semelhantes ao Decreto de 28 de junho de 1821,

assim, “[...] estes dispositivos jamais deixaram de existir em Constituições proclamadas” (CURY, 2005, p. 12). O autor cita alguns dos próximos documentos que versaram sobre essa mesma perspectiva: o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, documento em que Leôncio de Carvalho discorreu sobre ser completamente livre o ensino primário, secundário e superior; a Constituição Republicana de 1891, que, em seu artigo 72, inciso 24, assegurou “[...] o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial [...]”; e o “O ato adicional de 1834 não vedava aos particulares a iniciativa de abrir escolas livres” (CURY, 2005, p. 12 - 13).

No contexto da história da educação especial brasileira, as fontes bibliográficas consultadas destacaram que essa forma de ensino teve uma evolução significativa e esteve intimamente ligada à iniciativa privada, especialmente aquela de natureza filantrópica. Essa, ao longo do tempo, consolidou a sua presença na prestação de serviços especializados para indivíduos com deficiência, em grande parte devido às parcerias estabelecidas com o setor público. Além de fornecer apoio técnico e financeiro, o discurso do poder público no decurso dos anos legitimou essas instituições como os locais mais apropriados para a Educação Especial.

Diante desse panorama, esta pesquisa analisou a trajetória de instituições que surgiram em meio a esse contexto. Há muitos conflitos que envolvem essa temática, pois não há um consenso em meio aos pesquisadores no que se refere a essa dicotomia criada entre o caráter público e privado filantrópico de tais instituições. Para tanto, propusemo-nos em resgatar a sua história e seus contextos, expondo as circunstâncias que as criaram e os caminhos pelos quais percorreram na tentativa de institucionalizar um atendimento que até então foi, mais do que negligenciado, marginalizado do sistema educacional brasileiro.

## 2.1 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Mazzotta (2011) explica que, no Brasil, os primeiros ensaios sobre um atendimento educacional institucionalizado às pessoas com deficiência ocorreram no século XIX, e foram concebidos por meio de iniciativas particulares e isoladas de educadores que trouxeram e implementaram no Brasil ideias educacionais para esse tipo de atendimento. Segundo o autor, essas iniciativas foram inspiradas

principalmente em experiências no atendimento às pessoas com deficiência no contexto norte-americano e europeu<sup>12</sup>.

Esse período foi fortemente marcado pelos ideais liberais do final do século XVIII e início do XIX, que avançaram junto a uma elite social que, de um lado, ajustou seu discurso defendendo a liberdade de expressão, a propriedade privada, a liberdade e a igualdade, e, por outro, usou seu poder político e econômico para assegurar que essas ideias se concretizassem até o limite de não prejudicar seu *status quo*<sup>13</sup>.

O século XVIII configurou-se como um marco no que se refere aos esforços da sociedade moderna em oferecer uma educação especializada adequada às necessidades específicas das pessoas com deficiência. No entanto, alguns autores se posicionam criticamente com relação a isso, pois essa análise se dá apenas a partir da ótica da extensão de oportunidades educacionais, sem levar em consideração o contexto em que ocorreu.

Silveira Bueno (1993) aborda de maneira crítica e sistemática essa questão. Para o autor, as interpretações feitas pela grande maioria dos pesquisadores reproduzem um cientificismo neutro, fragmentado e descontextualizado, “[...] na medida em que não os correlacionam nem com o desenvolvimento da educação geral, muito menos com as transformações sociais, políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 56).

Diante do exposto, e cientes da responsabilidade dessa análise, adentramos ao contexto histórico da Educação Especial e identificamos que a maior parte dos trabalhos reconhece o século XVI como a época das primeiras aproximações de uma educação voltada às pessoas com deficiência. Essa situação pode ser compreendida considerando que, inicialmente, esse serviço estava voltado predominantemente para crianças surdas, deixando as outras deficiências sem assistência adequada. Além disso, abrangia um número bastante limitado de pessoas, pois a maioria dos registros indica que esses atendimentos eram realizados por preceptores, fora do ambiente escolar. Isso também refletia as disparidades socioeconômicas entre aqueles que tinham acesso a esse tipo de serviço, como observamos nas palavras do autor:

---

<sup>12</sup> O atendimento citado é entendido como sinônimo “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou da “educação especial”, de acordo com análise do autor Mazzotta (2011).

<sup>13</sup> A expressão provém do latim e significa **o estado das coisas**; nesse contexto, foi empregada para designar o estado de direitos em que se encontrava o Estado Burguês Capitalista.



Assim, se na Espanha a quase totalidade das crianças surdas educadas por preceptores pertenciam a nobreza, já na Inglaterra e na Holanda, esse atendimento se estendia a negociantes abastados que já possuíam um certo poder, mesmo que somente econômico, embora o poder político permanecesse na nobreza (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 59).

Silveira Bueno (1993), ao sistematizar seus dados, realizou uma minuciosa análise e, nesse ponto, elucidou o que significava educar as crianças surdas nessa época. Para o autor, o processo educativo era desvirtuado, pois, enquanto para a criança ouvinte “[...] a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou da substituição da fala por gestos [...]” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 59), o que, segundo ele, parecia muito mais a “recuperação da doença” do que o ensino sistemático dos saberes universais.

As publicações relacionadas à educação de crianças surdas e cegas sugerem que os esforços educacionais direcionados a esses indivíduos eram motivados, em grande parte, pelo entendimento de que as deficiências sensoriais, como a surdez e a cegueira, não implicavam limitações intelectuais. Desde a infância, essas crianças demonstravam a capacidade de compreender o ambiente ao seu redor, compreendendo o que lhes era comunicado, expressando-se de forma compreensível e evidenciando habilidades intelectuais propícias ao aprendizado.

Nesse contexto, é importante observar que, embora a educação naquela época fosse acessível a apenas alguns poucos privilegiados, principalmente devido à falta de interesse e investimento na oferta de ensino, as mudanças sociais em curso exigiam uma nova reconfiguração. A crescente demanda por mão de obra impelia os sistemas educacionais a oferecerem uma instrução mais relevante e adaptada aos novos desafios da sociedade.

Uma questão importante identificada na revisão bibliográfica reside no fato de que muitas das primeiras instituições prestadoras de atendimento especializado, embora tenham iniciado seus trabalhos tendo como objetivo principal a instrução e a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, atrelaram a sua metodologia a algum sistema produtivo. Isso fez com que os indivíduos atendidos por elas exercessem trabalhos manuais a fim de obter lucro para sua automanutenção. Para o pesquisador supracitado,

Não se leva em consideração que, enquanto na França a constituição do estado burguês se consolidou com a Revolução, a Alemanha era um agrupamento de pequenos territórios, com forte organização do tipo feudal. Aqui, a produtividade não era fundamental, enquanto na França a tônica residia no aproveitamento do surdo como trabalhador manual (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 70).

Nesse caso, verifica-se um redirecionamento no foco dessas instituições; passou-se a se pensar na retirada dos indivíduos de sua situação de improdutividade, para que pudessem contribuir com o sistema produtivo em crescente expansão. O objetivo principal era, na realidade, enquadrar ao fluxo da sociedade de produção e consumo da época, e não, das condições efetivas de apropriação da cultura e do saber.

Conforme aponta Silveira Bueno (1993), o funcionamento da maioria dessas instituições era em sistema de internato, sendo frequentemente denominadas escolas-oficinas, o que reforçava seu caráter de integração à vida produtiva. Esse motivo enfatizava também o público atendido, pois a elite social da época não necessitaria de tais atendimentos, visto que dispunham de recursos suficientes para arcar com serviços individualizados, como o preceptorado.

Ao abordarmos os primórdios da educação especial, em uma visão geral, o que constatamos foi que o atendimento educacional a surdos e cegos não se deu da mesma forma que os para as crianças sem deficiência, como já assinalamos. Em essência, esse atendimento foi mais voltado para a reabilitação do que para a instrução educacional propriamente dita.

Ao citarmos os diversos tipos de atendimentos educacionais ofertados à pessoa com deficiência nos contextos internacionais, apresentados por Silveira Bueno (1993), o fizemos na tentativa de compreender a dinâmica e em que medida esses contextos influenciaram o panorama brasileiro.

Jannuzzi (2012), ao tratar das tentativas de institucionalização da educação das crianças com deficiência no Brasil, justifica a morosidade desse processo e identifica elementos importantes para essa análise:

Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas

sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Concluimos disso que o contexto social não exigiu dos indivíduos uma maior instrução em razão da predominância do trabalho braçal, haja vista que não se julgou necessária a oferta de uma instrução em massa. Assim, a finalidade das instituições dessa época foi a de se ocupar com a devida instrução aos filhos da classe mais abastada. Diante desse cenário, não é correto dizer que a escola tenha segregado ou negligenciado a educação de alunos com deficiência, uma vez que os bancos escolares eram ocupados por uma minoria da população.

Ao somarmos a bibliografia analisada aos trabalhos de Januzzi (2012), reforçamos, a cada página escrita, o papel regulador do Estado com relação à educação brasileira, sendo possível inferir, a partir dos dados obtidos, que a educação sempre esteve e está subordinada a interesses econômicos, políticos e sociais vigentes em cada um dos contextos estudados.

Acompanhando o lento desdobramento da educação comum brasileira, a educação das crianças com deficiência teve sua história marcada pelo descaso e pela segregação, pois, ao mesmo tempo em que não foi ofertada, abriu precedentes para atendimentos em instituições escolares de cunho privado filantrópico. Em outras palavras, a partir do momento em que aceitou a abertura desses espaços, o Estado se omitiu da oferta do atendimento de forma igualitária em instituições escolares comuns, além do mais, não encontrou na sociedade civil a pressão necessária que o obrigasse a ofertá-la.

Silveira Bueno (1993) tece importantes considerações a esse respeito:

O surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico – assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 88).

Embora tenhamos visto que a constituição dessa época já legislava em favor de uma educação para todos, o Estado se eximia disso ao justificar que não

conseguiria arcar com os encargos dessas atividades. Logo, o Estado legalizou o direito, porém, não garantiu a sua aplicabilidade.

No tocante à história da educação da pessoa com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012) elabora importantes reflexões em sua obra *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. A autora nos leva a perceber que a educação, de modo geral, e, nesse caso, a de pessoas com deficiência, só entrou em cena no momento e na medida em que a classe dominante sentiu essa necessidade. A partir de seus escritos, foi possível constatar que as primeiras instituições escolares foram abertas a partir de articulações de pessoas influentes e muito próximas aos representantes políticos da época. A confirmação disso está no fato de que a primeira medida na direção ao atendimento escolar especializado foi obra de D. Pedro II, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1854.

Jannuzzi (2012) atribui em grande parte a influência do cego José Álvarez de Azevedo à fundação do Instituto, pois ele foi preceptor e alcançou resultados satisfatórios com a educação de Adélia Sigaud, filha de Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial. Esse fato corrobora para confirmação da tese anterior sobre a influência de pessoas próximas ao poder governamental no direcionamento de tais iniciativas.

É importante salientar que, de acordo com Jannuzzi (2012), José Álvarez de Azevedo havia estudado em um Instituto Parisiense para cegos e trouxe da Europa valiosas contribuições a respeito de experiências e análises realizadas durante sua estadia. Ao retornar, movimentou esforços no sentido de divulgar as ideias que trazia consigo, pois a condição da educação no Brasil (a dos cegos, sobretudo) lhe causava muitas inquietações.

A decisão de estabelecer esse Instituto, desse modo, foi inicialmente motivada por interesses individuais, incluindo uma clara troca de favores. No entanto, é inegável que essa iniciativa desempenhou papel significativo ao abrir discussão e direcionar a atenção para as necessidades da educação das pessoas com deficiência no Brasil daquela época.

A respeito dessas influências, também podemos destacar a criação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em 1857, evidenciando novamente a participação de pessoas próximas ao poder político da época. Jannuzzi (2012) pondera que

Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges, chegou ao Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint Georg, aproximou-se do marquês de Abrantes (Miguel Calmon du Pin e Almeida), vulto que se vinha distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos. Iniciou seus trabalhos numa sala improvisada com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos. O marquês de Abrantes foi incumbido não só de supervisionar os trabalhos de Huet (como consta na carta do imperador em 6 de abril de 1856), como também de organizar uma comissão de alto nível (juristas, ministros, sacerdotes, diretor do colégio Pedro II) para fundar a Instituição (JANNUZZI, 2012, p. 12).

Verificamos, a partir das observações dessa autora, que tanto o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos quanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tiveram sua criação vinculada a figuras importantes da época. Outro informe relevante mencionado pela pesquisadora reside no número de contemplados para esse atendimento: iniciou-se com duas crianças, e ainda que, aos poucos, tenha-se agregado mais indivíduos, inferimos que os atendimentos ficavam muito aquém do número de pessoas que deles precisavam.

Esse dado se confirma ao nos deparamos com a informação de que, em 1874, os dois Institutos atendiam a 35 alunos cegos e 17 surdos, mas na população de 1872 havia 15.848 cegos e 11.595 surdos (JANNUZZI, 2012, p. 13). Isso significa dizer que, além desse público não ter recebido atendimentos nas instituições especializadas, eram também excluídos do processo educacional da rede regular de ensino.

Mazzotta (2011), ao abordar a questão do início do atendimento médico-pedagógico às pessoas com deficiência intelectual, na Bahia, afirmou que essa informação não apresenta subsídios suficientes, pois

Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre esse tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Portanto, torna-se evidente que a ausência de documentos (atas, decretos ou qualquer outra forma de registro) dificulta a análise e a confirmação dos eventos, uma vez que impossibilita qualquer alegação substancial. Em outras palavras, o simples

fato de haver um registro de abertura não assegura que os atendimentos realmente ocorreram, da mesma forma que a falta de nomes e dados específicos dos atendidos nos impede de identificar e avaliar os serviços prestados.

Sobre a relação do atendimento médico-pedagógico, seu início esteve diretamente relacionado a preocupações sanitárias da época, como acena Jannuzzi (2012):

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos. Em 1904, os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, fundaram o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospital da Praia Vermelha, que nasceu em razão das denúncias da comissão encarregada de investigar as condições de assistência a alienados no Hospício Nacional de Alienados e na Colônia da Ilha do Governador (JANNUZZI, 2012, p. 31).

A partir disso, observamos que o interesse pela assistência da deficiência intelectual esteve fortemente ligado à preocupação médica e sanitária, diferente dos outros tipos de deficiências. Uma síntese indicativa dessa realidade está no relato da comissão composta por três médicos e um farmacêutico, ao solicitarem a construção do Pavilhão Bourneville:

Depois de ponderar que ali observara com tanta surpresa crianças e adultos, alguns em completo estado de nudez, na mais revoltante promiscuidade, solicitava a construção do Pavilhão Bourneville para tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais (JANNUZZI, 2012, p. 32).

Verificamos, assim, que logo que as pessoas com deficiência intelectual começaram a chamar a atenção, a sociedade desenvolveu procedimentos para lidar com essas situações. Essas medidas podem ser compreendidas como tentativas de proteger a sociedade da época dessas ocorrências, uma vez que, ao isolar essa população em pavilhões anexos a hospitais, as pessoas não precisavam mais enfrentar essas situações em sua vida cotidiana, refletindo uma abordagem higienista. Além disso, durante esse período, a preocupação central estava relacionada à separação de adultos e crianças, uma vez que acreditavam que o desenvolvimento dos pequenos poderia ser aprimorado se recebessem os cuidados adequados.

É importante destacar que a situação relatada não foi exclusiva do Brasil. O contexto de vida das pessoas com deficiência intelectual ocorreu de maneira semelhante em todo o mundo. O processo de urbanização em constante crescimento, juntamente com um aumento na mobilidade e circulação de pessoas, tornou a presença desses indivíduos mais visível em todos os cantos do globo, sendo assim, medidas foram tomadas e seus resultados tiveram impactos diretos no contexto brasileiro.

Nesse cenário, um dos intelectuais mais influentes foi o Dr. Desiré Magloire Bourneville. Jannuzzi (2012), citando Larrousse (1928), destaca que

Este médico pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis lutara pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris (LARROUSE, 1928 *apud* JANNUZZI, 2011, p. 16).

Jannuzzi (2012) relaciona a influência do Dr. Desiré Magloire Bourneville às citações nos escritos de médicos brasileiros e ao fato da existência de atendimentos educacionais na rede hospitalar brasileira, em meados do fim do século XIX, pois, segundo a autora, há referências de atendimentos a pessoas com deficiências auditivas, físicas, visuais e intelectuais em algumas instituições nesse período.

A partir dessa análise, Jannuzzi (2012, p. 33) destaca que as preocupações médicas deram início às discussões sobre deficiência intelectual, sendo os médicos os pioneiros na formulação de teorias sobre a educação de pessoas com deficiência. Segundo a pesquisadora, durante essa época, o modelo médico prevaleceu e a educação das pessoas com deficiência foi vista como uma questão de saúde e higiene e, nesse contexto, o direito à educação não era posto em evidência.

Ao avançarmos na trajetória da institucionalização desses serviços, observamos que a inclusão da Educação Especial nas pautas da política educacional brasileira, ocorreu de forma muito lenta. Segundo Mazzotta (2011), “[...] durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas” (MAZZOTTA, 2011, p. 27). De acordo com o autor, após as iniciativas oficiais, particulares e isoladas da década de 1854 a 1956, foi no início de 1957 a 1993 que se intensificaram as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Isso significa dizer que, no início do primeiro período, não havia uma política educacional unificada e consistente que atendesse às necessidades das pessoas com deficiência, em todo território brasileiro. No segundo período, por sua vez, “[...] o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2011, p. 52).

Entendemos que a educação é a via fundamental para a humanização e para o desenvolvimento integral do indivíduo. Por meio dela, os indivíduos têm acesso aos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, o que permite que elas possam compreender e transformar o mundo ao seu redor. Logo, a instrução dos indivíduos é fator fundamental para participação e tomada de decisão na vida em sociedade. No entanto, no caso brasileiro, tanto a educação comum quanto a Educação Especial sofreram com o descaso, com a morosidade e com a falta de apoio necessário à sua implantação e expansão.

Em posse desses argumentos e do contexto do final do século XIX e início do XX, apontamos alguns dos desfechos que refletiram em um aumento, tanto de instituições particulares de caráter filantrópico, na maioria das vezes ligadas a ordens religiosas, quanto no atendimento em estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder público.

Conforme indicado, as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas por estudos e pesquisas a respeito da educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, sob a influência dos trabalhos do médico francês Bourneville. Mazzotta (2011) aponta que esses estudos se constituíram em importantes indicadores a respeito do interesse da sociedade para com a educação da pessoa com deficiência, e quanto a isso destaca que

Em 1900, durante o 4º congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo e *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, obras de Basílio Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de 1920, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP) intitulado *Infância retardatária* (MAZZOTTA, 2011, p. 31, grifo do autor).



Ainda sobre tais estudos, podemos citar que “[...] em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, Dr. B. Vieira de Mello, ao qual já me referi, publicou “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia”” (JANNUZZI, 2012, p. 33).

Tais exemplos permitem identificar a preocupação dos envolvidos quanto à natureza da educação da pessoa com deficiência no Brasil. Essa preocupação se evidencia ao observamos os termos utilizados pelos autores: médico-pedagógico, educação da infância anormal, tratamento e educação das crianças anormais. Portanto, podemos concluir que, nessa época, se intensificaram os movimentos por parte de alguns segmentos da sociedade, com destaque à classe médica, em torno dos cuidados referentes à saúde e à educação das pessoas com deficiência, com foco na deficiência intelectual.

Embora os estudos e as pesquisas iniciais nessa área tenham sido conduzidos por médicos e outros profissionais da saúde, que seguiam o modelo médico de compreensão da deficiência, reconhecemos que essas investigações desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de abordagens inovadoras e práticas pedagógicas. Isso, por sua vez, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e políticas de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no contexto escolar.

Nesse período, o atendimento educacional ofertado a pessoa com deficiência era escasso e precário, no entanto, com o passar dos anos, as instituições prestadoras de serviços educacionais especializados foram se expandindo por todo o território brasileiro. Nesse cenário, a Educação Especial seguiu seu curso, tendo o Estado como agente facilitador. Além de legalizar a oferta de educação especializada na rede privada, o Estado manteve subsídios públicos às instituições de cunho filantrópico e, em contrapartida, retardou o processo de expansão dessa oferta nas redes públicas de ensino comum.

Jannuzzi (2012, p.15) destacou um fator crucial que contribuiu para a escassa disponibilidade de serviços de educação especializada nas instituições públicas de ensino. Segundo a autora, isso esteve intimamente ligado à qualidade do ensino fundamental voltado para a população no final do período imperial. Nesse contexto, a ausência de pressão social para a melhoria desse sistema educacional foi evidente,

uma vez que a elite no poder encontrava soluções alternativas, como o ensino domiciliar por meio da contratação de preceptores.

O desentusiasmo pela educação regular e, nesse caso, pela Educação Especial, pode ter sido fator determinante para a iniciativa e, posteriormente, para o monopólio da iniciativa privada de cunho filantrópico, nas questões relativas à Educação Especial até a atualidade.

Apesar de ser motivo de muitas discussões e divergências quanto aos rumos de uma educação inclusiva, não se pode negar que o cenário de abertura dessas instituições contribuiu significativamente e teve papel fundamental para alavancar o interesse e os atendimentos que até então eram dispensados à Educação Especial. E nesse caso, referimo-nos tanto com relação às iniciativas do Estado quanto às iniciativas da sociedade civil, porque foi a partir desses movimentos que a Educação Especial endossou seu desenvolvimento.

Mesmo que tenham se constituído paralelamente à educação comum, o percurso histórico das instituições estudadas corroborou de forma significativa para a evolução da Educação Especial brasileira, oportunizando serviços e atendimentos especializados àqueles que até então foram negligenciados, tanto pelo Estado quanto pelos seus.

Atualmente, após décadas da oferta desses serviços, é evidente que a prestação dos atendimentos ficou muito aquém do ideal, no entanto, no rigor de análise, ao levarmos em consideração a época e os contextos de cada um dos cenários estudados, concluímos que foi o caminho encontrado diante do vazio que se tinha a respeito desses atendimentos.

O contexto ilustrado não tem como objetivo justificar o desenvolvimento da Educação Especial em paralelo à educação comum, haja vista que é clara a compreensão de que tanto uma quanto a outra foram objetos de abandono, do dualismo do ensino e da iniciativa privada com fins lucrativos ou não. A questão do direito de todos a uma educação pública de qualidade vai muito além do âmbito da Educação Especial; é uma discussão que perpassa toda a história da educação brasileira.

Os AEEs acabaram recebendo maior enfoque dentro dessas discussões, pelo fato de que o Estado se dispôs, muito tardiamente, à tarefa de organizar a educação brasileira e, de certo modo, não abordou de forma sistematizada as questões

referentes aos serviços prestados às pessoas com deficiência dentro da rede pública, e, quando o fez, tratou-as de forma particularizada. Além do mais, abriu precedentes para a oferta na rede privada filantrópica com apoios e subsídios técnicos e financeiros públicos. Essa situação fez com que a iniciativa privada aumentasse progressivamente sua rede, alargando cada vez mais o abismo entre a Educação Especial e a educação comum pública.

Com base nos dados levantados por Silveira Bueno (1993), entre os anos de 1930 e meados de 1950, em sua maioria, as instituições privadas de AEE atendiam nas áreas da deficiência intelectual e visual. Com relação à constituição das instituições na área da deficiência intelectual, o autor lista:

As Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932), do Brasil (Rio de Janeiro, 1945) e do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, 1948), além da Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambuco (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949). (BRASIL, 1975, apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90)

Quanto às instituições na área da deficiência visual, o pesquisador também pontua:

Foram criados os Institutos de Cegos No Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté/SP, 1940), Santa Luzia (Porto Alegre/RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba/MG, 1948) e de Lins (SP, 1948). Além desses institutos surgiram Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo, 1942) e União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943) (BRASIL, 1975 apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

Além dessas instituições, o autor cita: a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946) na área da deficiência visual; o Instituto Santa Inês (Belo Horizonte, 1947), na área da deficiência auditiva; a criação do pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo, 1931), do Lar São Francisco (São Paulo, 1943) e da Escola Nossa Senhora de Lourdes (Santos, 1949), na área da deficiência física.

A presença de ordens religiosas, mencionadas nas nomenclaturas dos estabelecimentos educacionais, reforça a forte influência da Igreja no meio

educacional brasileiro desde o período colonial. Silveira Bueno (1993) constata que, de fato, isso contribuiu para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, impossibilitando que as necessidades da pessoa com deficiência fossem incorporadas ao rol dos direitos de cidadania. Assim, embora tenha contribuído de forma significativa, também postergou a luta, à medida em que, ao se organizarem em grupos e associações das mais diversas áreas, se fecharam para a luta coletiva em prol da extensão e da qualificação da educação pública, nos espaços públicos para todos, indistintamente.

De acordo com Silveira Bueno (1993), a deficiência intelectual assumiu a primazia da educação especial, “[...] não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 87).

Nesse sentido, nesta parte do trabalho, abordamos algumas informações a respeito da fundação e da implantação da primeira APAE no Brasil, no ano de 1954. O movimento em torno da fundação da primeira instituição apaeana no Brasil, teve apoio e orientação “[...] do casal norte – americano Beatrice e Jorge Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC), organização fundada em 1950 nos Estados Unidos” (MAZZOTTA, 2011, p. 49). Segundo esse autor, Beatrice Bemis esteve no Brasil como membro do corpo diplomático norte-americano e, naquela ocasião, mãe de uma menina com Síndrome de Down, não encontrou em nosso país estrutura que acolhesse a sua filha. Esse fator foi decisivo para a sua inserção nos movimentos em prol da criação de uma instituição que oferecesse tais serviços.

Cabe observar que, desde a fundação da primeira APAE no Brasil, no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro<sup>14</sup>, verificou-se o envolvimento da sociedade civil na articulação de medidas que visavam a suprir tais demandas. Isso fica evidente ao analisarmos a descrição da ata de fundação, em que se fizeram presentes, na primeira reunião documentada, uma chamada “elite letrada”. Jannuzzi e Caiado (2013) relatam que as assinaturas constantes no referido documento pertenciam a pessoas que, além de interessadas, eram estudiosas do tema e buscavam por soluções. Tais afirmações se somam ao fato de que as pessoas

---

<sup>14</sup> Informações retiradas da obra “APAE: 1954 -2011 algumas reflexões” (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

presentes foram identificadas como professores, desembargadores, comandantes e um padre.

No que diz respeito a essa reunião, as autoras ressaltam que a convocação foi realizada por meio de edital publicado em jornais. Isso significa que a presença desse grupo seletivo ocorreu devido ao genuíno interesse na causa, uma vez que, por meio do chamamento público, toda a sociedade foi informada e convidada a participar do evento. Durante esse primeiro ato oficial, foram aprovados “[...] os estatutos da nova associação, e constituído seus órgãos dirigentes [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8), tendo como seu primeiro presidente eleito o comandante Henry Broadbent Hoyer. Jannuzzi e Caiado (2013) chamam a atenção para a organização presente em todo esse processo: “Desde a primeira Apae, nota-se a estrutura bem organizada dessa associação, precedida por comissão que elaborou seu estatuto anteriormente mimeografado e apresentado para sugestões e aprovação na reunião de fundação” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 9).

Esse contexto pode ser atribuído à significativa contribuição do casal norte-americano Beatrice e Jorge Bemis. Conforme destacado pelas autoras, eles eram pais de uma criança com síndrome de Down e eram engajados na mobilização social em prol dos direitos das pessoas com deficiência, tanto em seu país de origem como no contexto brasileiro (JANNUZZI; CAIADO, 2013). Nesse sentido, podemos afirmar que a "estrutura bem-organizada" é, em grande parte, resultado das experiências e das contribuições que trouxeram consigo do contexto americano.

Apesar de a referência a esse grupo específico ser feita por meio de termos pejorativos como "idiotas," "anormais," e "imbecis" (ANTIPOFF, 1975 *apud* JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 9), durante a reunião inaugural da APAE, o presidente da sessão, Padre Álvaro de Albuquerque Negromonte, “[...] solicitou voto de louvor a Helena Antipoff e houve a escolha do título de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e não retardados” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 9). Isso se deve ao fato de que, de acordo com as autoras, foi a educadora Helena Antipoff que introduziu o termo "Excepcional"<sup>15</sup> no contexto brasileiro. Ressaltamos que essa educadora e pesquisadora, Helena Antipoff, é amplamente reconhecida como uma das pioneiras

---

<sup>15</sup> De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013, p. 9), o termo “**excepcional**” foi introduzido no contexto brasileiro pela educadora Helena Antipoff em substituição aos anteriormente usados: idiotas, retardados, anormais e imbecis. Na atualidade, o vocábulo é o equivalente a deficiência intelectual e múltipla.

nas discussões e nos estudos relacionados à educação das pessoas com deficiência no Brasil.

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada como iniciativa da sociedade civil, teve como objetivo primeiro “[...] promover seu bem-estar e ajustamento social, atendendo a todas as idades e etapas de sua vida e em todos os espaços sociais que ocupassem” (JANNUZZI; CAIADO 2013, p. 8). Nesse primeiro esboço, notamos que as preocupações em torno da pessoa com deficiência eram gerais e não tão somente educacionais, ou seja, as preocupações explícitas nesse movimento demonstraram que as demandas da época eram muito além das educacionais, perpassando por todos os espaços sociais.

Como vimos anteriormente, a literatura da época versava sobre termos pejorativos sobre a identificação do sujeito com deficiência intelectual. Além disso, poucos estudos eram direcionados a esse público em específico. Desse modo, um dos objetivos previstos pela instituição recém-criada também se constituía em desenvolver investigações de forma a contribuir para os novos rumos da educação da pessoa com deficiência no Brasil.

Jannuzzi e Caiado (2013) identificaram alguns dos propósitos da APAE explícitos na documentação de sua fundação. Segundo as autoras, além de desenvolver estudos e pesquisas na área, a Associação também visou a:

Divulgar conhecimento, informar a população, angariar fundos, criar novas instituições e cooperar com outras similares, formar recursos humanos, atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar agência de empregos (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8).

Portanto, o que antes ficava a cargo de famílias e grupos isolados, a partir desse momento, passou a ter como aliada uma associação oficializada e organizada como parceira no enfrentamento da luta pelos direitos desse público marginalizado dos processos sociais.

A respeito desse assunto, Mendes (1979 *apud* MAZZOTTA, 2011) fez o seguinte apontamento: “O desenrolar e a manifestação do movimento Apaeano induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional. Algumas leis foram votadas. Alguns governos passaram a conceder ajuda às APAEs que se instalavam” (MENDES, 1979 *apud* MAZZOTTA, 2011, p. 49).

Constamos, assim, um impulsionamento das ações em prol das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas e das parcerias entre o público e o privado filantrópico. Quanto a essas parcerias, ousamos dizer que o Estado entrou em comodato com essa instituição, inicialmente por dois motivos: primeiro porque os serviços prestados pelas APAEs não existiam no sistema público, e as crescentes mobilizações assim o exigiam; segundo porque as pessoas que se dispuseram a se envolver nessa causa, inclusive ocupando cargos na diretoria, detinham significativa influência diante do poder político central da época, como já exposto anteriormente.

Mazzotta (2011, p. 49) pondera que a APAE do Rio de Janeiro adquiriu um prédio com a ajuda do então presidente da República, Castelo Branco, que atualmente sedia a APAE - RJ. O autor identificou diversas parcerias estabelecidas entre a primeira APAE do Brasil e as suas sucessoras. Essas colaborações incluíram a disponibilização de estrutura física, alocação de recursos públicos para a construção da infraestrutura e a oferta de serviços públicos dentro de instalações privadas, entre outras.

A fundação da APAE do Rio de Janeiro, em 1954, se constituiu como movimento inicial e, de antemão, começou a cumprir uma de suas primeiras metas: criar instituições e cooperar com outras similares. O resultado do movimento da APAE no Rio de Janeiro foi crucial e corroborou para que mais pessoas se juntassem à causa da pessoa com deficiência intelectual e múltipla no Brasil.

Em todo o território nacional, a expansão do atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em instituições especializadas, foi avançando e o distanciamento dessas duas formas de educação (a escola comum e a escola especial) foi ficando cada vez mais latente.

É pertinente observar que tanto a organização quanto a expansão dessas instituições ocorreram em um contexto em que o Estado já sinalizava e realizava tentativas de se adequar às novas exigências sociais, mas seu sistema moroso e burocrático não foi tão eficaz quanto à organização da iniciativa privada de cunho filantrópico.

Portanto, a partir desses determinantes, das legislações e orientações advindas da esfera federal, coube aos estados a tarefa de organizar e dar continuidade aos projetos de enfrentamento das problemáticas até aqui elencadas. Para tanto, na próxima seção, buscamos identificar quais foram as preocupações e os primeiros

encaminhamentos da educação e do AEE à pessoa com deficiência no contexto paranaense.

## 2.2 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

No estado do Paraná, os registros apontam para a criação do Instituto Paranaense de Cegos<sup>16</sup> (IPC), em 1939, como o primeiro AEE oficial desse estado. Esse atendimento, segundo Canziani (1985 *apud* MATOS; BARROCO, 2017), deu-se em uma época em que praticamente nada de direitos e de políticas públicas existiam no Paraná, haja vista todo o contexto nacional abordado anteriormente.

É importante ressaltar que o IPC, à semelhança da fundação da APAE - RJ, teve a sua origem em iniciativas privadas. De acordo com registros documentais apresentados por Negraes (2021), a ata de sua fundação incluiu a participação de 21 sócios-fundadores, todos eles empenhados em proporcionar apoio e assistência aos indivíduos cegos no contexto curitibano.

Segundo Negraes (2021), informações contidas no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 1940, apontavam que:

Havia no Brasil, naquele período, 60.701 habitantes cegos, sendo 31.281 homens e 29.420 mulheres, em uma população total de 41.236.315 habitantes. No Paraná, os dados indicam que havia 1.426 habitantes cegos, sendo 876 homens e 550 mulheres, em uma população total de 1.236.276 habitantes (NEGRAES, 2021, p. 65).

O autor registrou “[...] a preocupação dos dirigentes do instituto quanto à alfabetização das pessoas cegas e a necessidade de oferecer os recursos necessários para que pudessem se dedicar a uma atividade produtiva, conforme era feito em outras instituições semelhantes” (NEGRAES, 2021, p. 66). Em vista disso, convocaram, por meio dos jornais e emissoras de rádio, todas as pessoas cegas de

---

<sup>16</sup> Atualmente, o Instituto é mantenedor do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), Professor Osny Macedo Saldanha, fundado em 2016. O CAEE atende a estudantes/pessoas cegas ou com baixa visão de Curitiba, dos municípios da Região Metropolitana e de outras cidades do Estado, conforme a Resolução nº 5256/2016 (CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA, 2021).



Curitiba que tivessem interesse a ter aulas de alfabetização em braile. Quem desejasse poderia comparecer para ser matriculado, sendo ligado ou não ao Instituto. O fato é que, após dois meses da referida publicação, foi fundada a Escola de Alfabetização Benjamin Constant.

A partir do contexto abordado pelo autor, foi possível perceber a preocupação dos fundadores quanto à necessária instrução dos cegos. É possível fazer essa conexão entre a inquietação dos fundadores da Escola de Alfabetização Benjamin Constant com a lógica capitalista, pois, com a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, mesmo sendo utilizada como mão de obra barata, e que a sua função fosse mínima, a sua rentabilidade seria garantida, aumentando o poder aquisitivo de sua família. Isso, conseqüentemente, tiraria aquele indivíduo de sua ociosidade e o incluiria no novo modelo produtivo da emergente sociedade urbana industrial brasileira.

Após o empreendimento da criação do IPC, em Curitiba, em 1939, foi na década de 1950 que outras providências foram sendo tomadas:

Na década de 1950 outras instituições de Educação Especial foram criadas por entidades e também lideranças comunitárias, destas, cinco na capital Curitiba e duas na cidade de Londrina. O atendimento no âmbito das instituições públicas de ensino somente acontece em 1958 com a criação no Centro Educacional Guaíra em Curitiba e a direção da professora e psicóloga Pórcia dos Guimarães Alves. Este Centro ofereceu a primeira classe especial em escola da rede pública de ensino do Paraná e também a primeira no Brasil (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1159).

Diante desse cenário, constatamos que o Paraná não se diferenciou do restante do país; a iniciativa privada de caráter filantrópico tomou fôlego e, até meados da década de 1960, prevaleceu no Estado. A implementação da Educação Especial no estado do Paraná ocorreu de maneira gradual e progressiva, assim como o que aconteceu em outros estados do país. A criação do IPC (e algumas iniciativas esparsas na década de 1950 não conseguiram atender de maneira adequada à crescente demanda por Educação Especial no estado. Como consequência, houve um período de negligência e desrespeito ao direito à educação pública das pessoas com deficiência, que perdurou por quase duas décadas.

A morosidade e a falta de investimento do poder público na área da educação, incluindo a Educação Especial, foram fatores que impulsionaram a expansão dessa

modalidade sob a responsabilidade da iniciativa privada filantrópica. A exemplo de instituições mantidas pela iniciativa privada filantrópica que rapidamente se expandiram pelo país, podemos citar as mantidas pelas APAEs.

Na ótica de Mazzotta (2011), a partir do movimento de criação da primeira APAE na cidade do Rio de Janeiro - RJ, em 1954, houve fundação de várias outras filiais<sup>17</sup>, em destaque a de “Volta Redonda em 1956, São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul em 1957, Natal em 1959, Muriaé em 1960 e São Paulo em 1961” (MAZZOTTA, 2011, p. 50). Tais informações possibilitam o entendimento de que a criação da primeira APAE no Paraná também foi articulada ao movimento do período em questão.

A primeira APAE do Estado do Paraná foi fundada na cidade de Curitiba, em assembleia realizada no dia 6 de outubro de 1962<sup>18</sup>. A Associação comungava dos mesmos propósitos do movimento citado anteriormente, tendo como discurso “Promover o bem-estar, a proteção e o ajustamento em geral dos indivíduos excepcionais, onde quer que se encontrem... Estimular os estudos e pesquisas relativas ao problema dos excepcionais” (APAE PARANÁ, 1963)<sup>19</sup>.

No cenário paranaense, a criação da primeira APAE inseriu-se em um contexto muito semelhante ao evidenciado pela primeira instituição no Rio de Janeiro, pois esteve diretamente ligada à figura do secretário de saúde da gestão governamental da época, Dr. Justino Alves Pereira, pai de uma criança com diagnóstico de deficiência intelectual<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Hoje após mais de 60 anos, conta com uma importante Federação Nacional das APAEs, com diversas Federações estaduais e com mais de 2.220 entidades associadas (APAE BRASIL, 2022).

<sup>18</sup> Informações obtidas na ATA número 1, do livro de ATAS da instituição. O documento foi obtido por meio de pedido via e-mail.

<sup>19</sup> No parágrafo único do primeiro Estatuto da instituição registrado em 1963, o termo excepcional é “[...] interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e adultos que se desviem acentuadamente para cima ou para baixo do nível dos indivíduos normais em relação a uma ou várias características emocionais, mentais, físicas ou sociais, ou qualquer combinação desses, de forma a criar um problema especial com referência a sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (APAE PARANÁ, 1963).

<sup>20</sup> Porto *et al.* (2012), no trabalho *Escola Especial Como Marco Inicial do Atendimento Educacional Especializado no Município de Cornélio Procópio, Estado do Paraná*, observam que “No ano de 1962, por iniciativa de um médico que na época era Secretário de Estado da Saúde e tinha uma filha com deficiência mental, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no Paraná, na cidade de Curitiba” (PORTO *et al.*, 2012, p. 12). A essa informação incluímos o nome do secretário citado e o diagnóstico de sua filha, pois se trata do mesmo personagem envolvido com o movimento de iniciativa de formação para o atendimento em Educação Especial em Curitiba, abordado neste trabalho.

Embora a primeira reunião, registrada na Ata de nº 01 da instituição, tenha sido realizada em seu gabinete, Dr. Justino frisou que seu envolvimento com o movimento se deu por motivos pessoais e manifestou seu desejo de que isso fosse registrado, porque acreditava que a mobilização deveria se consolidar como iniciativa particular para, posteriormente, se buscar apoio estatal. O envolvimento e os esforços do então secretário de saúde do Paraná foram cruciais para alavancar a implantação de serviços de Educação Especial no estado e daqueles que vieram a ser ofertados pelas instituições mantidas pelas APAEs no contexto paranaense.

Conforme aponta Canziani (2017 *apud* MATOS; BARROCO, 2017), além de suas preocupações no campo da saúde, Dr. Justino Alves Pereira<sup>21</sup> tinha como objetivo implantar um serviço de Educação Especial assistido pelo governo e, nesse sentido, encontrou respaldo na LDBEN nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), conhecida como marco inicial no que se refere às ações oficiais do poder público na área da Educação Especial.

A LDBEN nº 4.024/1961 contemplou o atendimento educacional da pessoa com deficiência<sup>22</sup>, como ressaltado nestes artigos: “Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961); “Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). A lei reconheceu que as pessoas com deficiência tinham direito a uma educação adequada às suas necessidades, no entanto, em seu artigo 89, acabou respaldando as iniciativas particulares não governamentais, com o beneficiamento de auxílio técnico e financeiro subsidiados por meio de verbas públicas.

A influência política de Dr. Justino Alves Pereira foi determinante para a implantação e difusão dos serviços de Educação Especial, governamentais e não

---

<sup>21</sup> De acordo com breve histórico encontrado na página oficial da prefeitura de Ibiporã - PR, José Justino Filgueiras Alves Pereira nasceu na cidade de Mirai (MG), em 1923, e mudou-se para Ibiporã na década de 1940, recém-formado em Medicina, para trabalhar com o seu tio, o Dr. Mauro Feu Filgueiras, no Hospital Santa Terezinha. Desde então, acolheu Ibiporã como a sua cidade. Pioneiro da educação especial no Paraná, fundou várias APAEs, entre elas a de Ibiporã, em 1968, e a de Curitiba, em 1962, tendo também presidido a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES). Na política, atuou como vereador em Ibiporã, depois foi deputado estadual e federal, secretário de Saúde do estado do Paraná e chefe de gabinete dos Ministérios da Saúde (gestão do ministro Mário Lemos – 1972-1974) e da Educação (gestão de Ney Braga – 1974-1978) (PREFEITURA IBIPORÃ, 2012).

<sup>22</sup> Na época da aprovação da lei, o termo utilizado era “excepcionais”, que foi substituído na década de 1980 por “portadores de deficiência” e posteriormente vigorando até a atualidade “pessoa com deficiência”.

governamentais, no estado do Paraná. Em um vídeo publicado no ano de 2018<sup>23</sup>, pela página oficial da Federação das APAEs do Paraná (FEAPAES - PR), Dr. Justino foi homenageado por seus feitos, e uma fala importante a ser destacada foi a da professora aposentada Terezinha Sueli Pelisson, que relatou<sup>24</sup> o papel decisivo do médico na construção da APAE no município de Ibitiporã:

Ele sempre teve muito acesso as esferas governamentais né, então ele conseguiu. Era uma luta, uma batalha muito grande, e ele conseguiu. Ele, eu falo, que a APAE e a nossa comunidade, deve a ele toda essa magnifica obra, não só obra material né, mas toda obra educacional de grande amor e dedicação (FEAPAES, 2018).

Diante de tais fatos, observou-se, no contexto paranaense, fenômeno semelhante ao observado por Jannuzzi (2012, p. 10) em sua obra. Ao descrever o processo de fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, a autora utiliza o termo “vultos próximos ao poder” para denominar as influências exercidas por pessoas próximas ao poder político da época. No caso paranaense, embora o Dr. Justino tivesse como determinante primário a “[...] luta contra as limitações sociais e legais que sentiram ao longo de suas vidas [...]” (FEAPAES, 2018), sua posição política e social lhe permitiu acessar os níveis mais altos do poder paranaense, o que lhe outorgou legislar em favor da causa das pessoas com deficiência e, de acordo com o conteúdo publicado pela FEAPAES (2018), lhe concedeu muitos favores políticos na época.

Nesse cenário, a APAE se institucionalizou em Curitiba e seguiu se expandindo por todo o território paranaense, como previsto desde a fundação da primeira filiada na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, diante da crescente expansão, houve a necessidade de organizar o grupo de instituições, de modo que suas filiadas seguissem a mesma organização institucional e mantivessem um comportamento padronizado, sendo criada a FENAPAES, conforme previsto na ata de fundação da APAE/RJ, em 1954, visualizada no trecho a seguir:

Quando for julgado conveniente, a Assembleia Geral poderá deliberar que a Associação se reúna a outras de objetivos análogos existentes

---

<sup>23</sup> Disponível em: [https://www.ibipora.pr.gov.br/noticiasView/20227\\_Homenagens-ao-Dr-Justino-Alves-Pereira.html](https://www.ibipora.pr.gov.br/noticiasView/20227_Homenagens-ao-Dr-Justino-Alves-Pereira.html). Acesso em: 26 ago. 2022.

<sup>24</sup> Foi feita transcrição literal da fala da entrevistada, ou seja, tudo o que foi dito e da maneira como foi dito.

no país, para constituírem uma Federação; em tal oportunidade a Federação passará a exercer as atividades associativas de escopo nacional, incluídas nestes estatutos (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 33).

De fato, em 10 de novembro de 1962, oito anos após a criação da primeira APAE no Brasil, a FENAPAES foi fundada, apresentando-se, em seu primeiro estatuto, como uma “[...] sociedade civil de caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos e com duração indeterminada” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p.13), tendo como objetivos:

Assegurar medidas que visem ao ajustamento e bem-estar dos excepcionais, coordenar as diferentes Apaes do país e demais instituições congêneres filiadas, ser a porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações, documentação legal dos diversos níveis públicos, formação de pessoal técnico especializado (art. 3º). Além disso: realizar campanhas em âmbito nacional para angariar fundos para auxílio às obras assistenciais em prol dos excepcionais e egressos de estabelecimentos especializados, bem como ao cumprimento das finalidades da federação em geral, solicitar e receber auxílios, doações oficiais ou particulares, arrecadar as contribuições das entidades filiadas (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13).

Jannuzzi e Caiado (2013) observaram mudanças significativas nas redações dos documentos oficiais da instituição, principalmente no que se refere às terminologias utilizadas, em relação ao primeiro documento. Em 1963, a redação foi esta: “A Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma sociedade civil, de caráter assistencial e educacional sem intuítos lucrativos e com duração indeterminada [...]”, utilizando-se terminologias como “bem-estar” e “ajustamento social” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13). No estatuto de 1972, por sua vez, redigiu-se esse trecho da seguinte forma: “A Federação Nacional das APAEs é uma associação civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, com duração indeterminada [...]”, lendo-se agora “[...] melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13).

De modo geral, notamos uma associação organizada que, ao longo dos anos, congregou centenas de filiadas em sua rede e que evoluiu como instituição à medida em que se adequou aos encaminhamentos legais e normativos postos pelo poder

público, primeiro, para ter acesso e, segundo, para permanecer usufruindo dos incentivos financeiros da esfera pública. Em suma, o movimento APAEANO se expandiu a passos largos em todo o território brasileiro, e encontrou no contexto paranaense o apoio e os subsídios necessários à sua manutenção.

Concomitante ao período de fundação da primeira APAE no Paraná, identificamos a seguir as primeiras iniciativas oficiais do Estado com relação à normatização da Educação Especial no contexto paranaense, a partir da década de 1960. Matos e Barroco (2017), ao identificarem os marcos históricos das políticas de educação especial no Paraná, trazem uma entrevista com a professora Maria de Lourdes Canziani que, entre outras informações, identifica as primeiras aproximações quanto à questão da formação de profissionais para o AEE:

Surge em Curitiba a **primeira iniciativa de formação para o atendimento em Educação Especial com o Ciclo de Conferências**. Por iniciativa do Secretário Estadual de Saúde e pai de uma criança com diagnóstico de deficiência mental, Dr. Justino Alves Pereira, que **manifestou dois objetivos: a melhorar o sistema de saúde no Estado e a implantar um serviço de Educação Especial assistido pelo governo**. O evento trouxe uma abordagem multidisciplinar sobre a Prevenção e Educação Especial com a participação de diversos profissionais (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1160, grifo nosso).

Essa passagem menciona o Dr. Justino Alves Pereira, uma figura que desempenhou um papel fundamental na condução das políticas de atendimento especializado no Paraná, especialmente por meio de sua atuação no âmbito da iniciativa privada filantrópica. Além disso, sugere-se que sua posição de destaque como secretário do governo estadual lhe conferiu uma influência significativa entre os líderes políticos da época, permitindo-lhe desempenhar uma posição central no direcionamento e na implementação das políticas de Educação Especial no estado do Paraná.

Nesse contexto, a rede de atendimento privado filantrópico se estabeleceu e se fortaleceu gradualmente no estado do Paraná. Durante esse período, as ações do Estado relacionadas à Educação Especial não alcançavam os mesmos números das redes privadas filantrópicas. No entanto, ao longo do tempo, foram implementadas ações que contribuíram para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas destinadas a integrar as pessoas com deficiência aos serviços oferecidos pelo sistema público do Paraná.

As discussões a respeito da importância da educação de pessoas com deficiência e necessidades especiais no Brasil, assim como a luta pelos seus direitos e pela inclusão educacional, ganharam mais força no país após a abertura democrática na década de 1980. No entanto, foi somente após a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, da qual o Brasil foi signatário, que se estabeleceram princípios e diretrizes para a promoção da Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEEs), reconheceu o direito de todas as crianças e jovens à Educação Inclusiva. Ao aderir a essa declaração, o Brasil assumiu o compromisso de promover uma educação que atenda à diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Entretanto, após um período de abertura política para com as questões até aqui fundamentadas, identificamos que as instituições de Educação Especial mantidas pela iniciativa privada filantrópica ainda se encontravam à mercê de regulamentações que legalizassem e amparassem o seu funcionamento.

De acordo com o documento *Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial* (PARANÁ, 1994), as primeiras iniciativas de regulamentação dos serviços prestados pelas instituições de Educação Especial no estado do Paraná datam de 1973, por meio da Deliberação nº 004/73, que normatizou a Educação Especial nesse estado, posteriormente sendo substituída pelas Deliberações nº 024/75, nº 025/75 e nº 20/86 (PARANÁ, 1986), do CEE, sendo que, nessa última, pormenorizaram-se as normas para a Educação Especial no sistema de ensino.

Quanto à Deliberação nº 020/86 – CEE, o artigo 26 definiu e regularizou qual seria o público a ser atendido: “O aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado” (PARANÁ, 1986). Ainda de acordo com essa Deliberação, ficaram definidos o que seriam as instituições especializadas, o tipo e a organização dos atendimentos: “Instituições especializadas são unidades destinadas a prestar atendimento educativo e/ou terapêutico a excepcionais, através de currículos próprios, programas e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionais” (PARANÁ, 1986).

Diante disso, as instituições especializadas, mantidas ou não pelo Estado, aos poucos foram sendo normatizadas pelo poder público paranaense e, conseqüentemente, as questões relativas ao cunho educacional foram se configurando dentro desses espaços em conjunto com as que se destinavam à reabilitação.

Vale destacar que a Deliberação nº 020/86 – CEE (PARANÁ, 1986) definiu que os atendimentos educacionais teriam currículos próprios, porém, ao não especificar esse currículo educacional, abriu precedentes para muitas discussões em torno da organização e da qualidade pedagógica dos trabalhos realizados nesses espaços, uma vez que os currículos têm a finalidade de organizar, de sedimentar e de normatizar as atividades a serem desenvolvidas pela escola.

A respeito disto, Saviani (2013) enfatizou que o currículo deve ser concebido com base na premissa do conhecimento cientificamente sistematizado. O autor definiu o currículo como um “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, que nada mais é do que transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 17). Portanto, no ambiente escolar, as atividades devem ser cuidadosamente selecionadas para permitir o acesso ao conhecimento científico acumulado ao longo do tempo pela humanidade.

Nesse sentido, a Deliberação nº 020/86 – CEE (PARANÁ, 1986), ao flexibilizar o currículo dentro dessas instituições, permitiu que, em alguns casos, o conhecimento científico se tornasse secundário. Em outros termos, negou-se ao público atendido o direito de acessar os conhecimentos científicos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Isso só se concretizou pela falta de orientações e legislações padronizadas que garantissem a mesma organização pedagógica das escolas comuns. Desse modo, pôde-se constatar que o Estado ainda não havia efetivamente assumido a responsabilidade pelas atuações educacionais exercidas nesses espaços.

A organização e as especificidades dos atendimentos presentes na Deliberação nº 020/86 – CEE estavam assim caracterizados:

Art. 55: O centro de educação precoce destina-se a atender crianças de zero a três (0 a 3) anos que apresentam problemas evolutivos, reais ou potenciais, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais.

.....



Art. 57: A escola de educação especial é a instituição especializada no atendimento educacional a uma categoria específica de excepcionalidade.

.....  
 Art. 61: Os centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional, destinar-se-ão à educação, recuperação ou treinamento de habilidades profissionalizantes de excepcionais com domínio das habilidades básicas.

Art. 62: Os centros de dia são instituições especializadas que prestam atendimento psicopedagógico e terapêutico a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em grau severo.

.....  
 Art. 64: (Residências): Residência é a instituição especializada que permite ao excepcional nela residir enquanto frequentar uma escola, exercer trabalho protegido ou integrar a força de trabalho.

.....  
 Art. 68: (Instituições Clínico-Terapêuticas): Para efeito do que dispõe esta Deliberação, consideram-se instituições clínico-terapêuticas de educação especial aquelas que promovem atendimento especializado na área de saúde física e mental, visando habilitação ou reabilitação do excepcional.

.....  
 Art. 70: **Os centros de habilitação, e/ou reabilitação e os centros de reeducação** são instituições especializadas para prestar atendimento, através de métodos e processos terapêuticos e de serviços de natureza médico-psicossocial, a pessoas com deficiências que necessitam adquirir, compensar ou restaurar suas aptidões operativas.

.....  
 Art. 72: (**Atendimento Hospitalar ou Domiciliar**): Os educandos portadores de excepcionidades, cujas condições exigem sua permanência em unidades hospitalares ou domiciliares, que os impedem de participar das modalidades de educação especial no sistema de ensino, deverão receber atendimento educacional adequado (PARANÁ, 1986, grifo nosso).

Essa organização definida na Deliberação nº 020/86 – CEE nos permitiu identificar algumas das principais características da Educação Especial ao longo do tempo, destacando-se a ênfase na reabilitação, a presença de atendimentos terapêuticos em instituições escolares, assim como as ações da área da saúde. A Deliberação, desse modo, deixou evidente que a maior preocupação ainda residia na recuperação da doença, em detrimento da atenção necessária ao processo de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência, negligenciando mais uma vez a oferta desse direito.

Todavia, apesar de terem tido pouco impacto na oferta de educação para pessoas com deficiência, uma vez que assumiram as ações de habilitação e

reabilitação que pertencem ao âmbito da saúde, essas iniciativas foram importantes por serem as primeiras tratativas oficiais voltadas para essa questão até meados da década de 1980. Elas ajudaram a chamar a atenção para a necessidade de oferecer educação adequada às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, contribuíram para o desenvolvimento de políticas e programas educacionais cada vez mais inclusivos. Mesmo que os resultados não tenham sido imediatos, essas atitudes foram um primeiro passo para mudar a forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas no sistema educacional paranaense.

Ao analisar a Educação Especial a partir da aprovação da LDBEN nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), Matos e Barroco (2017) realizaram um resgate documental que permitiu identificar os governos e os encaminhamentos para o AEE às pessoas com deficiência no estado do Paraná, abrangendo o período de 1961 a 2017. Isso significa que foram analisados mais de 50 anos de políticas públicas de Educação Especial paranaenses, com o objetivo de compreender como elas avançaram ao longo do tempo e como foram implementadas pelos governos que estiveram no poder durante o período.

As autoras pontuam que, nesse recorte temporal, o Paraná contou com 20 governadores, de diferentes partidos políticos, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido da Frente Liberal (PFL), Aliança Renovada Nacional (ARENA) e Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Isso demonstra que as políticas públicas de Educação Especial foram desenvolvidas e implementadas por diferentes gestores e partidos políticos ao longo dos anos, indicando a importância dada ao tema. No entanto, essas mudanças de governos e partidos políticos também podem ter impactado a continuidade e a efetividade das políticas de Educação Especial em nosso estado.

A análise documental realizada pelas pesquisadoras supracitadas evidenciou um esforço contínuo para o aprimoramento e desenvolvimento das políticas públicas de Educação Especial no Paraná. Dentre os documentos levantados, merecem destaque:

Alguns documentos legais e diretivos da Política de Educação Especial no Paraná:

- 1) Portaria nº 4.252/66: autorizar o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento para o ensino Especializado;

- 2) Deliberação nº 008/78: estabelecer normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino;
- 3) Deliberação nº 004/83: regulamentar o Artigo 9º da Lei nº 5.692/71;
- 4) Deliberação nº 025/84: estabelecer normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais;
- 5) Deliberação nº 20/86: estabelecer normas para Educação Especial no Sistema de Ensino;
- 6) Instrução Normativa Conjunta nº 02/92: estabelecer critérios para condução da Educação Especial no processo de municipalização;
- 7) Fundamentos Teórico Metodológicos para a Educação Especial: orientar o trabalho pedagógico e formação de professores (SEED, 1994);
- 8) Deliberação nº 02/03, do Conselho Estadual de Educação: estabelecer normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná;
- 9) Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos – 2006: orientar o currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino;
- 10) Caderno de Apoio Pedagógico – 2008: orientar o trabalho pedagógico e formação de professores;
- 11) Parecer 180/2010: dispor sobre a autorização e alteração de denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial;
- 12) Lei nº 18.492/14: estabelecer metas para o Plano Estadual de Educação (2014- 2024);
- 13) Deliberação nº 02/2016- CEE: instituir normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1162).

Esse levantamento histórico revelou um período marcado por notáveis avanços no reconhecimento dos direitos e da educabilidade da pessoa com deficiência no Paraná, tornando-se expressivo durante o período de redemocratização (1980-1990), no qual se verificou um aumento significativo na aprovação dos documentos legais e diretivos para a Política de Educação Especial no contexto paranaense. Essas conquistas foram resultado da organização e da pressão de grupos sociais que envolviam famílias, educadores, profissionais da saúde e outros envolvidos na pauta da educação da pessoa com deficiência, durante o período de redemocratização.

Em meio a esse contexto de efervescência política e social, foi promulgado no Brasil o principal instrumento jurídico que legitima a inclusão educacional: a CF de 1988. Além de abordar questões fundamentais para o país, a CF também estabeleceu importantes diretrizes para a área da educação, incluindo a Educação Especial, como destaque:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; [...]. (BRASIL,1988).

A CF de 1988 determinou que o AEE aos alunos com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, buscando assegurar a igualdade de direitos a todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência. Além disso, a CF de 1988 estabeleceu diretrizes para a Educação Especial, o que foi um avanço importante para a garantia do acesso à educação de qualidade para todos os alunos, uma vez que confere a essas escolas especiais as mesmas finalidades das instituições comuns das redes de ensino brasileiras.

Para isso, a Constituição Cidadã ampliou as atribuições do Estado e seguiu como marco regulatório para o delineamento de políticas públicas aos cidadãos brasileiros, assegurando, de acordo com o artigo 154,

[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL,1988).

Nessa perspectiva, a CF de 1988, como lei fundamental e suprema de todo o país, a partir de sua aprovação, serviu como parâmetro para todas as outras diretrizes que validaram os direitos civis do povo brasileiro. Nela estabeleceu-se a educação como um direito social, conferindo-lhe prioridade ao posicioná-la como o primeiro direito social listado no artigo 6º (BRASIL, 1988). Isso significou dizer que todos os cidadãos brasileiros passaram a ter garantido o direito à educação, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou de qualquer outra natureza. Além disso, a CF de 1988 estabeleceu que a educação deveria ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O cenário que retratamos nessa seção abordou a trajetória das instituições especializadas no estado do Paraná e como, ao longo dos anos, se regulamentaram as atividades por elas exercidas. Diante dessa apresentação, a seguir, detemo-nos ao movimento que se convergiu em uma política na contramão das orientações nacionais que legislavam em favor de uma política educacional na perspectiva inclusiva, oficializada por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008.

### 2.3 OS DESDOBRAMENTOS DOS ENCAMINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA PARANAENSE: DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na seção anterior, revisitamos as primeiras iniciativas de encaminhamento e de oferta da Educação Especial no Paraná, em busca de subsídios que contribuíssem para a análise do direcionamento e os contextos das políticas de Educação Especial no cenário desse estado. Ao realizar essa abordagem, foi possível observar que os desfechos da institucionalização das instituições de Educação Especial no Brasil refletiram-se diretamente no contexto paranaense. Esse movimento nos possibilitou reconhecer a contribuição e a importância dessas instituições para cada contexto histórico estudado, mas, em contrapartida, também identificar consequências negativas no que se refere ao atraso na incorporação das necessidades educacionais das pessoas com deficiência nas políticas públicas brasileiras.

Partindo-se do pressuposto que as instituições filantrópicas influenciaram na proposição e na edificação da Educação Especial em todo o país, abordaremos, na sequência, os efeitos dessas contribuições que culminaram na implantação de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial como uma Política de Educação Especial, no contexto do estado do Paraná. Buscando considerar as divergências ocorridas nesses contextos, esforçamo-nos em explicar os dados e apresentar a implementação e a efetivação dessa política, de forma a evidenciar os conflitos e as contradições presentes nos cenários federal e estadual.

Assim sendo, analisamos o período entre os anos 1970 e 1990, no qual a Educação Especial foi normatizada no sistema educacional paranaense, até os dias atuais, retomando alguns dos principais dispositivos oficiais e relacionando-os ao contexto e aos direcionamentos da política paranaense. A escolha por esse recorte justifica-se pelos significativos avanços no tocante à expansão dos programas especializados da rede privada filantrópica, concomitante a um tímido crescimento da rede regular de ensino no estado do Paraná, observados a partir da pesquisa documental.

Grande parte da responsabilidade pelos avanços supracitados deu-se pela aprovação da LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Desse modo, no caso paranaense, os principais instrumentos responsáveis por alavancar e disseminar a Educação Especial pelo território estadual encontram-se contidos nas seguintes Deliberações:

Deliberação 004/73, que normatizava a Educação Especial no Estado do Paraná, substituída, posteriormente, pelas deliberações 024/75, 025/75, 020/86, ainda em vigor; destaca-se ainda, a política de capacitação de recursos humanos desenvolvida pelo departamento de Educação Especial, criando os cursos de formação de professores para educação especial, na forma de Estudos Adicionais, legislados pela deliberação 025/84 e 013/90, e os incentivos, através da formação de convênio financeiro, técnico – pedagógico e de repasse de recursos humanos às escolas especiais (PARANÁ, 1994, p.11).

Quanto a isso, o documento *Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1994) contém dados técnicos que mensuram os avanços tanto da rede privada mantida pela iniciativa filantrópica quanto da rede pública mantida pelo poder público paranaense. As informações nele contidas foram essenciais para nossa pesquisa, pois, a partir delas, identificamos as especificidades desses atendimentos, bem como o fluxo de sua oferta nas diversas áreas da deficiência, em cada época analisada.

Conforme consta nesse documento, as instituições mantidas pela iniciativa privada filantrópica experimentaram um crescimento significativo ao longo do período em pauta. Enquanto em 1953 havia somente 1 instituição especializada na área da deficiência auditiva, em 1975, o número era de 38 instituições, as quais englobavam

as áreas da deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental<sup>25</sup>, deficiência visual, distúrbios de aprendizagem e múltiplos atendimentos, com ênfase na área da deficiência mental, contando com 32 Instituições no total das 38 citadas (Tabela 1).

**Tabela 1 – Número de instituições especializadas em Educação Especial, no estado do Paraná, de 1953 a 1994**

Anos	Áreas								Total
	DA	DF	DM	DV	DAP	CT	MA	MD	
1953	01								01
1958	01								01
1966			03						03
1967			02						02
1968			04						04
1969			06						06
1970			01				01		02
1971			01						01
1973		01	06						07
1974			07						07
1975			02	01	01				04
1976			03						03
1977		01	06						07
1978			07					01	08
1979	01		05						06
1980	01		06						07
1981	02		05	01					08
1982			04						04
1983			03	01					04
1984	01	01	02						04
1985			03						03
1986	01		02	01			01		05
1987	03		14	04			01		22
1988	01		11				01		13
1989	02	01	26	02					31
1990	02	01	21	02		01			28
1991		02	11	01	01				15
1992		02	12	04					22
1993		01	25				04		27
1994			08				01		08
Total	16	10	206	18	02	01	09	01	263

DA – Deficiência Auditiva.  
DF – Deficiência Física.  
DM – Deficiência Mental.  
DV – Deficiência Visual.

DAP – Distúrbios de Aprendizagem.  
CT – Condutas Típicas.

MA – Múltiplo Atendimento.  
MD – Múltipla Deficiência.

**Fonte:** Adaptada de Paraná (1994, p. 13).

<sup>25</sup> Deficiência Intelectual.

Ao analisarmos o recorte temporal de 1976 a 1994, constatamos tanto o aumento no número de instituições em atividade na rede privada quanto a diversificação das áreas atendidas. Nesse mesmo período, foi possível identificar um total de 225 novas instituições, compreendendo as áreas já citadas, com acréscimo na área de múltipla deficiência, em 1978, e condutas típicas, em 1990. Dessa análise destacamos a área da deficiência mental como predominante, visto que, de um total de 263 Instituições Especializadas ao final desse período, 206 eram dessa área, sendo que, do restante, foram identificadas 16 na área auditiva, 10 na área física, 18 na área visual, 2 em distúrbios de aprendizagem, 1 em condutas típicas, 9 em múltiplo atendimento e 1 em múltipla deficiência.

De acordo com a Tabela 2, apesar de seguir em menor número, mas ampliando notavelmente seus serviços, o estado do Paraná vivenciou um aumento significativo no AEE em rede pública de ensino, resultante principalmente das leis e deliberações que se deram nesse período.

É relevante destacar que a preocupação com a educação escolar no contexto da escola pública ganhou ênfase, principalmente, com a aprovação da LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) e, posteriormente, com a LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Além da influência dessas leis, outros fatores que impactaram essa realidade incluíram as deliberações estaduais aprovadas no período.

**Tabela 2 - Programas de Educação Especial no ensino regular, no estado do Paraná, de 1977 a 1994 (junho)**

Área	Programas	Ano de autorização																	Total										
		77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93		94									
DA	CAE			01							37	20	12	20	20	33	52	24	219										
	CE				01						03	05	12	03	02	02	02		32										
	PEES															01	02	05	02	10									
	PER																	04	06	10									
	SR													01		01				02									
DF	CAE															01	07	02	01	11									
	CE																		01	01									
	SR																		01	01									
DM	CAE														02	05	01	04	04	16									
	CE	15	10	10	23	31	49	30	17	08	41	140	91	95	161	142	107	126	81	1177									
	PEES																	04	03	07									
	SR													02		02	01	05	10	07	27								
DV	CAE																			66	24	27	31	14	09	10	04	185	
	PEES																			01			01	01	01	02	01	07	
MA	CAE																							01	01	01	01	02	06
DAP	SR																								01	02		03	



Área	Programas	Ano de autorização																		Total
		77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	
CT	CE																		04	04
	SR																		02	02
TOTAL		15	10	10	24	32	49	30	17	08	44	249	150	137	222	190	186	222	143	1720

CAE – Centro de Atendimento Especializado.

CE – Classe Especial.

PEES – Programa de Educação Especial Supletiva.

SR – Sala de Recursos.

PER – Programa de Escolaridade Regular.

DA – Deficiência Auditiva.

DF – Deficiência Física.

DM – Deficiência Mental.

DV – Deficiência Visual.

MA – Múltiplo

Atendimento.

DAP – Distúrbios de

Aprendizagem.

CT – Condutas Típicas.

**Fonte:** Adaptada de Paraná (1994, p. 14).

No que diz respeito aos dados sobre a Educação Especial no contexto da rede escolar pública do Paraná, o documento *Fundamentos Teórico-Methodológicos para a Educação Especial do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1994) fornece informações indicando que, em 1977, havia apenas 15 classes especiais autorizadas e em funcionamento para atender a alunos com deficiência mental. Antes dessa data, não havia oferta de atendimento especializado na rede pública (Tabela 2).

Em 1994, os dados revelaram um aumento expressivo na oferta de programas de Educação Especial no ensino regular, com um salto de 15 para 1.720, envolvendo as áreas da deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual, múltiplo atendimento, distúrbios de aprendizagem e condutas típicas<sup>26</sup>. Essas áreas eram atendidas em Centros de Atendimento Especializado, Classe Especial, Programa de Educação Especial Supletiva, Sala de Recursos e Programa de Escolaridade Regular.

Esse período, desse modo, ficou caracterizado pela ampliação e regulamentação da oferta desses serviços na rede pública do estado do Paraná. Tal ampliação foi caracterizada principalmente pelos direcionamentos oficiais de nível nacional e pela intensificação dos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência, influenciados principalmente por discussões e marcos internacionais na luta pelo direito ao acesso de toda e qualquer pessoa à educação. Esses contextos

<sup>26</sup> De acordo com a Política de Educação Especial (BRASIL, 1994), entendia-se por condutas típicas as “[...] manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p. 7-8).

refletiram diretamente no aumento da demanda e conseqüente procura a esses serviços que, até 1977, eram negligenciados, tanto pela população quanto pelo poder público paranaense.

A década de 1990 configurou-se como um período de intensos movimentos que adensaram as discussões no campo da Educação Especial no contexto mundial, que se refletiram diretamente nas ações e nos direcionamentos das políticas educacionais brasileiras. Foi nesse período que “[...] as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, ao incorporar as orientações internacionais” (MELETTI; SILVEIRA BUENO, 2011, p. 369).

Novos rumos foram, assim, traçados para o AEE no contexto brasileiro, com influências diretas dos documentos provenientes da “Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994)” (MELETTI; SILVEIRA BUENO, 2011, p. 369).

Os eventos citados foram marcados por intensas e importantes discussões em torno da educação. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), contou com o envolvimento do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O documento estruturado configurou-se em um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças no mundo todo, e para isso, em seu preâmbulo, consta a seguinte redação:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na declaração universal dos direitos humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres, são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de

concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 1).

A Declaração apresentou um diagnóstico abrangente da situação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças em todo o mundo e, para além disso, delineou um plano com o objetivo de fortalecer o compromisso global com a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo em escala mundial. Em 1994, com o objetivo de reafirmar o direito à educação de todas as pessoas, foi realizada a Conferência Mundial, em Salamanca, Espanha, e desse evento resultou *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, que forneceu as diretrizes básicas para orientações, formulações e reformas de políticas dos sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Nesse mesmo período, houve a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual a Educação Especial foi definida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>27</sup>, ganhando mais espaço na legislação brasileira ao ser contemplada com um capítulo. No entanto, como visto anteriormente, ao manter a palavra preferencialmente, reforçou-se mais uma vez a existência e a manutenção das instituições ligadas a iniciativas privadas com fins filantrópicos. Outro fator relevante encontra-se no inciso 2 do artigo 58, que trata do atendimento educacional que deverá ser “[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em suma, a nova LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) se constitui como grande avanço para as questões ligadas à Educação Especial, contudo, reforçou novamente seu caráter dualista e consolidou a separação da educação regular e da Educação Especial. Podemos dizer, portanto, que a LDBEN de 1996 não assumiu efetivamente a Declaração de Salamanca.

---

<sup>27</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, anterior a ela, o termo utilizado era “educandos portadores de necessidades especiais”.

Nos anos 2000, refletindo cada vez mais as discussões internacionais, o Brasil se tornou palco de resoluções, decretos e leis que buscavam normatizar questões como a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Um desses marcos foi o Decreto Federal nº 3.956/01 (BRASIL, 2001a), mencionado no documento *Fundamentos Legais*, volume II (PARANÁ, 2010b). Esse decreto foi resultado da ratificação da Convenção de Guatemala, em 2001, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Nele, o então presidente determinou a execução e a rigorosa observância do que foi estabelecido nessa Convenção.

Assim, no início do século XXI, as mobilizações em prol de uma organização sistemática em torno da Educação Especial continuam desdobrando-se em discussões e intervenções em níveis mundial, federal, estaduais e municipais, muito embora esse último acaba executando mais as demandas do que propriamente configurando novas políticas. Nesse cenário, as instituições de Educação Especial, administradas pela iniciativa privada filantrópica, continuaram a usufruir do direito ao financiamento público, ainda previsto na legislação brasileira.

Após a aprovação da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), alguns decretos foram aprovados objetivando tanto a sua regulamentação quanto as adequações aos documentos internacionais dos quais o Brasil seguiu signatário. Dentre os principais documentos internacionais que influenciaram nesse recorte temporal encontram-se a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, a qual estabeleceu que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, promulgada na legislação brasileira com o Decreto nº 6.949/2009, em que se lê: “Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (BRASIL, 2009a).

Em janeiro de 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – (BRASIL, 2008a), documento que teve como principal objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino a promoverem respaldos às NEEs. a

PNEEPEI estabeleceu, assim, a inclusão de todos os alunos com deficiência no sistema público de ensino brasileiro.

Ao definir a função do AEE, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) esclareceu em sua redação que esse tipo de atendimento não deveria ser substituto da escolarização, mas sim complementar a formação dos alunos. Nessa direção, a Educação Especial se firma como uma modalidade que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. Ao encarar o AEE como não substitutivo à escolarização no ensino comum, além de incluir esse público nas escolas comuns de ensino, passou a coibir a escolarização desses alunos com deficiência nas escolas especiais de cunho privado filantrópico.

Portanto, a partir da PNEEPEI, o AEE passou a ter a seguinte finalidade:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008a, p. 10).

Em 17 de setembro de 2008, foi publicado o Decreto nº 6.571<sup>28</sup>, que dispôs sobre o AEE e regulamentou a LDBEN aprovada em 1996 e a PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Esse dispositivo apresentou uma redação com um discurso remodelado, evidenciando as novas direções tomadas pelo poder público federal. Anteriormente ao Decreto, as orientações legais permitiam a interpretação da escolarização das pessoas com deficiência de forma dualista, ou seja, tanto a matrícula na escola comum quanto nas instituições especializadas. Após a aprovação da PNEEPEI, em janeiro de 2008, a nova redação determinou que o sistema educacional se organizasse de forma a incluir essas pessoas nas escolas comuns em todos os níveis, impedindo, assim, a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Além do mais, o Decreto considerou como público da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ademais, o ensino fundamental gratuito e compulsório deveria assegurar as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades

---

<sup>28</sup> Revogado pelo Decreto nº 7611, de 2011, que, em sua redação, dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, dentro da perspectiva da política de Educação Inclusiva.

individuais e a oferta de Educação Especial deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante destacar que a mudança de direcionamento no campo da Educação Inclusiva no Brasil, que se intensificou a partir de 2008, foi impulsionada principalmente por discussões e políticas internacionais. Nos últimos anos, o país aprovou sua nova LDEBEN, que se constituiu como verdadeiro avanço para Educação Especial, com uma série de orientações, de deliberações e de decretos. Tais documentos objetivaram normatizar tanto a lei aprovada quanto os acordos internacionais, alinhando as políticas educacionais brasileiras às diretrizes internacionais e promovendo a inclusão plena e efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Para efetivar a PNEEPEI, foram essenciais a implementação de alguns dispositivos legais. Nesse contexto, o Decreto nº 6.571/2008, que tratou do AEE, redefiniu o papel das instituições especializadas, estabelecendo a seguinte redação para a sua atuação, conforme o artigo 10º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008b).

O AEE, desse modo, passaria a ocorrer nas instituições paralelamente ao ensino regular, de forma a ampliar esse atendimento na rede pública de ensino regular.

Ainda sobre o período de vigência do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 4, em 2 de outubro de 2009, que “[...] institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009b), de forma a subsidiar a implantação do Decreto citado anteriormente. Nesse sentido, em sua redação, lemos:

Art. 1º. Para a implementação do Decreto nº. 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional

especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]

Art. 8º. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único: O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de atendimento educacional especializado de instituição de educação especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de atendimento educacional especializado de instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

Por meio dessas diretrizes, a matrícula no AEE ficou condicionada à matrícula no ensino regular. O AEE tornou-se complementar e suplementar, e não mais substitutivo. A matrícula somente no AEE se torna ilegal e a dupla matrícula se torna compulsória.

Ao longo do levantamento documental, observamos que, frequentemente, os decretos, diretrizes e orientações foram revogados e reestruturados na tentativa de estruturar a legislação diante a uma educação cada vez mais inclusiva. Nessa perspectiva, Melletti (2014) pontua:

Em 2011, com a revogação do Decreto 6.571 de 2008 e com a aprovação do Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, a dupla matrícula para alunos com necessidades educacionais especiais passa a ser admitida no caso daqueles que frequentam a rede regular e pública de ensino e que recebem o AEE oferecido “[...] pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente” (MELLETTI, 2014, p. 795).

No entanto, esse novo direcionamento estabelecido pelo decreto acabou gerando situações que permitiam interpretações variadas, segundo Piaia (2016):

A redação do Decreto nº 7.611/2011, especificamente no artigo 14, gerou muitas discussões devido às contradições em relação às orientações da PNEEPEI (2008). Há quem diga que, por meio das

determinações legais do atual Decreto, houve um “retrocesso” na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no país, pelo fato de abrir precedentes para os sistemas de ensino optarem em permanecer, ou não, com a educação substitutiva na Educação Especial, ou seja, a oferta de classes especiais nas escolas de ensino regular ou a manutenção de parcerias de atendimento de escolarização de Escolas de Educação Especial (PIAIA, 2016, p. 50).

Diante desse contexto, de determinações e orientações adversas, o estado do Paraná se organizou como poder político e, em um esforço colaborativo com representantes de instituições especializadas filantrópicas, promoveu discussões e estruturou planos para moldar as políticas educacionais inclusivas à sua moda<sup>29</sup>.

Após as análises documentais, constatamos que as determinações impostas desde o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) geraram uma série de conflitos de ordem financeira para a Secretaria de Educação paranaense. De acordo com o documento *Educação Especial e Inclusão Educacional - Oito Anos de Gestão 2003/2010* (PARANÁ, 2010a) – volume I –, nesse período, o estado do Paraná contava com um total de 41.529 alunos que recebiam escolaridade em instituições especializadas, sem cômputo de matrícula em escola de ensino regular pública. Para estar em consonância com as novas regras para o financiamento desses serviços, os alunos atendidos por essas instituições deveriam se realocar em escolas comuns; nesses casos, o AEE poderia ocorrer nas instituições especializadas, mas a sua matrícula estaria condicionada primeiramente à no ensino regular comum.

Portanto, o estado do Paraná se posicionou na contramão dos dispositivos legais federais e não acatou, de forma plena, as suas determinações. A fazer isso, passou a refletir, de forma muito nítida, a influência que as instituições especializadas filantrópicas paranaenses e seus representantes tinham sobre ele. E nesse caso em específico, referimo-nos à relação e à influência da rede de APAEs nos desdobramentos das políticas para Educação Especial nesse estado.

A relação entre o estado do Paraná e APAE possivelmente esteve atrelada a dois fatores: primeiro, pelo pioneirismo das instituições filantrópicas na oferta de serviços especializados às pessoas com deficiência no estado do Paraná e por sua

---

<sup>29</sup> A expressão “à sua moda” foi utilizada para referenciar a formulação do documento *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (PARANÁ, 2009), que foi e é considerado um movimento na contramão das políticas nacionais e para Educação Inclusiva.



abrangência, evidenciada nos dados estatísticos da APAE Brasil, incluídos na Tabela 3.

**Tabela 3- Quantidade de APAEs em 2008 nos estados brasileiros**

<b>Estado</b>	<b>APAEs</b>	<b>Estado</b>	<b>APAEs</b>
<b>AC</b>	3	<b>PA</b>	28
<b>AL</b>	2	<b>PB</b>	17
<b>AM</b>	10	<b>PE</b>	8
<b>AP</b>	3	<b>PI</b>	38
<b>BA</b>	72	<b>PR</b>	335
<b>CE</b>	27	<b>RJ</b>	62
<b>DF</b>	1	<b>RN</b>	16
<b>ES</b>	42	<b>RO</b>	31
<b>GO</b>	41	<b>RS</b>	208
<b>MA</b>	55	<b>SC</b>	194
<b>MG</b>	404	<b>SE</b>	5
<b>MS</b>	58	<b>SP</b>	304
<b>MT</b>	60	<b>TO</b>	36
<b>Total = 2060</b>			

**Fonte:** Estatística APAE Brasil (2008).

E em segundo, pelo caso de o Paraná ter contado com desdobramentos semelhante ao fenômeno visto anteriormente, nomeados por Jannuzzi (2012) como “vultos” próximos ao poder. Segundo Moraes (2011), o contexto paranaense contou com um “[...] esforço contínuo da sociedade política, dos grupos que representam esse segmento em apresentar projetos de leis e/ou alterar outros que porventura venham a desestruturar o seu aparato administrativo” (MORAES, 2011, p. 85).

Ao abordar a questão da *Publicização da Educação Especial No Paraná: Gestão Requião (2003-2010)*, Moraes (2011) destaca a participação de alguns intelectuais que se articularam “[...] junto a órgãos públicos da esfera estadual e municipal, para firmar convênios, elaborar projetos de lei, assim como participar em conselhos municipais e em outros eventos afins” (MORAES, 2011, p. 85). Nesse caso, podemos dizer que o estado do Paraná seguiu passos semelhantes ao visto anteriormente: as ações em torno das instituições especializadas tomaram forças à medida em que figuras influentes se somaram e legislaram a favor de seus interesses.

Moraes (2011), ao realizar um levantamento de fontes documentais representativas das políticas de Educação Especial no Paraná, objetivou analisar e superar as lacunas nas representações políticas da manutenção das escolas especiais no estado. Nessa busca conduzida pela autora, encontramos o nome do

senador Flávio Arns<sup>30</sup> mencionado sete vezes nos referidos documentos, o que evidencia a sua participação como representante do movimento em prol da educação da pessoa com deficiência, e o coloca na posição de força política ligada à causa apaiana, uma vez que, na maioria dos documentos, há ligação com essa instituição.

Vale ressaltar que esse político teve participação decisiva na luta pelo cômputo da Educação Especial ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>31</sup>. Moraes (2011) explica que o antigo FUNDEF “[...] era um fundo destinado exclusivamente ao ensino fundamental público, e não contabilizava recursos às escolas especializadas mantidas por entidades filantrópicas” (MORAES, 2011, p. 90). Em outras palavras, a mobilização política do então senador Flávio Arns foi determinante para que as entidades filantrópicas estudadas neste trabalho tivessem acesso às verbas públicas provenientes do FUNDEF.

As negociações para a incorporação do cômputo da Educação Especial à verba do FUNDEF iniciaram-se em 2001, com a apresentação do Projeto nº 4.853/01 na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado Eduardo Barbosa. O documento apresentado acrescenta:

Um inciso ao § 1º do artigo 2º, e altera o artigo 7º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. O Projeto de Lei Nº 4.853/01 foi apresentado na Câmara Federal, pelo deputado Eduardo Barbosa, de Minas Gerais, e teve como relator o então deputado Flávio Arns, do Paraná, ambos representantes das APAEs, tendo obtido parecer favorável. Já no Senado, o projeto foi apresentado em 2003 e contou com a

---

<sup>30</sup> Atualmente, exerce o mandato de Senador da República pelo Podemos (PSB), mas, anteriormente a isso, foi, de 1983 a 1990, diretor do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Paraná, iniciando a sua carreira política em 1990, quando se candidatou a deputado federal pelo PSDB, logrando êxito e sendo reeleito por três vezes seguidas; em 2001, deixou o PSDB e filiou-se ao PT; em 2002, foi eleito senador; desfilou-se do PT em 2009 e, nesse mesmo ano, assumiu o senado junto com o senador Expedito Júnior (PR-RO), para o PSDB; assumiu a vice-governadoria do Paraná no ano de 2010, no governo Beto Richa, sendo que de 2011 a 2014 foi secretário de educação da mesma gestão; em junho de 2017, anunciou sua saída do PSDB, ingressando na Rede Sustentabilidade em abril de 2018; nas eleições de outubro de 2018, foi novamente eleito para uma das duas vagas em disputa de Senador pelo Paraná; em 2020, foi relator no Senado da PEC 26/2020, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente e uma maior participação do estado no financiamento da educação básica; em agosto de 2020, anunciou sua filiação ao Podemos (PODE). Em 2023, o senador se filiou ao PSB.

<sup>31</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998 e teve vigência prevista até 31 de dezembro de 2006 (MORAES, 2011, p. 90).

participação do senador Flávio Arns, então filiado no Partido dos Trabalhadores (PT) (MORAES, 2011, p. 90).

O Projeto de Lei da Câmara nº 21/2003 foi vetado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) por contrariar o interesse público. Nesse caso, não houve a aprovação do Projeto de Lei, no entanto, diante das negociações e das exigências das comissões que pleiteavam essa discussão, o governo criou o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED)” (MORAES, 2011, p. 91). Sendo assim, evidencia-se que a participação desses representantes políticos foi determinante no que se refere à incorporação das referidas entidades.

Segundo Moraes (2011), mesmo com o PAED em vigor, a partir da determinação da Lei nº 10.845/2004 e regulamentação pelo FNDE por meio da Resolução nº 11/2004, os representantes políticos das entidades não se deram por satisfeitos, pois o repasse representava “[...] apenas R\$ 33,50 por aluno/ano, o que corresponde a apenas 6% do valor do FUNDEF. Esse valor foi considerado a atestação de um descaso, e da discriminação dos alunos atendidos por escolas de educação especial” (MORAES, 2011, p. 92).

Os representantes políticos desse segmento participaram ativamente das discussões das propostas do novo FUNDEB<sup>32</sup>, promovidas pelo MEC e garantiram muitos dos direcionamentos dados em sua redação. Prova disso é a manifestação das entidades e das figuras políticas ligadas a elas:

[...] participamos em inúmeros encontros a esse respeito. [...] Embora seja um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do fundo, neste sentido, um compromisso do Ministério da Educação, de reconhecimento da matrícula desses alunos, incluindo-os no FUNDEB, o que acontecerá na aprovação da Lei Complementar que regulamentará a mudança constitucional (ARNS, 2005 *apud* MORAES, 2011, p. 94).

[...] Na época em que fomos recebidos em audiência pelo Ministro da Educação, Tarso Genro, mostramos-lhe a discrepância dos números e ele prometeu nos atender (PESTALOZZI, 2005 *apud* MORAES, 2011, p. 94).

---

<sup>32</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substitui o FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006. O novo FUNDEB, que contou com o Senador Flávio Arns como relator, foi implementado em 2007 e perdurou até 2020.

De fato, essa representatividade política trouxe as entidades para dentro do debate e as aproximou cada vez mais das políticas públicas brasileiras e, nesse caso, em específico das políticas paranaense. Essa proximidade proporcionou voz e vez às entidades, uma vez que seus anseios e pretensões eram representadas por figuras que tinham livre acesso às discussões no cerne da política.

A aprovação do novo FUNDEB e a Educação Especial contemplada como modalidade da Educação Básica, como já havia sido na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) resultaram em uma alocação adicional de recursos para as escolas públicas, baseada no número de matrículas nessa modalidade. Diante disso, os parlamentares representantes do segmento das entidades filantrópicas buscaram novas alianças, na tentativa de tramitar uma ementa visando a incluir as matrículas de escolas especiais ao novo FUNDEB.

Em seu boletim informativo, Arns argumenta que:

A emenda que solicitava a inclusão das matrículas de escolas especiais no FUNDEB foi aprovada pela Câmara dos Deputados, mas recebeu restrições, limitando o cômputo às matrículas efetivadas até a data de publicação da Lei. No Senado, a limitação foi extraída pela relatora da matéria a pedido da Subcomissão de Assuntos Sociais da Pessoa com Deficiência. Os senadores argumentaram que as escolas especiais mantidas por entidades sem fins lucrativos, como APAEs, Pestalozzis e congêneres, executam um serviço de utilidade pública e a limitação das matrículas seria uma afronta à Constituição Federal que garante que todos sejam tratados de forma igual (ARNS, 2007 *apud* MORAES, 2011, p. 95).

O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), constituiu-se como uma das captações mais importantes para as entidades filantrópicas. O valor transferido às entidades superou em muito os valores enviados via PAED, prova disso é a informação de que o FUNDEB

[...] repassou R\$ 293 milhões para as APAEs e instituições especializadas em alunos com deficiência em 2010. O valor é maior do que o de 2009, quando foram enviados R\$ 282 milhões, seguindo uma política pública de aumento de verbas para a Educação Especial. Em 2007, quando os recursos eram repassados via Programa de Atendimento Especializado (PAED), o repasse foi de apenas R\$ 6,7 milhões. O fundo passou a contar em dobro as matrículas de pessoas

com deficiência que estudam em dois turnos, sendo um na escola regular e outro em instituições de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010 *apud* MORAES, 2011, p. 95).

Diante do exposto, dois fatores ficaram evidentes: primeiro, a influência de figuras políticas impactou diretamente a inclusão das entidades de cunho privado nas políticas públicas; segundo, ao analisar os recursos alocados a essas entidades, torna-se compreensível o efeito do Decreto nº 6.571/2008 em seu funcionamento, independentemente da legitimidade desses repasses.

Portanto, impactadas por meio do Decreto nº 6.571/2008, e após a publicação do documento *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), as instituições ligadas ao AEE paranaense, especificamente a rede de APAEs, organizaram-se por meio de seus representantes e movimentaram esforços com figuras políticas em prol da continuidade das escolas especiais, em parceria com o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) da/SEED - PR, mantendo, assim, o apoio técnico, financeiro e os subsídios necessários à manutenção de seus serviços.

Nesse caso, como já dito anteriormente, o Paraná, com um histórico de pioneirismo na oferta do AEE via instituições privadas filantrópicas, se posicionou contrário a uma série de questões presentes nas normativas federais. Nessa ocasião, organizou o documento intitulado *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (PARANÁ, 2009), que inicia sua redação deixando clara a relação que as instituições especializadas têm com o Estado:

A partir de 2003 foi retomado o diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, ressaltando-se a parceria com as Secretarias Municipais de Educação e as instituições especializadas conveniadas, a fim de se resgatar o trabalho conjunto e articulado entre o Poder Público e a sociedade civil (PARANÁ, 2009, p. 2).

Nesse sentido, percebemos, pelo discurso empregado, que o estado do Paraná reconheceu a trajetória dessas instituições, bem como sua importância diante do contexto em que foram criadas. Para além disso, claramente demonstrou interesse em manter a relação de parceria público/privado filantrópica na oferta desses serviços.

Ainda sobre a escrita do documento, evidenciamos uma grande preocupação em justificar o posicionamento do estado do Paraná em relação às orientações federais. Nesse ponto, os argumentos são direcionados para o fato de que não havia um “[...] consenso no meio social sobre as concepções e práticas de inclusão [...]” (PARANÁ, 2009, p. 5) e, nesse sentido, afirma-se que:

No âmbito nacional, há diferentes formas de compreender e implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Poder-se-ia considerar a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de se pensar e praticar o processo de inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais que diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula (PARANÁ, 2009, p. 5).

Ao sinalizar as três tendências sobre o modo de pensar e praticar a inclusão, o documento identifica a primeira delas como sendo a Inclusão Condicional, na qual há alguns condicionantes para a sua efetivação, remetendo às adequações “[...] a um futuro incerto que, pela impossibilidade de concretização em curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal” (PARANÁ, 2009, p. 5). Ficou, desse modo, no plano das ideias, aguardando por concretizações, enquanto os alunos com deficiência esperavam a estruturação desse sistema às margens do sistema educacional.

A segunda tendência, denominada Inclusão Total ou Radical, é assim chamada porque, embora identifique as adequações necessárias, considera que a inclusão deve ser “[...] irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular [...]” (PARANÁ, 2009, p. 6); independente da condição biológica do indivíduo, o seu lugar de direito é na escola comum de ensino. Segundo o documento, essa tendência é defendida por “[...] muitos intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência” (PARANÁ, 2009, p. 6).

Por fim, a terceira tendência em que o Paraná se posiciona é a Inclusão Responsável, na qual se pensa em:

[...] uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2009, p. 6).

Ao se situar nessa tendência, o documento aponta para o fato de que o estado está em fase de construção de sua política educacional inclusiva e, aos poucos, está se solidificando, de modo a garantir as condições indispensáveis para o AEE de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais na escola. Nesse sentido, assevera-se que:

No Paraná, essa inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação e em sua fase de transição exige, do Poder Público, o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma Rede de Apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez (PARANÁ, 2009, p. 6).

Diante desse cenário e das determinações legais de diretrizes nacionais em prol de uma Educação Inclusiva, no dia 1º de novembro de 2009, a SEED/DEEIN, a pedido da Federação das APAEs do Estado do Paraná, encaminhou ao CEE, por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, uma proposta de alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Essa proposta redigida pela Federação das APAEs, com apoio da SEED, fundamentou-se no fato de que, embora suas escolas “[...] estejam em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pela SEED, não se configuram como estabelecimento de ensino que oferta educação escolar” (PARANÁ, 2010c). Sendo assim, o documento seguiu sob pressão do grupo das instituições; com o aval da SEED, foi aprovado em 11 de fevereiro de 2010, por meio do Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010c).

A partir desse contexto, o Paraná se destacou nacionalmente por duas razões: primeiro, por destoar das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cerceadas em um longo processo dentro do contexto brasileiro; segundo, por viabilizar e assegurar que os AEEs, ofertados em instituições mantidas pela iniciativa privada filantrópica, continuassem sendo financiados por verbas públicas federais e estaduais.

Meletti (2014) considerou que diante deste cenário, o estado paranaense “[...] formaliza o modo como o poder público paranaense historicamente estruturou a educação especial no estado: segregado, privado e filantrópico [...]”, e, mais do que isso, “[...] legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva” (MELETTI, 2014, p. 10).

A rigor de análise, o que podemos concluir é que, apesar de essas instituições terem um papel fundamental no AEE paranaense durante décadas, o fato de serem incorporadas à rede pública e terem acesso a uma grande parcela dos subsídios destinados à educação pública, seguiram na contramão de toda a caminhada que se tem em nível nacional rumo a uma educação que seja inclusiva, gratuita e pública, de acesso para todos.

Em todo o caso, ao retornarmos ao Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010c), alguns instrumentos normativos são apreciados, objetivando atender às questões postas à Educação Especial paranaense, especialmente àquela ofertada na rede de instituições especializadas mantidas pela APAE.

Nesse sentido, em 18 de agosto de 2011, o então secretário de educação, Flávio Arns, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na LDEBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nas Deliberações nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) e 02/2010 (PARANÁ, 2010d) e no Parecer nº 108/2010 (PARANÁ, 2010c), todos do CEE, por meio da Resolução nº 3600/2011, resolveu:

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Art. 2.º Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.



Art. 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei.

Art. 4.º Atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 5.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação (PARANÁ, 2011a).

Após a aprovação do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), passou-se a considerar a matrícula do AEE nas escolas comuns, admitindo o mesmo processo aos que recebem o AEE oferecido “[...] por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente” (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º. A partir da Resolução Estadual nº 3.600/2011 (PARANÁ, 2011a), o que se observou tanto em âmbito federal quanto estadual foi uma tendência de flexibilização nas ações que possibilitaram que a Educação Especial ofertada pela iniciativa privada filantrópica no estado do Paraná seguisse novos rumos. Essas manobras só foram possíveis, principalmente, pelas alianças políticas que essas entidades mantinham com figuras influentes no cenário paranaense.

Portanto, se, por um lado, o documento orientador da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) e o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) culminaram na movimentação civil e institucional em prol das instituições especializadas no contexto paranaense, por outro, o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Resolução Estadual nº 3.600/2011 (PARANÁ, 2011a) serviram como aporte para os novos rumos da Política de Educação Especial do Estado do Paraná.

Diante do exposto, evidencia-se o interesse por parte do poder público paranaense em manter e, ao mesmo tempo, normatizar o direcionamento dado à Educação Especial no contexto estadual. Ao sustentar esse atendimento nas instituições especializadas, além de dividir as responsabilidades na educação da pessoa com deficiência, acabou por baratear a oferta desses serviços, ao passo em que se utilizavam estruturas físicas e materiais já existentes.

Após esse processo de normatização das políticas de Educação Especial do Estado do Paraná, bem como de seu redirecionamento e alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, realizou-se uma reorganização administrativa e pedagógica

dessas escolas, as quais, a partir desse contexto, garantiram novamente a autorização e os subsídios públicos para seu funcionamento.

Com a Resolução Estadual nº 3.600/2011 (PARANÁ, 2011a), as então denominadas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial apresentaram uma nova organização pedagógica (Tabela 4), a fim de contemplar as exigências de seu órgão regulador (SEED), que passou a vigorar de 2012 em diante.

Segundo o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (PARANÁ, 1014), a implantação do Ensino Fundamental nessas escolas se deu de forma gradativa, tendo sido iniciada em 2012 e perdurado até 2014, ano estabelecido para avaliação de sua organização. Para tanto, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial contaram com assessoramento quanto aos registros no Sistema de Registro Escolar (SERE-WEB), à construção de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), à documentação escolar e às formações pedagógicas visando a orientações sobre as adaptações curriculares.

**Tabela 4 - Organização pedagógica Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, 2012**

<b>Etapas</b>	<b>Programa</b>
Educação infantil	Estimulação Essencial <sup>33</sup> : 0 a 3 anos e 11 meses. Pré-Escolar <sup>34</sup> : 4 a 5 anos e 11 meses.
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Oferta do 1º ao 5º ano, sendo ciclo contínuo do 1º ao 3º ano. Idade de seis anos a 16 (dezesesseis) anos. Sistema de avaliação: avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva. Carga horária: 800 horas anuais distribuídas num mínimo de 200 (duzentos) dias letivos; 20 horas semanais; quatro horas diárias efetivas de trabalho pedagógico. 75% de frequência para aprovação.
Educação de Jovens e Adultos – Fase I	Organizada em duas etapas de 660 horas cada. A matriz curricular referenciada nas diretrizes nacionais e estaduais é constituída por três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Carga horária mínima de 1.200 horas. Sistema de Avaliação: Avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva apresentada em

<sup>33</sup> “A Estimulação Essencial é o 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. Por intermédio desse Programa, estimulam-se os processos cognitivos e motores, visando alcançar o pleno desenvolvimento da criança. Isso ocorre por meio de atividades educacionais e psicopedagógicas concebidas por professores especializados e em colaboração com a família, sendo complementado com atendimentos clínicos/terapêuticos” (PARANÁ, 2014, p. 9).

<sup>34</sup> “A Educação Pré-Escolar é destinada às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, às quais o trabalho pedagógico é pautado no conhecimento de mundo, compreendendo a aquisição da linguagem oral e escrita, da matemática, da música, das artes, do movimento, da natureza e sociedade, concomitantemente às áreas do desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo que se encontram defasadas, em consequência da deficiência e/ou transtornos” (PARANÁ, 2014, p. 9).

Etapas	Programa
	relatório que será convertida para a menção, cuja nota mínima para aprovação será 6,0 (seis vírgula zero). Idade de ingresso a partir de 17 (dezesete) anos.

**Fonte:** Paraná (2014, p. 9).

A proposta de organização pedagógica detalhada na Tabela 4 demonstrou muitas similaridades ao oferecido no Ensino Fundamental das escolas comuns. Esse fato foi um dos pontos elencados na avaliação constante no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (PARANÁ, 2014), pois a proposta em vigor não estaria dando conta das adaptações curriculares necessárias, uma vez que o critério de temporalidade<sup>35</sup> não estava sendo levado em consideração na organização pedagógica em vigência. Portanto, a partir dessas preocupações, o documento justificou:

Segundo o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, o trabalho com as Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, uma avaliação qualitativa e a experiência obtida com a implantação da proposta pedagógica em vigor revelaram dificuldades no desenvolvimento dos alunos. Devido às suas características biopsicossociais, os alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais de Desenvolvimento requerem tempo maior que o estabelecido originalmente na proposta pedagógica implementada. Ressalta-se que esses educandos, em razão de sua deficiência ou transtornos, necessitam de atenção individualizada, pois se apresentam em situações diferentes de aprendizagem, de rendimentos acadêmicos e defasagens entre idade e série. Eles necessitam, portanto, de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo, comparado a outros educandos de sua idade, para aprender, principalmente as convenções de leitura, escrita e cálculos matemáticos. A proposta em questão expressa essa preocupação, altera e apresenta uma nova organização curricular para as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, Fase I, e a Educação Profissional (PARANÁ, 2014, p. 7).

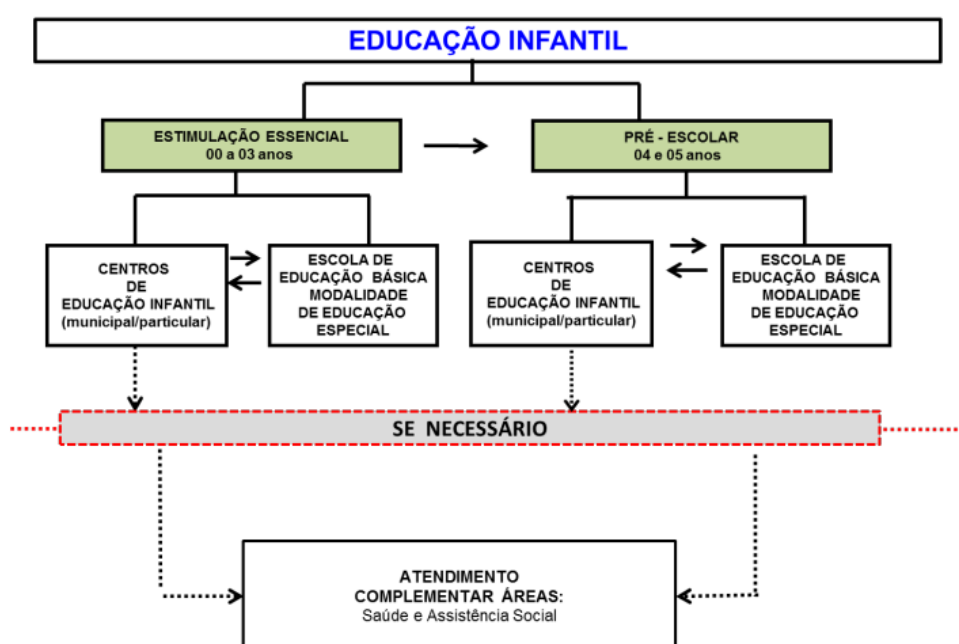
Nesse sentido, o documento apresentou para aprovação a alteração na proposta pedagógica no ano de 2014, para que pudessem ser feitas as adequações de temporalidade necessárias à cada etapa de ensino, objetivando, assim, a melhoria

<sup>35</sup> Adaptações de temporalidade constituem ajustes no tempo de permanência de um educando em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos educandos (BRASIL, 1999 *apud* PARANÁ, 2014).

do processo de aprendizagem desses alunos, no contexto escolar das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. A proposta de adequação iniciou-se com a primeira etapa, a Educação Infantil, destinada a educandos com atraso no desenvolvimento biopsicossocial, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. O documento reiterou que a matrícula fosse feita “[...] preferencialmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e/ou Rede Particular, o que muito beneficiará no seu desenvolvimento [...]” (PARANÁ, 2014, p. 8), mas que, se o educando assim o precisasse, receberia na Escola de Educação Básica modalidade de Educação Especial “[...] os atendimentos: educacional especializado e técnico/clínico (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outros), organizado preferencialmente por cronograma” (PARANÁ, 2014, p. 7).

Dessa forma, entendemos que o atendimento oferecido a essa faixa etária se caracterizava como o AEE, o qual até então não era ofertado nessa etapa de ensino na rede comum. O documento ainda previu que “Em casos específicos, onde não houver a possibilidade de matrícula no CEMEI, a criança poderá ter matrícula, apenas na Escola de Educação Básica modalidade de Educação Especial” (PARANÁ, 2014, p. 8), como exposto na Figura 1.

**Figura 1 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Educação Infantil**



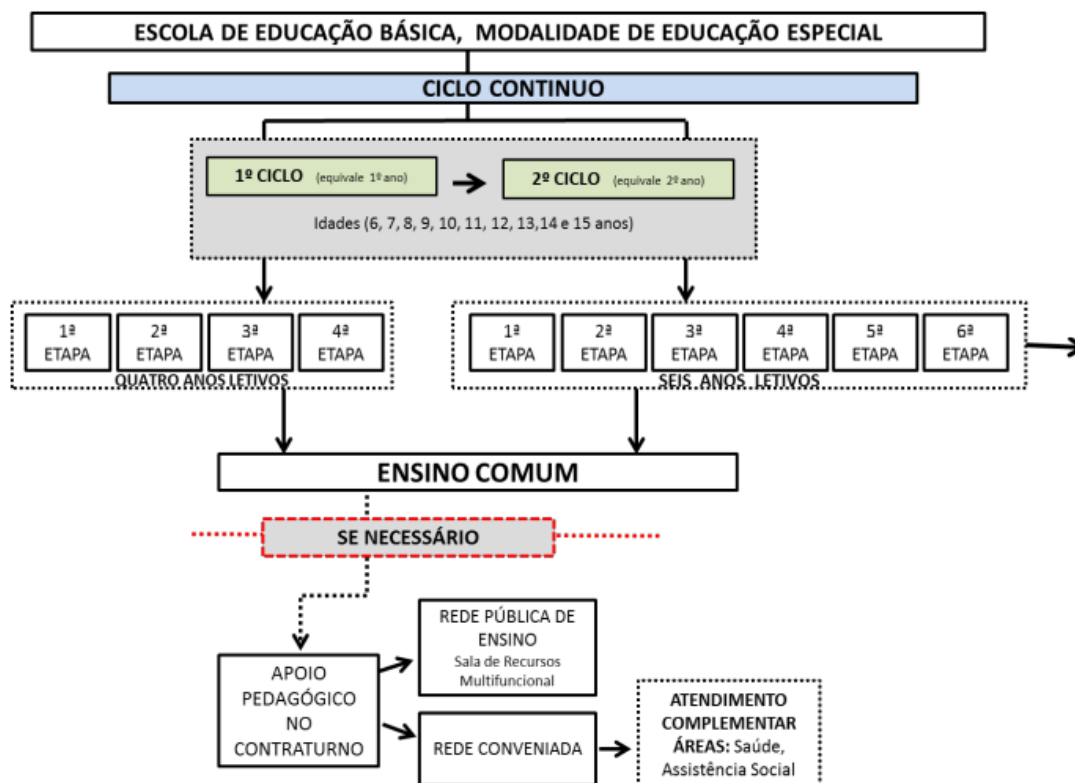
Fonte: Paraná (2014, p. 8).

Quanto à base curricular prevista para essa etapa, a nova proposta previu seguir a base curricular e os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, abordando a

[...] integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, complementados pelo atendimento educacional especializado, objetivando prevenir e/ou atenuar possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo da criança, impostos pela sua condição (PARANÁ, 2014, p. 9).

No que se refere ao Ensino Fundamental, compreendida como a segunda etapa de ensino dessas escolas, o documento não trouxe em sua nova organização as nomenclaturas Anos Iniciais e Anos Finais, assim como na rede regular. A proposta pedagógica trouxe essa etapa organizada em um ciclo de 10 anos, para matrículas de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento de 6 a 15 anos de idade, como observamos na Figura 2.

**Figura 2 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Ensino Fundamental**



Fonte: Paraná (2014, p. 10).

Como se pode constatar, há mudanças significativas nessa etapa em relação à proposta anterior, não na questão de sua duração, pois continua a mesma, mas em sua redistribuição. Essa nova organização atendeu às necessidades citadas no documento quanto à questão da temporalidade, uma vez que, na organização anterior, os alunos com insucesso escolar acumulavam inúmeras reprovadas ao final dos ciclos. Já nessa nova proposta, os alunos seguirão em um ciclo contínuo, porém, ao ser assegurada a ampliação do tempo escolar e, conseqüentemente, maior tempo de permanência nos ciclos, as possibilidades para que esses consigam apropriar-se dos conceitos trabalhados em cada ciclo e etapas tendem a aumentar.

Além da organização estrutural, a proposta previu ajustes no que se refere ao calendário escolar, à Proposta Curricular, ao PPP, à avaliação do aluno, à progressão de um ciclo para o outro, à documentação escolar e, por último, à sua reinserção no Ensino Fundamental da rede comum de ensino. Com relação a essa transição, o documento sinaliza:

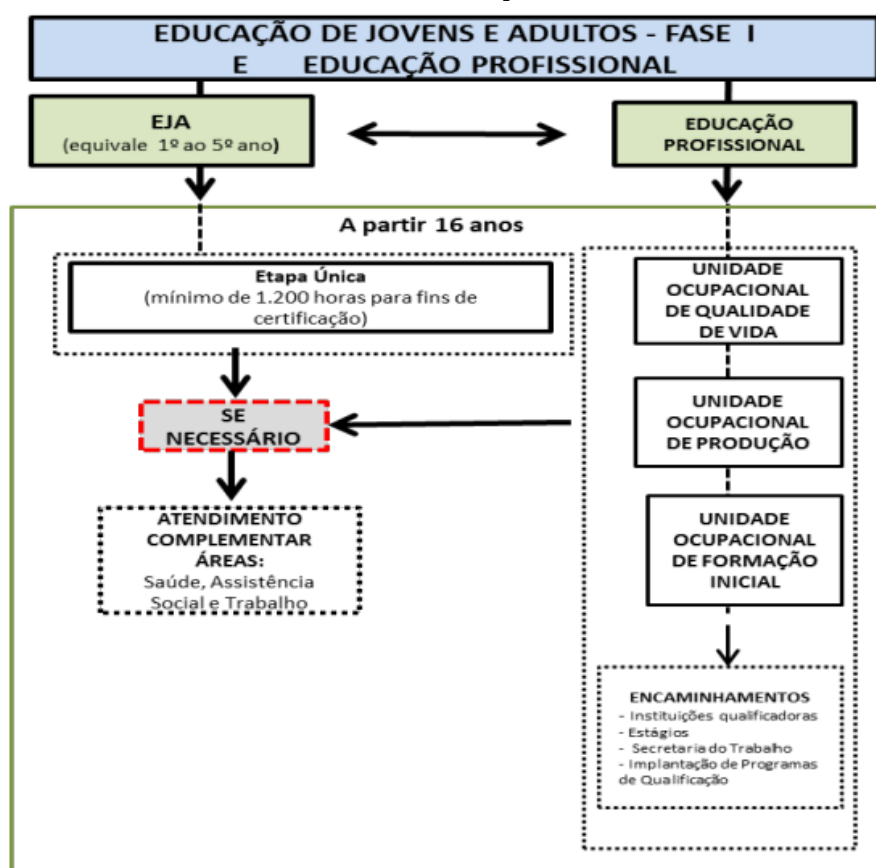
Aqueles educandos que, no decorrer do processo de aprendizagem, apresentarem condições acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentarem a escola comum, deverão ser transferidos da Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, para uma Escola da rede comum de ensino, pública ou particular. A transferência dar-se-á em conformidade com a legislação escolar vigente. No Histórico Escolar deverá ser anexado parecer descritivo das aprendizagens e domínios alcançados, da evolução pedagógica do educando, indicando, sobretudo, o ano escolar em que a matrícula deverá ser efetivada. O educando transferido para o ensino comum terá sua matrícula garantida no ano correspondente, conforme indicativo dos documentos escolares de transferência, devendo, se necessário, receber atendimento educacional especializado, em contraturno, na rede regular de ensino e, nos casos mais específicos, que necessitam de atendimento nas áreas da saúde e assistência social, poderá continuar recebendo atendimento complementar na Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial (PARANÁ, 2014, p. 12).

É notório que, desde a sua primeira proposta, as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial não se preocuparam com a oferta do Ensino Médio. Nesse caso, o aluno que, ao sair da etapa do Ensino Fundamental, não passar pelo processo de transferência para as escolas da rede regular de ensino, devido às suas condições acadêmicas, irá automaticamente para a etapa Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Profissional (Figura 3).

Quanto a essa terceira e última etapa de ensino, oferecida por essas escolas, podemos reconhecer que é direcionada ao público que não foi incluído nas instituições regulares nas fases anteriores. Essa etapa é oferecida a pessoas com 16 ou mais anos de idade que, “[...] em razão de suas especificidades não foram incluídos na escola regular” (PARANÁ, 2014, p. 13).

Constatamos, portanto, que o Ensino Médio não estava integrado nessa organização e que a nova proposta incluiu, agora, a Educação Profissional. O parecer em análise justificou a oferta dessa modalidade de ensino com o Decreto nº 5.154, de 23/07/04, que estabeleceu que a Educação Profissional fosse desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituição especializada ou nos ambientes de trabalho.

**Figura 3 - Proposta de Organização Pedagógica da Etapa: Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional**



Fonte: Paraná (2014, p. 13).

De acordo com a Figura 3, a Educação Profissional ficou subdividida em três unidades ocupacionais: Qualidade de vida, Produção e Formação inicial, sendo que essa divisão foi organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com a “[...] finalidade de mediar a preparação para o mundo do trabalho, desenvolver atitudes participativas, cooperativas e o senso crítico, permitindo ao educando conviver na sociedade da forma mais engajada possível, consciente de seus direitos e deveres sociais” (PARANÁ, 2014, p.14). Além da Educação Profissional, os demais conteúdos foram organizados em três áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (PARANÁ, 2014). A fim de realizar a formação profissional, a proposta incumbiu a essas escolas a responsabilidade na interlocução entre o estudante e os órgãos possíveis para sua inserção no mercado de trabalho.

Na presente proposta, podemos perceber um esforço por parte dos responsáveis em assegurar os devidos ajustes para garantir a temporalidade adequada aos educandos, tanto no âmbito do Ensino Fundamental quanto na EJA Fase I e Educação Profissional. No entanto, o documento não parece explicitar de forma clara a questão da conclusão das etapas da EJA - Fase I e da Educação Profissional. Isso é evidente na afirmação de que “[...] o tempo de permanência do educando nessa modalidade dependerá de seu desenvolvimento acadêmico e os ajustes da temporalidade deverão ser realizados de acordo com as necessidades educacionais de cada um” (PARANÁ, 2014, p. 14).

De acordo com levantamento realizado por Piaia (2016), no recorte temporal de 2013 a 2015, houve diminuição no número de matrículas nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, nas áreas da deficiência intelectual, de múltiplas deficiências e de transtornos globais do desenvolvimento, nas etapas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no entanto, observou-se uma constância entre os anos de 2013 e 2014. Além disso, constatou-se um aumento significativo em 2015 no que se refere às matrículas na EJA e na Educação Profissional.

Os dados levantados pela autora demonstram que, no ano de 2013, havia 16.880 matrículas na EJA e na Educação Profissional; em 2014, 16.129 matrículas; a maior diferença detectada foi no ano de 2015, com 19.837 matrículas.

Em posse desses dados, podemos supor que esse aumento esteve diretamente ligado ao fato de que, “[...] ao completar 16 anos, concluído ou não o 2º



ciclo do Ensino Fundamental, o educando dará continuidade à sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de transferência, de acordo com a Legislação Vigente” (PARANÁ, 2014, p. 12). Assim, os alunos da EJA e da Educação Profissional são aqueles oriundos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Além disso, o número demonstrou que as transferências das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para as Escolas da rede comum de ensino, pública ou particular, ocorreram de forma limitada, pois, para que fosse comprovada a sua eficiência, o normal teria sido a redução nas matrículas, e não o seu aumento, conforme visto nos dados levantados pela autora.

No que diz respeito à terminalidade da etapa da EJA, a proposta pedagógica aprovada reiterou que “[...] essa modalidade de ensino permite aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagens não padronizadas, respeitando-se o ritmo e o tempo de cada um, para apropriação dos conhecimentos e saberes historicamente construídos” (PARANÁ, 2014, p. 12). Em outras palavras, o tempo de permanência do educando passou a depender única e exclusivamente do seu desenvolvimento. Isso nos levou a comprovar que os alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento atendidos por essas escolas têm passado pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), no entanto, têm permanecido na EJA – Fase I e na Educação Profissional.

Nesse sentido, no ato de sua votação, o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 ficou condicionado a uma avaliação periódica de cinco anos, ficando a cargo da SEED a responsabilidade de encaminhar para apreciação do CEE um relatório circunstanciado, com o a finalidade de utilizá-lo como ferramenta de avaliação da implementação dos ajustes aprovados (PARANÁ, 2014).

Desse modo, em busca de respostas, empenhamo-nos em analisar o Relatório Circunstanciado de avaliação da implementação da organização administrativa e pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, apreciado pelo Parecer CEE/BICAMERAL Nº 128/18 (PARANÁ, 2018), em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14 (PARANÁ, 2014).

Cumpramos, agora, tentarmos captar informações que nutram nossas inquietações e, assim, clarifiquem questões importantíssimas no que se refere especialmente à

organização pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.

Quanto a isso, o Relatório realizou um levantamento de dados referente ao ano de 2014 até a data de sua apreciação, em 2018<sup>36</sup>. A partir desse recorte temporal, o texto aponta que houve inúmeras transferências de alunos que apresentaram “condições acadêmicas, cognitivas e sociais” para as escolas da rede comum de ensino, pública ou particular. A respeito dessas transferências, o Relatório aponta que, “[...] desde a implementação da proposta, aprovada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, 9.397 alunos matriculados em suas escolas, apresentaram tais condições e foram reinseridos na rede regular de ensino” (PARANÁ, 2018, p. 5). O documento apresenta ainda uma dificuldade com as mais de 500 matrículas recebidas de alunos oriundos do ensino regular. Nessa situação, as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, observaram a seguinte condição:

Os alunos concluintes do 1º ano do Ensino Fundamental, matriculados no 2º ciclo das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, não obtiveram o ritmo diferenciado e o tempo ampliado para o desenvolvimento curricular, o que é proporcionado pelas quatro etapas do 1º ciclo do currículo da Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Portanto, tais estudantes ingressaram no 2º ciclo com significativa defasagem no seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo (PARANÁ, 2018, p. 5).

No contexto apresentado, os estudantes admitidos foram obrigatoriamente matriculados no 2º ciclo devido a questões burocráticas, privando-os da oportunidade de cursar o 1º ciclo, que tem a duração de 4 anos. Como resultado, ao ingressarem no 2º ciclo, encontravam-se com notáveis lacunas de conhecimento. É crucial ressaltar que os alunos provenientes da rede regular de ensino, ao chegarem às instituições de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, evidenciaram defasagens de aprendizagem decorrentes de diversos fatores.

---

<sup>36</sup> De acordo com a apresentação no início do relatório, a SEED/DEE desencadeou a avaliação da proposta, por meio de um processo que envolveu a criação de um Grupo de Trabalho composto por 43 profissionais (professores e pedagogos), representantes de 352 Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, mantidas pela FEAPAES e pela Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Paraná - FEBIEX, duas Escolas Estaduais, na Modalidade Educação Especial, além de técnicos pedagógicos do DEE e dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NREs).

Nessas circunstâncias, chamamos a atenção para o fato de que a sociedade e os órgãos fiscalizadores devem estar vigilantes para que os direitos à educação, preconizados nos documentos oficiais sob a égide das políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, sejam garantidos, pois, diante do levantamento realizado pelo parecer do CEE/BICAMERAL 128/2018 (PARANÁ, 2018), falhas estão ocorrendo, e identificá-las e saná-las é essencial.

Para vislumbrar uma solução viável, arriscamos afirmar que é crucial reavaliar os encaminhamentos e a implementação das normativas, visando a efetivar de maneira real o processo inclusivo na educação das pessoas com deficiências. Em outras palavras, é fundamental superar as lacunas que existem entre as intenções expressas nos documentos oficiais e as ações efetivamente realizadas. Dessa forma, é possível evitar a disparidade entre o que está previsto e o que de fato ocorre no âmbito do sistema educacional, seja em nível nacional, estadual ou municipal.

Para além disso, o Relatório consubstanciado detalhou algumas fragilidades e apontou possíveis adequações. Entre os pontos ressaltados, merecem destaque as observações feitas sobre a EJA e a Educação Profissional, ressaltando-se os principais problemas:

- 1) Durante o período de efetivação e avaliação da proposta estabelecida, observou-se que a oferta da Educação de Jovens e Adultos - Fase I concomitante com a 'Educação Profissional' desenvolvida nestas instituições tem cumprido seu compromisso de escolarização para com um reduzido número de estudantes, contudo desfavorece a um número significativo, cuja deficiência intelectual e atraso cognitivo mais elevado, os tornam mais dependentes.
- 2) Além disto, sugere irreais expectativas de preparação e/ou formação profissional com vistas à inserção no mercado e/ou mundo do trabalho, conforme preconiza o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14. Constatou-se ainda, que o formato estipulado, não atende aos requisitos legais da modalidade 'Educação Profissional' ofertada aos estudantes do Ensino Regular, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 que no capítulo III, descreve a oferta de formação inicial, continuada ou qualificação profissional técnica e de nível médio. Isto ocorre porque os profissionais das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial não atendem aos critérios estabelecidos na legislação referida e na Instrução Normativa nº. 03/14 - Seed/Sued para a oferta da Educação Profissional, destaca-se ainda, que, estas Escolas não são autorizadas a ofertar esta Modalidade de Ensino (PARANÁ, 2018, p. 8).

Para abordar essa questão, o Relatório apresentou diversas propostas visando solucionar os desafios enfrentados na implementação da proposta delineada no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PARANÁ, 2014). Conclui-se, então, que:

[...] os estudantes que frequentam as Unidades Ocupacionais de Qualidade de Vida necessitam de um currículo que priorize as atividades relacionadas aos cuidados pessoais e de vida autônoma, sem deixar de oportunizar atividades acadêmicas de escolarização, as quais lhes são asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão (PARANÁ, 2018, p. 8).

Tendo em vista que o público dessa etapa de ensino tinha atraso cognitivo mais elevado em decorrência da deficiência intelectual e, conseqüentemente, era mais dependente, o documento apresentou a seguinte proposta de readequação:

- 1) Oferta de EJA – FASE I para todos os estudantes a partir dos 15 anos de idade.
- 2) As Unidades Ocupacionais serão articuladas à EJA, com oferta das Unidades Ocupacionais de Produção e de Formação Inicial, sendo extinta a Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida.
- 3) O Atendimento, preferencialmente por cronograma, para os estudantes adultos e/ou idosos, de acordo com a tolerância destes para as atividades acadêmicas e/ou rotinas escolares.
- 4) A extinção do termo ‘Educação Profissional’ vinculado à EJA, haja vista que o público-alvo das escolas especiais, cujas mantenedoras são as APAES e co-irmãs, mudou muito desde os anos 80/90 até o período atual. Os estudantes que outrora frequentavam os cursos profissionalizantes, nelas ofertados, apresentavam deficiência intelectual (leve) e tinham condições de serem inseridos no mercado de trabalho. Hoje, estes estudantes estão inseridos no Ensino Comum, por conta do Paradigma da Inclusão. Assim, a Educação Profissional estabelecida no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 não está concernente com a condição cognitiva dos estudantes público-alvo das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (estudantes com Deficiência Intelectual significativa, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento), os quais, em geral permanecem ao longo de suas vidas matriculados nestas escolas (PARANÁ, 2018, p. 8-9).

Portanto, no Relatório ficou instituído que caberá às Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, juntamente com seus órgãos normativos, a responsabilidade de proceder às adequações na implementação da proposta de reorganização curricular e pedagógicas aprovadas por essa comissão. Mais uma vez limitou-se um período de avaliação das adequações realizadas, devendo, no final de

um período de três anos, apresentar um Relatório Circunstanciado, com o objetivo de validar e vigiar a estrutura educacional ofertada por essas escolas.

Ao final do Relatório, a Comissão identifica o número de 391 escolas amparadas pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PARANÁ, 2014), sendo que, desse total, 379 são mantidas pela APAE e FEBIEX PR, 2 pela rede estadual, 7 pela rede municipal e 3 por iniciativas particulares, totalizando um número de 37.872 matrículas nas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Desse montante, 5.535 são na Educação Infantil, 11.045 no Ensino Fundamental e 21.292 na EJA – Fase I.

A partir do levantamento realizado por Piaia (2016), e pelos dados apresentados pelo Relatório Circunstanciado (2018), temos o seguinte quadro comparativo (Tabela 5).

**Tabela 5 - Número de estudantes matriculados nas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, e por etapa e modalidade de Ensino no Paraná, nos Anos 2013, 2014, 2015 e 2018**

<b>Etapas De Ensino</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
Educação Infantil	5.255	5.098	4.224	5.535
Ensino Fundamental	12.144	12.070	10.875	11.045
Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	16.880	16.129	19.837	21.292
Apoio	2.266	861	617	-
<b>Total</b>	<b>36.545</b>	<b>34.158</b>	<b>35.553</b>	<b>37.872</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora.

Por fim, a partir desse levantamento, reconhecemos que, após uma longa caminhada permeada por discussões e desdobramentos diversos, hoje caracterizadas como Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, tais espaços não podem mais ser confundidos como instituições de educação informal. Embora a legislação mantenha o vínculo entre instituição pública e instituições privadas como suas mantenedoras, há de se entender que, nesses locais, ocorrem a educação institucionalizada e normatizada pelo Estado e seus órgãos competentes, independente de se configurarem como espaços inclusivos ou não. As discussões em torno dessa temática merecem ainda mais estudos, haja vista que, neste trabalho, nosso objetivo maior foi o de registrar a história e os contextos que permearam a trajetória institucional das atualmente denominadas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Assim, espera-se que não somente nessa modalidade, mas que em toda educação escolar haja o engajamento e o comprometimento dos diversos segmentos sociais, sejam eles organizações representativas, profissionais da educação, entidades de classe, pesquisadores das universidades, entre tantos outros, tendo como objetivos centrais a incessante busca pelo acesso, a permanência e o usufruto de uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua condição biológica.

Considerando as reflexões feitas até o momento, no próximo capítulo abordamos alguns aspectos presentes na trajetória institucional da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial, no município de Corbélia, situado no Oeste do Paraná. Nesse escopo, analisamos a mobilização civil como fator determinante para sua criação, bem como a sua trajetória e organização institucional. Para além disso, buscamos entender como essa instituição se organizou e se manteve diante oferta de AEE no município em pauta.

### **3 DE ESCOLAS ESPECIALIZADAS A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE – CORBÉLIA - PR**

No capítulo anterior, revisitamos a história das instituições especializadas no Brasil e no estado do Paraná, sendo que, nesse último, além das primeiras aproximações, nos detivemos especialmente à educação ofertada pelas escolas mantidas pela APAE. Nesse processo, abordamos as primeiras iniciativas, oficiais e particulares isoladas, de oferta de educação para as pessoas com deficiência nos contextos estudados.

A análise empregada possibilitou identificar as ações do Estado e da sociedade civil diante das questões relacionadas à educação comum e à Educação Especial brasileira, de modo a entender que, em ambos os casos, tardaram a atendê-las. Inicialmente, isso se deveu à falta de exigência em um contexto predominantemente agrário, o que pode ter levado a um subdesenvolvimento da educação como um todo. Posteriormente, mesmo com a urbanização e a crescente demanda por educação, a ausência de pressão social também pode ter contribuído para que as autoridades não agissem com a celeridade necessária. Desse modo, entendemos que tanto o Estado quanto a sociedade civil demoraram a tomar medidas efetivas para atender às demandas dessas áreas.

Acreditamos, portanto, que esses fatores contribuíram para a falta de investimento e para o atraso no desenvolvimento da Educação Especial em nosso país, como exposto no capítulo anterior. Para além disso, no caso em específico do estado do Paraná, foi possível identificar um movimento que divergiu das orientações e políticas adotadas pela legislação brasileira, no que se refere à organização e à oferta da educação para as pessoas com deficiência. Ao destoar das orientações previstas pelas legislações nacionais, o estado paranaense seguiu na contramão desses encaminhamentos, ofertando a Educação Especial aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, em sua grande maioria, em Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, mantidas majoritariamente pela iniciativa privada de cunho filantrópico.

No entanto, apesar de suscitar debates e divergências relacionadas ao caminho para uma Educação Inclusiva, não se pode refutar que esse movimento

histórico contribuiu significativamente e teve papel fundamental para alavancar o interesse, os AEEs e os processos de habilitação e/ou reabilitação que, até então, eram dispensados ao público da Educação Especial no Brasil.

Diante desse cenário, e a partir dos determinantes presentes na trajetória dessas instituições no contexto paranaense, abordamos neste capítulo a trajetória da atualmente denominada Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, fundada e ainda mantida pela APAE no município de Corbélia, no Oeste paranaense.

### 3.1 A MOBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE

As reflexões feitas nesta pesquisa possibilitaram identificar e compreender os aspectos envolvidos nos direcionamentos da educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro e, posteriormente, no contexto paranaense. Dentre os aspectos observados, destacamos o pouco apreço da sociedade para com a pessoa com deficiência. É possível afirmar isso, pois todo o processo de cobrança e de sistematização desses direitos ficou restrito às poucas iniciativas de pessoas da comunidade e, na maioria das vezes, das próprias famílias dos alunos com deficiência.

Assim, voltamos nossa atenção para o processo de discussão da sociedade civil corbeliana que culminou no ato de fundação da instituição no município e as tratativas que subsidiaram esse AEE ao longo dos anos.

Segundo Vitali (2022), “Corbélia está situada atualmente em um território que pertencia a Foz do Iguaçu, sendo parte do distrito administrativo de Cascavel - PR. Em 14 de novembro de 1951, por meio da Lei nº 790, Cascavel - PR tornou-se município emancipado” (VITALI, 2022, p. 29). Portanto, conforme detalhado, a partir da emancipação do município de Cascavel - PR, Corbélia - PR passou a fazer parte de seu distrito administrativo, ficando assim até o ano de 1961, quando se emancipou.

O município de Corbélia - PR<sup>37</sup> encontra-se a 519,3 km da capital do estado, com uma população de 17.470 habitantes em 2022 e um Índice de Desenvolvimento

---

<sup>37</sup> “O nome Corbélia vem do francês *Corbeille*, que designa um pequeno cesto de flores. O nome teria sido sugerido por Iracema Zanato, que era artesã e se dedicava ao cultivo de flores” (VITALI, 2022, p. 34).



Humano de 0,738, o que o situa na posição 62º do ranking estadual, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2022).

Ao inserirmos o município de Corbélia - PR no debate educacional, verificamos que no dia 1º de fevereiro de 1956 foi fundada a Escolas Reunidas São José, a primeira instituída no município (VITALI, 2022, p. 77). No entanto, conforme mencionado por Vitali (2022), já havia indícios de escolarização nesse lugar pelo menos desde o ano 1948.

A data de fundação da primeira escola no município coincidiu com o período de fundação da primeira APAE no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1954. Isso indica que, nesse período, o país em processo de desenvolvimento, tanto com relação à urbanização e à colonização de áreas mais remotas quanto à expansão e ao acesso à educação, resultantes do período desenvolvimentista brasileiro, que ansiava por renovações com vistas ao crescimento econômico.

De modo geral, o processo de criação das instituições escolares e, nesse caso, em específico as escolas no município de Corbélia - PR, esteve intimamente ligado às urgências sociais de cada período histórico estudado. A respeito disso, Saviani (2021) parte do pressuposto de que:

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com seus meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por ela perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI, 2021, p. 5).

Ao realizar suas reflexões sobre as necessidades humanas, Saviani (2021) argumenta que o desenvolvimento da humanidade esteve intimamente relacionado à satisfação de suas carências. Nesse caso, podemos concluir que as necessidades emergentes do contexto vivido pelas sociedades resultaram, e ainda resultam, na criação de mecanismos para satisfazê-las.

Vitali (2022), na pesquisa intitulada *O Processo de Escolarização no Município de Corbélia/Pr: 1955-1982*, sintetiza de forma bastante concisa esse fenômeno:

Ao analisar os fatores que contribuíram para a ascensão e o declínio dessas instituições, concluímos que a ascensão esteve relacionada ao aumento populacional que foi crescente até a década de 1970, quando os índices atingiram o auge de 39.824 habitantes em todo o território corbeliano. A maioria das escolas estava localizada na zona rural, onde concentrava-se a maior parte da população (aproximadamente 92,4%). Até a década de 1960, havia no centro da cidade apenas duas escolas: a Escola São José e o Complexo Escolar São Judas Tadeu, que integrava os Grupos Escolares Duque de Caxias, Amâncio Moro e Castro Alves. Outro fator que contribuiu para o aumento da demanda escolar relaciona-se às mudanças na concepção de educação, que assumiu maior relevância perante a população. Embora as legislações educacionais procurassem garantir que a educação fosse para todos, sabemos que, por muito tempo, foi privilégio para poucos. No início, os pais matriculavam seus filhos na escola para que adquirissem conhecimentos básicos como ler, escrever e contar. Já os que possuíam mais recursos, encaminhavam seus filhos para concluir os estudos em centros mais desenvolvidos, por exemplo, na capital do estado, Curitiba, onde eram oferecidos cursos de caráter profissionalizante, o que mais tarde, passou a ser ofertado em Corbélia, como os cursos de Magistério e de Técnico em Contabilidade. O movimento de fechamento das escolas foi intenso na década de 1980, porém, gradativo nas décadas seguintes (VITALI, 2022, p. 122-123).

Evidentemente, não cabe aqui delinear e discutirmos todos os desdobramentos e aspectos da educação corbeliana, pois não é esse o nosso objetivo. Entretanto, é indispensável retomarmos algumas questões, mesmo que sucintamente, pois são elementos cruciais para análise do cenário de criação da instituição apaeana no município, que obviamente seguiu as mesmas urgências e os mesmos contextos supracitados.

Como já retratado no capítulo anterior, o período compreendido entre os anos 1970 e 1990 foi contemplado com significativos avanços no campo educacional e, em particular, na Educação Especial, objeto de estudo desta pesquisa. Esses avanços foram impulsionados, em grande parte, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Embora a sua aprovação tenha emergido em um período autoritário, trouxe mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro.

No que tange às modificações impostas por essa lei, Saviani (2011) destaca que

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguidos de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino

de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizantes, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (SAVIANI, 2011, p. 38).

Observamos, portanto, que o cenário desenvolvimentista brasileiro, no contexto político de uma ditadura militar, serviu-se de diretrizes para dar continuidade aos seus interesses. A redação aprovada, configurada em forma de lei, perpetuou os interesses políticos e econômicos da época de sua validação. Assim, segundo Saviani (2011), aos educadores “[...] caberia apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia ocupada por técnicos oriundos predominantemente da área econômica” (SAVIANI, 2011, p. 40).

Após a aprovação dessa lei e dos instrumentos subsequentes, todos esses documentos foram alvo de debates. Isso se deu porque os principais agentes do cenário educacional foram relegados a um papel secundário, enquanto as decisões e as diretrizes para as políticas educacionais foram endossadas principalmente por especialistas da área econômica. Esse contexto provocou uma série de críticas, as quais, por sua vez, deram origem a novos embates e discussões no contexto brasileiro sobre a realidade educacional do país. Para Saviani (2011), após um período de grandes efervescências, “[...] é nesse contexto que se foi imposto cada vez mais forte a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor” (SAVIANI, 2011, p. 42).

Retornando a discussão para o município de Corbélia - PR, constatamos seu desenvolvimento alinhado à conjuntura federal. A respeito de seu contexto educacional, de acordo com Vitali (2022), “Até a década de 1960, havia no centro da cidade apenas duas escolas: a Escola São José e o Complexo Escolar São Judas Tadeu, que integrava os Grupos Escolares Duque de Caxias, Amâncio Moro e Castro Alves” (VITALI, 2022, p. 122). Regida pela LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a cidade contava com apenas duas escolas responsáveis pelos primeiros 4 anos do ensino primário e pelos anos subsequentes no ensino ginásial.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de Corbélia - PR, aprovado pela Lei nº 874, de 25 de junho de 2015, entre as décadas de 1960 e 1979,

foram abertas 123 escolas rurais<sup>38</sup>, sendo que essas “[...] desenvolviam suas atividades sem autorização de funcionamento, eram regulamentadas pela SEED, seguindo a LDBEN nº4024/1961” (CORBÉLIA, 2015, p. 24). No período compreendido entre os anos 1980 e 1989, a SEED - PR autorizou o funcionamento de 52 escolas rurais nesse município, com base na Resolução nº 3.711/82. No entanto, a partir da década de 1980, com o processo migratório das pessoas que viviam no campo para a cidade, conhecido como Êxodo Rural, somado à emancipação política de vários municípios que faziam parte do distrito administrativo de Corbélia - PR, como Braganey, no ano de 1982, e os distritos de Iguatu e Anahy, no ano de 1990, houve diminuição da demanda de alunos e da conseqüente diminuição do número de escolas rurais no município estudado.

Diante do exposto, a década de 1990 foi marcada por importantes mudanças na configuração da educação brasileira, no âmbito federal, estadual, e neste caso, municipal. Esse fenômeno se deu principalmente pela aprovação da CF de 1988 e pela crescente diminuição das pessoas no campo. A primeira mudança que impactou significativamente a estrutura e a oferta da educação municipal foi a municipalização do ensino, tratada na CF (BRASIL, 1988):

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

Portanto, o termo municipalização nada mais é do que o processo de descentralização na oferta desses serviços, transferido a responsabilidade do Estado para o Município. Nesse caso, Corbélia - PR passou a oficialmente se responsabilizar pela oferta do ensino até a 4ª série; ao Estado, além da assistência técnica e financeira, coube a responsabilidade com a segunda fase do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries.

---

<sup>38</sup> Denominavam-se escolas rurais, pois evidentemente estavam localizadas na zona rural de Corbélia - PR, onde de fato residia a maior parte da população daquela época, conforme dados levantados por Vitali (2022). Além do mais, essas escolas ofereciam apenas as quatro primeiras séries.

Por fim, destacamos como a segunda grande mudança o início do processo de nuclearização das escolas rurais. A diminuição do número de escolas rurais em Corbélia - PR começou com o fechamento de várias delas, levando à realocação de seus alunos em escolas de localidades próximas, conforme observado no PME de Corbélia (2015), o que ocasionou, ainda, uma centralização da oferta de ensino nas escolas urbanas.

Essa ruptura ocorreu paulatinamente no município, pois, de acordo com os registros do PME, nessa mesma época, a SEED - PR prorrogou por 5 anos o período de autorização de funcionamento de 31 escolas rurais. Assim, nesse período, tanto a população quanto os profissionais envolvidos nesse processo puderam organizar-se e, dentro do prazo imposto, cessar as suas atividades. Segundo dados do PME (CORBÉLIA, 2015), em 1999, estavam em funcionamento apenas duas escolas rurais municipais, José do Patrocínio e Presidente Vargas, as demais foram extintas.

Diante do processo de reorganização populacional em Corbélia - PR, que envolveu a migração das pessoas do campo para a cidade, da emancipação política de vários distritos e do fechamento de escolas rurais, tornou-se necessário adotar medidas que atendessem às demandas impostas pela nova configuração da sociedade corbeliana. Nesse sentido, a educação foi uma área que exigiu atenção especial, uma vez que as mudanças populacionais e a diminuição do número de escolas rurais tiveram impactos significativos no acesso à educação das crianças e jovens que viviam no município.

De acordo com dados do IBGE advindos do Censo Demográfico de 1991, nesse período, Corbélia - PR contava com um total de 22.803 habitantes<sup>39</sup>; desses, 61,1% correspondiam à população da área urbana e 38,9% da área rural. Diante da crescente evolução populacional das e conseqüentes urgências no contexto político, econômico e social, abordamos, neste momento, o atendimento educacional aos alunos com deficiência, especialmente o ofertado pela Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, fundada e mantida pela APAE.

---

<sup>39</sup> De acordo com levantamentos feitos por Vitali (2022), nesse período, Corbélia - PR tinha 22.803 habitantes, pois o município de Iguatu só foi desmembrado em 1990, por meio da Lei Estadual nº 9.276, de 28 de maio de 1990, e o município de Anahy, no mesmo ano, conforme a Lei Estadual nº 9.292, de 11 de agosto de 1990 (VITALI, 2022, p. 140).

No livro de registros da APAE, na Ata nº 01, datada do dia 17 de maio de 1988<sup>40</sup>, constam as informações da primeira reunião para tratar de assuntos pertinentes à sua fundação. Conforme a lista de assinaturas, nesse primeiro encontro, estiveram presentes cerca de 33 pessoas; não é possível ter exatidão desse total, pois foram feitas rubricas e assinaturas não muito legíveis. Dos presentes, identificamos um seleto grupo da sociedade corbeliana, incluindo professores, diretora de escola, inspetora de ensino, auxiliar administrativo, médico, advogado, comerciantes locais, pastor e pais da comunidade.

No texto da Ata de nº 01/1988, identificamos contextos muito semelhantes aos vistos anteriormente, tanto na fundação da APAE do Rio de Janeiro - RJ quanto na fundação da APAE de Curitiba - PR. As similaridades dizem respeito ao grupo civil envolvido nesse processo, a nítida organização dos aspectos formais de sua fundação e a rápida organização de salas de aulas para o atendimento aos alunos, após a sua fundação. Esse último aspecto indica a urgência e a importância do trabalho desenvolvido pela APAE naquela época, que, ao tratar com celeridade o processo, conduziu os alunos com deficiência, que não eram atendidos pelo sistema educacional, a um espaço escolar.

Quanto aos aspectos de organização citados no parágrafo anterior, destaca-se o fato de a reunião ter sido assessorada pela Sra. Ivanilde Maria Tibola, diretora da APAE Girassol, de Cascavel - PR, fundada no ano de 1971. A presença da diretora da instituição do município vizinho nos leva a identificar alguns dos propósitos da APAE explícitos nessa primeira reunião. Em sua fala, a Sra. Ivanilde deixou transparecer os propósitos da primeira APAE do Brasil de “[...] divulgar conhecimento, informar a população, angariar fundos, criar novas instituições e cooperar com outras similares, formar recursos humanos, atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8).

Segundo relato da Sra. Ivanilde, naquela época, 10% da população tinha deficiência intelectual e, dentre esses, eram

[...] subdivididos em educáveis, treináveis, severos profundos. As crianças educáveis, são crianças que tem aprendizagem mais lenta, tem condições de estudar e trabalhar. A APAE, começa com treináveis, severos e profundos onde há necessidade de classes

---

<sup>40</sup> Documento registrado no cartório de registro civil no dia 19 de maio do ano de 1988, registrado pela oficial Genildes Maria Lavaqui, sob o nº 6799, com assinatura reconhecida de Arcildo José Hensel.

especiais, escola especial. Hoje a escola APAE de Cascavel já atende os treináveis e severos. Também já há jardim da APAE, crianças de 5 anos. A professora Dilce disse que existe pais que não aceitam filhos com problemas. Depois que conhecem o trabalho da APAE aceita com mais clareza. Crianças de QI 50% a professora vai trabalhar neste cinquenta por cento. Se a criança tem mão trêmula vamos trabalhar neste potencial (APAE CORBÉLIA - PR, 1988).

Nessa passagem, verificamos que os termos utilizados no texto da Ata nº 01/88 eram comuns à época e que a deficiência era classificada quantitativamente. A fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que subsidiou nossa pesquisa, é contrária a esse tipo de categorização, uma vez que se limita à descrição negativa da criança. No entanto, ao longo do nosso trabalho, pudemos evidenciar mudanças na concepção das deficiências, sendo as pesquisas e a divulgação científica as grandes responsáveis pela construção dos conceitos que temos atualmente sobre essa temática.

As palavras da Sra. Ivanilde Maria Tibola foi muito importante e refletiu a realidade enfrentada por muitos dos alunos com deficiência na região estudada. Em uma fala emblemática, a educadora compartilhou que a APAE Cascavel - PR surgiu em resposta às necessidades enfrentadas pelos pais de filhos com deficiência. Essa situação afetava até mesmo os alunos com deficiência física, pois, conforme ela relatou, algumas escolas recusavam as matrículas, mesmo que observado o igual grau de inteligência de seus pares.

No documento supracitado, a diretora da Escola Estadual Duque de Caxias, a Sra. Leni Piccinin Paz, mencionou que havia dois alunos com deficiência física matriculados na escola. Além disso, ressaltou que, se houvesse interesse, haveria a possibilidade de ocuparem um espaço para abertura de uma "sala especial" destinada aos alunos com deficiência que não estivessem frequentando espaços escolares no município. Isso se tornava crucial, visto que, segundo a triagem feita pela psicóloga do município, foram identificadas 17 crianças com "problemas" em Corbélia - PR. Quanto aos recursos humanos para esses atendimentos, foi mencionado o apoio da professora Marta Bohem, que, à época, cursava uma especialização em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual.

Durante a reunião descrita na Ata nº 01/1988, várias orientações de ordem burocráticas foram repassadas pela representante da APAE – Cascavel - PR, com destaque às orientações quanto ao funcionamento da Associação, à busca por

financiamento, bem como às parcerias a serem angariadas junto ao poder público municipal e estadual. Tais orientações refletiram, mais uma vez, a estrutura organizada na condução dessa associação, no que se refere à cooperação, à criação das novas instituições e à formação dos recursos humanos e financeiros.

Nessa primeira reunião, ficou constituída a primeira diretoria da APAE de Corbélia - PR, tendo como primeiro presidente o Sr. Arcildo José Hensel e vice-presidente Dr. Hugo N. Boza Jimenez. O primeiro, comerciante local e pai de uma aluna com deficiência, e o segundo, médico em exercício no município. Todos os demais foram indicados a algum cargo, pois, de acordo com as orientações para iniciar o processo de fundação da APAE, uma diretoria deveria ser formada.

Diante desse cenário, e com uma diretoria formada e devidamente registrada, a APAE de Corbélia - PR iniciou suas atividades, com vistas a se estruturar como instituição e dar prosseguimento às suas atividades estatutárias. Para tanto, a diretoria formada, juntamente com a professora Marta Bohem, registrou algumas das primeiras ações já como Associação na Ata de nº 02/1988<sup>41</sup>. Nesse documento, indicou-se a leitura do seu primeiro Estatuto, redigido e padronizado de acordo com as Associações já existentes, assinalando-se, também, a decisão da abertura de uma conta bancária e a programação de sua primeira promoção para angariar fundos para adequação de sua primeira escola. Destacamos que, na Ata nº 02/1988, formalizou-se a escolha do primeiro nome da escola mantida pela associação: Escola Especializada Rosa Branca.

É possível identificar a caracterização da instituição tal qual as suas antecessoras, coordenadas pelo Estatuto da FENAPAES. Essa padronização ocorreu devido às medidas impostas no primeiro estatuto da Federação, que regularizou e fixou uma série de medidas as quais todas as suas filiadas obrigatoriamente deveriam seguir, e no caso da APAE de Corbélia - PR, observamos a sua condução tal qual o proposto pela Federação.

Dando continuidade ao projeto de prestação de serviços especializados, na Ata nº 03/1988, consta que no dia 10 de agosto de 1988, reuniram-se nas dependências da Escola Estadual Duque de Caxias a diretoria da Associação e a professora Marta Bohem para tratar da composição do seu quadro de funcionários. Nessa reunião,

---

<sup>41</sup> Reunião feita nas dependências da Escola Estadual Duque de Caxias, pois conforme informações presentes no documento, a APAE ainda não possuía uma sede própria.



foram apresentados alguns dos nomes já definidos e os nomes daqueles que ainda estavam em trâmite de contratação, sendo os seguintes cargos: 2 professoras, uma delas cedida pelo Estado, 1 psicóloga, 1 fisioterapeuta e 1 assistente social. A professora Marta Boehm, mesmo não sendo identificada com algum tipo de cargo nas atas, realizou a função de coordenar as reuniões, registradas no livro ata, desempenhando um papel muito semelhante ao de diretora da escola, em vistas de funcionamento.

Nesse mesmo documento, verificamos a organização e o empenho desse grupo nas questões relativas à abertura da escola especializada, bem como a sensibilização da sociedade e o engajamento na busca por recursos financeiros. Isso se comprova pelas informações que foram pensadas e programadas anteriormente à reunião registrada, a exemplo da programação da Semana do Excepcional, do dia 22 a 28 de agosto de 1988, evento com a participação de dois médicos responsáveis por fazer uma palestra com assuntos relacionados aos “excepcionais”, e da organização de uma campanha dirigida a toda a sociedade civil, em especial aos comerciantes locais, para arrecadação de brinquedos para a nova escola.

Constatamos, também, a preocupação dos presentes em esclarecer junto à sociedade os objetivos e os trabalhos a serem realizados pela Associação. Justificamos tal preocupação pelo fato de cogitarem enviar uma cópia do estatuto<sup>42</sup>, juntamente com o ofício de pedido de contribuição, com o objetivo de dar mais credibilidade ao pleito. Ademais, notamos a organização de outras promoções e festas tendo como objetivo arrecadação de verbas.

Ao avançarmos na análise documental, encontramos a primeira menção aos alunos atendidos pela Associação na Ata de nº 01/89<sup>43</sup>, redigida em 28 de fevereiro de 1989. O documento registra a prestação de contas das últimas promoções feitas pela Associação<sup>44</sup>, trata de questões de cunho pedagógico com os pais dos alunos atendidos e de parte dos atendimentos oferecidos, bem como questões referentes à

---

<sup>42</sup> Nesse caso, a cópia do estatuto provisório, pois ele ainda não havia sido aprovado. A data de sua aprovação aparece nos documentos como sendo o dia 7 de março de 1989.

<sup>43</sup> Inserimos a numeração da ata, uma vez que foi registrada sem a numeração. Inserimos o número 1 por se tratar da primeira ata do ano de 1989, além disso, na terceira ata do ano, a escriba registrou a ata como sendo a de número 3.

<sup>44</sup> Tanto a prestação de contas quanto a explanação dos demais assuntos foram feitos pela professora Marta Boehm, conforme Ata nº 01/89.

equipe da diretoria em vigência<sup>45</sup>. Observamos, com a leitura dos registros, que houve uma calorosa discussão em torno da parceria da Associação com o poder público municipal, por questões de cunho político-partidário, no entanto, os membros a conduziram de forma a privilegiar os interesses da instituição diante dos interesses civis particulares.

Um marco importante na história da APAE de Corbélia – PR foi a sua primeira Assembleia Geral, no dia 7 de março de 1989. A Ata nº 02/89<sup>46</sup> informa que a Assembleia aconteceu no Centro Cultural do município e contou com edital de convocação, registrado na Ata nº 01/1989, pela diretoria provisória da Associação. Nessa ocasião, 28 munícipes fizeram parte da aprovação do seu primeiro Estatuto<sup>47</sup>, sendo que a votação da segunda diretoria, do conselho fiscal e do conselho deliberativo não foi realizada, tendo em vista o reduzido número de pessoas presentes.

Ao analisarmos os documentos da Instituição, encontramos algumas ambiguidades nos registros. Esse fato foi analisado com muita prudência e responsabilidade, pois, como vimos no decorrer deste trabalho, nem sempre os documentos são produzidos com a intencionalidade de registrar a sua história, mas se configuram como instrumentos de ordem burocrática, cabendo ao pesquisador captar seus elementos.

A respeito disso, destacamos o fato de, no registro da Ata de nº 03/89, constar a criação e aprovação da Escola Especializada Novo Horizonte, tendo como sua mantenedora a APAE de Corbélia - PR. Esse fato se contradiz ao registrado em seu PPP, em que se menciona que “[...] foi sugerida, votada e aprovada, por unanimidade, a mudança do nome da Escola Especializada Rosa Branca, para Escola Especializada Novo Horizonte [...]” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2019, p. 9), dando a ideia de continuidade de um trabalho que já estava em andamento. Em contrapartida, em seu Regimento (ESCOLA DE EDUCAÇÃO

---

<sup>45</sup> As discussões pertinentes à diretoria se deram principalmente pela necessidade de eleição de uma nova diretoria, pois o 1º tesoureiro já havia deixado o cargo e outros cargos deveriam ser revistos.

<sup>46</sup> Inserimos a numeração da ata, pois foi registrada sem a numeração. Registramos como sendo a número 2 por se tratar da segunda ata do ano de 1989, e porque na terceira ata do ano a escriba registrou a ata como sendo a de número 3.

<sup>47</sup> Estatuto aprovado por assembleia nessa data, não registrado em cartório; posteriormente, foi apreciado e aprovado em assembleia novamente no dia 17 de março de 1989, sendo assinado pelo senhor Luiz Carlos Fontana e pelo senhor Silas Henrique Duarte, com registro público em cartório no dia 18 de abril de 1989.

BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022), não há nem sequer a menção à Escola Especializada “Rosa Branca” anteriormente à “Novo Horizonte”.

Assim, devemos considerar a primeira escola formada na data de 3 de junho de 1988, pois faz-se referência à escola especializada, aos alunos atendidos, aos trabalhos realizados pelas professoras e demais profissionais responsáveis pelos atendimentos. Isso significa também que o PPP (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2019) corrigiu tais informações, pois os registros das atas tratavam de questões provisórias da instituição, e muitos outros registros foram feitos e detalhados nos documentos posteriores.

No registro da Ata nº 04/1989<sup>48</sup> consta o texto do primeiro Estatuto da Associação em sua íntegra, a sua aprovação e a posterior averbação em cartório, a formação da segunda diretoria e dos conselhos fiscal e deliberativo, informações referentes à instalação da APAE de Corbélia - PR em prédio cedido pela Guarda Mirim do município. Além disso, o documento abordou o acordo feito com o poder público municipal; notamos que, até o mês anterior, a responsabilidade pela remuneração da fonoaudióloga, da fisioterapeuta, da psicóloga, da zeladora e da diretora da associação estava a cargo do poder municipal, e os demais custos, principalmente os investimentos em infraestrutura, foram subsidiados com promoções feitas pela diretoria anterior.

Avançando nos registros do livro ata da Associação, verificamos que há uma sequência de oito reuniões entre os dias 25 de abril a 1º de dezembro de 1989, em que a diretoria e seus associados procuraram estruturar sua equipe e dar andamento aos trabalhos naquele espaço. No entanto, de acordo com o que foi documentado, os dirigentes da Associação encontraram dificuldades principalmente quanto à permanência e ao engajamento dos integrantes das diretorias. Com relação a isso, nossa leitura identificou nesse intervalo de tempo apenas dois integrantes empenhados em propor e dar andamento às questões relativas à Associação: a organização do quadro de pessoal, promoções com vistas à arrecadação de recursos financeiros e as questões de ordem didática e administrativa. Nessa mesma ata, menciona-se que, com menos de um ano de funcionamento, a Associação acumulava mais despesas do que receitas.

---

<sup>48</sup> Inserimos a numeração da ata, devido à ausência dessa informação. Concluímos que se trata da Ata nº 04 por se tratar da quarta ata de 1989 e por vir logo na sequência da ata nº 03/89.

Um movimento muito parecido aos evidenciados na trajetória de outras instituições especializadas e na história da própria APAE foi o proposto na última reunião do ano de 1989 pela diretoria e associados da APAE de Corbélia - PR. Diante da ineficiência e da falta de engajamento das pessoas envolvidas, sugeriu-se que os presentes fizessem uma listagem de pessoas ativas na comunidade, para que fossem convidadas a participar da próxima reunião, com o objetivo de se inteirarem do trabalho realizado pela Associação e que fossem possíveis agentes na causa APAENA no município.

Adentrando ao contexto dos anos 1990, poucos registros foram encontrados para análise. Tivemos acesso a duas atas, a primeira do dia 15 de maio de 1990 e a segunda do dia 19 de junho. Esses registros documentaram a formação da terceira diretoria da Associação e o reforço do seu compromisso com os interesses dos alunos com deficiência. Além disso, identificamos nessa passagem uma cobrança quanto à efetiva participação de todos nas ações da instituição, bem como a ampla divulgação do trabalho que realizavam. As questões pertinentes ao custeio, à arrecadação de verbas e às parcerias com o poder público municipal e estadual ainda perduravam nesse período. Enfatizamos que, apesar de não ser documentado por meio dos registros da Associação, nesse ano, houve tratativas relacionadas à doação de um terreno<sup>49</sup> para construção de sua sede. A escritura pública de doação foi feita e registrada em cartório, no dia 17 de setembro de 1990, pela outorgante doadora, a Prefeitura Municipal de Corbélia - PR.

No decorrer do ano de 1991, importantes elementos adensaram a história da APAE nessa cidade. Estabeleceram-se relações e parcerias em prol das ações desenvolvidas pela Associação, documentadas nos registros do livro ata no dia 10 de janeiro de 1991. Nessa reunião, fizeram-se presentes a primeira-dama e o presidente da Câmara de Vereadores do município de Corbélia - PR. Após a explanação geral das atividades do ano anterior, a presidente da diretoria, a Sra. Lourdes Pereira Rossini, recebeu das mãos do vereador Darcy José Ludwig os documentos referentes à doação de um terreno para a construção da sede própria da APAE, na administração

---

<sup>49</sup> A Associação inicialmente se instalou em um terreno de 800 m<sup>2</sup> e posteriormente recebeu uma doação de mais um lote de 680 m<sup>2</sup> por parte da Prefeitura, no ano de 1998. Atualmente, a APAE tem um terreno de 4.980 m<sup>2</sup>, sendo 700 m<sup>2</sup> utilizados para horta e uma área construída de 1.546,27 m<sup>2</sup>. Desse total, uma parte foi adquirida por meio das doações do poder público municipal e a outra com recursos próprios.

do senhor Laudemir Turra, gestão 1989 a 1992. Esse terreno foi cedido pela prefeitura municipal de Corbélia - PR no ano anterior, como pode ser constatado na Figura 4.

Um dos aspectos importantes previstos pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) foi a questão do amparo técnico e financeiro. O amparo previsto pela lei tratou do suporte oferecido às escolas para a implementação das políticas educacionais, tema já abordado anteriormente.

Dito isso, identificamos nos registros da reunião de diretoria no livro ata, datada do dia 17 de dezembro de 1991, a presença da Sra. Reuma de Sá Almeida<sup>50</sup>, secretária de educação em exercício naquela época. Nessa reunião, a secretária se prontificou a auxiliar a Associação quanto aos documentos técnicos necessários para os devidos registros nos órgãos federais e estaduais, a fim de que pudessem o quanto antes receber subvenções do governo. Portanto, reiteramos que a relação que se estabeleceu entre a Associação e o grupo civil envolvido foi determinante para o crescimento e o fortalecimento da APAE no município analisado.

---

<sup>50</sup> Conforme a Ata datada do dia 26 dias do mês de julho de 1991, a Sr.a Reuma de Sá Almeida foi eleita como membro integrante do conselho deliberativo da APAE Corbélia - PR, chapa que foi registrada em cartório no dia 9 de outubro de 1991.

Figura 4 - Escritura pública de doação

LIVRO Nº "02" FOLHAS Nº "026"

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
**CARTÓRIO DISTRITAL DE ANHY**  
**Maria de Fatima Bodi**  
 TABELA DESIGNADA

Município e Comarca de Corbélia - Rua Mal. Candido Rondon, s/n. - Estado do Paraná

ESCRITURA PÚBLICA DE DOAÇÃO - VALOR CR\$ = 170.000,00 =

OUTORGANTE DOADORA: = PREFEITURA MUNICIPAL DE CORBÉLIA =

OUTORGADO(A) DONATÁRIO(A): = APAS DE CORBÉLIA =

SAIBAM, quantos esta pública escritura de DOAÇÃO virem, que no ano de mil novecentos e noventa (1990).- aos dezessete (17).- dias do mês de setembro(09) /-/-/ neste Distrito, Município e Comarca de Corbélia, Estado do Paraná perante mim, Tabelião, compareceram partes entre si justas e contratadas, a saber: de um lado, como OUTORGANTE DOADOR(A), a PREFEITURA MUNICIPAL DE CORBÉLIA, Estado do Paraná, pessoa jurídica de direito público, inscrita no C.G.C./E.F. sob nº 76./208.826/0001-02; neste ato representada por seu Prefeito Municipal em exercício, LAUDENIR TURRA, brasileiro, casado, funcionário público estadual, portador da Cédula de Identidade RG. nº 264.909-Tr., inscrito no C.P.F. sob nº 025.216.109-25, residente e domiciliado na cidade e comarca de Corbélia, deste Estado do Paraná, óra aqui de passagem; e de outro lado como OUTORGADA DONATÁRIA, a ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE CORBÉLIA, entidade filantrópica, com sede na cidade e comarca de Corbélia, Paraná, inscrita no C.G.C./E.F. sob nº 80.881.345/0001-30; neste ato representada por sua Presidente em exercício, LOURDES JULIA ROSSINI PEREIRA, brasileira, casada, do lar, portadora da Cédula de Identidade RG. nº 101.525.813-8-ES., inscrita no C.P.F. sob nº 189.718.650-91, residente e domiciliada na cidade e comarca de Corbélia, deste Estado do Paraná, óra aqui de passagem. -/-/-

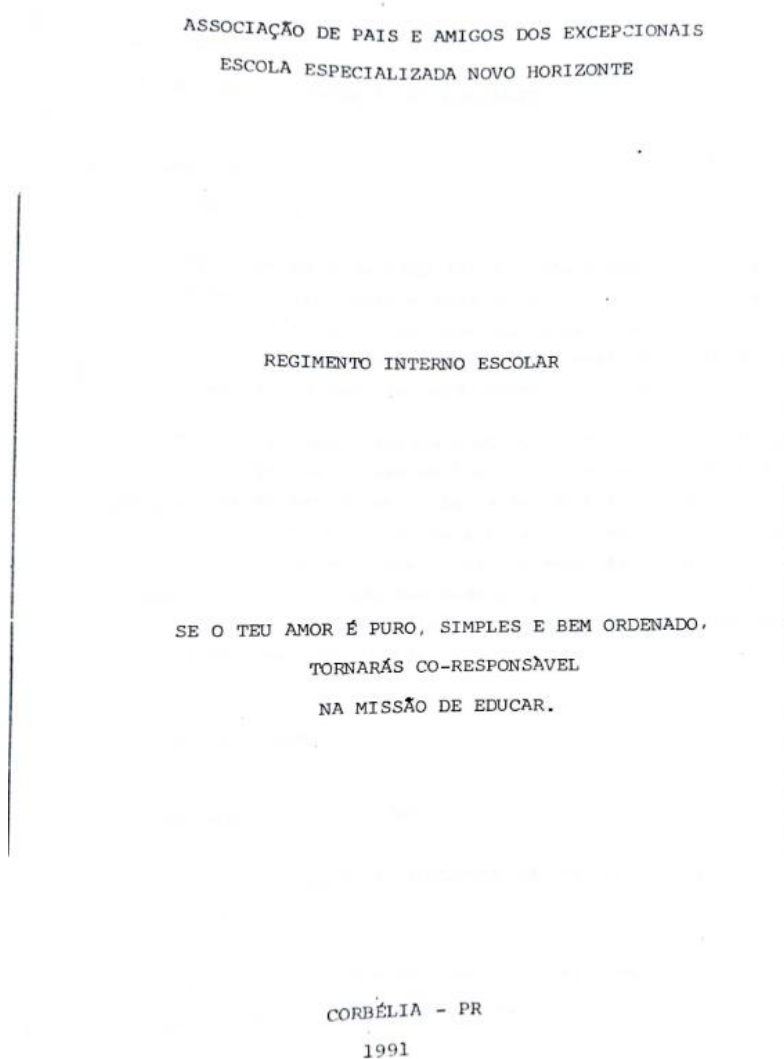
Os presentes reconhecidos como os próprios por mim, Tabelião do que dou fé. E ai, perante mim, pelo(s) OUTORGANTE(S) DOADOR(A), me foi dito que, a justo título é senhora e legítima possuidora de uma área de terras urbanas com 800,00 (oitocentos) metros quadrados, consistente do lote urbano nº 03 (tres) da quadra nº 139 (cento e trinta e nove), da Planta de Loteamento "CIDADE DE CORBÉLIA", situado na cidade, município e comarca de Corbélia, deste Estado do Paraná, sem benfeitorias, e com as seguintes confrontações, a saber: FRONTE, medindo 20,00 metros, confronta com a Rua Lírio; FUNDOS, medindo 20,00 metros, confronta com parte do lote nº 01; LADO DIREITO, medindo 40,00 metros, confronta com o lote nº 04; LADO ESQUERDO, medindo 40,00 metros, confronta com o lote nº 02; Imóvel esse havido pela outorgante doadora em igual porção por força da MATRÍCULA nº 9.788 do livro 2 do Registro Geral de Imóveis desta comarca de Corbélia, deste Estado do Paraná. -/-/-

**CERTIDÃO**  
 Certifico a inexistência de registros de depósito sobre os imóveis desta escritura.  
 O referido é verdade e dou fé.  
 Corbélia, 27.09.90  
 João Martins Cipriano  
 Depositário Público

Comarca de Corbélia - Paraná - P.R.  
 Tabelião de Corbélia Rog. Luanes  
 Registrado nº 671-038 Livro nº 01  
 Contador 24 / 05 / 90

Fonte: Acervo da escola (2022).

Quanto à proposta pedagógica dessa escola, elencamos para análise o Regimento Interno da Escola Especializada Novo Horizonte, mantida pela APAE no município de Corbélia - PR, datado do ano de 1991 (Figura 5).

**Figura 5 - Regimento Interno Escolar (1991)**

**Fonte:** Acervo da escola (2023).

Esse documento foi apreciado, aprovado e devidamente assinado pelo encarregado do departamento responsável por essas demandas, no Núcleo Regional de Educação de Cascavel - PR<sup>51</sup>. O Regimento Interno Escolar (1991) especificou o atendimento da escola aos alunos com deficiência intelectual. Além disso, estabeleceu que os currículos e programas oferecidos pela escola fossem elaborados de acordo com as orientações do Departamento de Educação Especial da época,

---

<sup>51</sup> Não encontramos o ato administrativo que deliberou a respeito desse documento, no entanto, em sua redação é possível identificar as atribuições desse órgão para com a instituição estudada, bem como as assinaturas de reconhecimento em todas as páginas.

ficando a cargo do diretor, do assistente de direção e do corpo de docentes efetuar as modificações nos currículos e programas, quando necessário, e, quando o fizessem, deveriam encaminhar ao órgão competente para a devida aprovação.

Quanto à organização didática, o documento elencou o atendimento aos alunos com deficiência intelectual nas seguintes modalidades: estimulação precoce, pré-escolar, escolar e profissionalizante, em frequência mista em período vespertino e matutino. O Regimento Interno Escolar (1991) não adotou sistema de seriação, mas de níveis progressivos de desenvolvimento do aluno, critério utilizado para organizar as classes, com base na idade cronológica, no desenvolvimento físico e outros fatores. Dessa forma, o documento afirmou que esses alunos ficavam em um determinado nível, tanto tempo quanto fosse necessário para superar as suas dificuldades, possibilitando a sua ascensão a outro nível de ensino ou a sua colocação no mercado de trabalho.

Desse modo, consideramos que a organização prevista nesse primeiro Regimento pouco se deteve em particularizar os encaminhamentos metodológicos direcionados a esse público, além de demonstrar, em sua redação, uma nítida preocupação sobre a inserção desses indivíduos ao meio produtivo. Em outras palavras, o aluno cujo desenvolvimento fosse satisfatório progrediria para os níveis mais avançados até ser alocado no mercado de trabalho, e aquele cujo desenvolvimento não fosse satisfatório cumpriria sua jornada escolar, por quanto tempo fosse necessário. De acordo com o Regimento Interno Escolar (1991), as avaliações responsáveis por essa aferição deveriam ser elaboradas pelo diretor escolar e pelos docentes, sendo que poderiam ser feitas por meio de relatórios, observações espontâneas ou dirigidas e outros procedimentos didáticos, quando fosse o caso.

De acordo com os registros do livro ata do ano seguinte, a APAE estava bem-estruturada, com discussões mais sólidas e visivelmente mais desenvolvida. A respeito disso, nas ações arquivadas ao longo de 1992, há menção às primeiras iniciativas e discussões a respeito do Regimento da Associação, à organização da Semana do Excepcional, com convidados na área da saúde para palestras, às prestações de contas da fase final da construção da nova sede e ao reforço para as contribuições e empenho diante das promoções realizadas.



O final de 1992 foi um marco na história da APAE de Corbélia - PR, com a inauguração do seu prédio próprio. A partir desse momento, a Associação passou a ter sua própria sede e não precisou mais depender da cedência de espaços em outras instituições. Consideramos essa etapa como um momento histórico da Associação, pois a aquisição de um prédio próprio significou uma maior autonomia e independência para a instituição. Além do mais, em sua sede, abriu-se a possibilidade de projetar novos investimentos estruturais e ampliar os serviços oferecidos aos atendidos nesse local.

### 3.2 TRAJETÓRIA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A construção do prédio próprio da APAE de Corbélia - PR esteve fortemente marcada pelo empenho e pela mobilização civil municipal. Além do mais, as parcerias firmadas entre essa Associação e o poder público foram primordiais para a concretização desse empreendimento, sendo a partir desse evento que dividimos a linha temporal de análise de sua trajetória.

Quanto à inauguração da nova sede da Associação, o ato de solenidade foi previsto para o dia 26 de setembro de 1992, conforme registros da Ata nº 27<sup>52</sup>, no entanto, não encontramos fotos oficiais e nem registros do evento. Com relação ao período compreendido entre a etapa final da obra, a inauguração e o usufruto das novas instalações<sup>53</sup>, destacamos as fotografias constantes nas Figuras 6 e 7. Na primeira, a estrutura física estava em fase final de acabamento, e a segunda foi identificada no acervo da escola como a comemoração natalina de 1992, já com o prédio em funcionamento. Na Figura 7, visualizamos alunos em frente a uma fachada e, ao fundo, dos dizeres “APAE” e “Escola Especializada Novo Horizonte”. Quanto aos aspectos estruturais, verificamos um muro em fase final de acabamento, um jardim recém-planejado e um prédio com estrutura nova e em bom estado.

---

<sup>52</sup> Ata registrada no dia 21 de setembro de 1992, no livro ata da escola.

<sup>53</sup> Conforme a Ata nº 38, de 20 de março de 1994, a sede situa-se à Rua Lírio S/N, bairro Santa Catarina, Corbélia – PR, desde o dia 26 de setembro de 1992, dados que confirmam a sua inauguração nessa data.

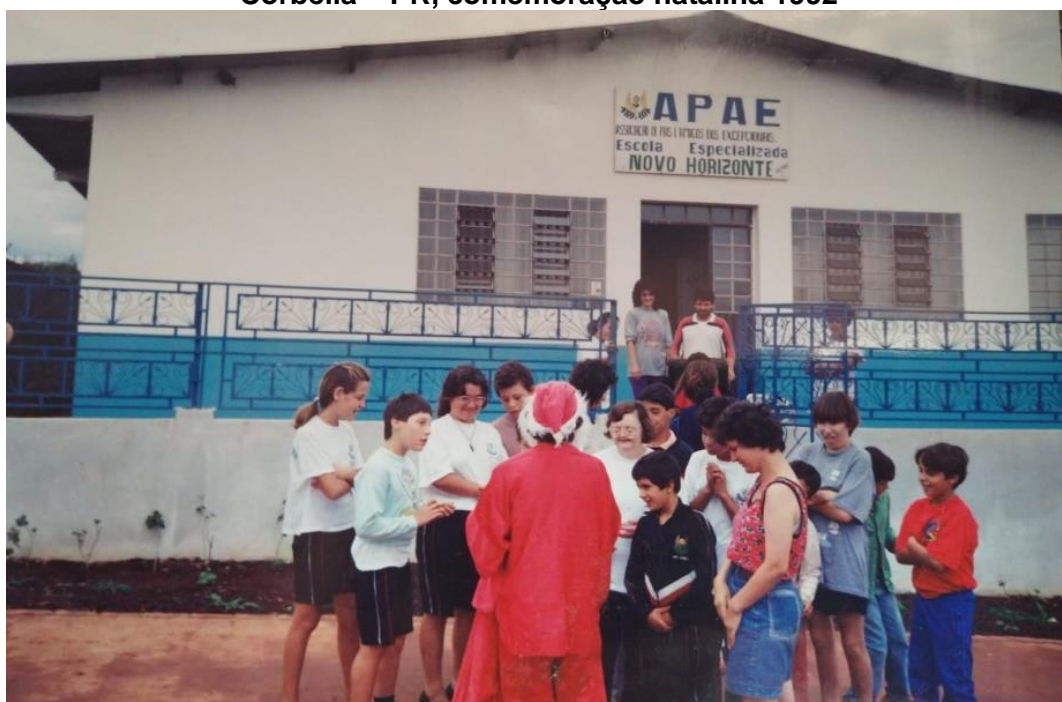
**Figura 6 - Etapa final da construção da primeira estrutura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia – PR, ano de 1992**



**Fonte:** Acervo da escola.

Embora a escola tenha sido fundada em 17 de maio de 1988, e passado por alteração no nome por meio da Assembleia Geral realizada de 10 de março de 1989, nas dependências da APAE, onde foi sugerido, votado e aprovado por unanimidade, a mudança de Escola Especializada Rosa Branca para Escola Especializada Novo Horizonte só obteve autorização de funcionamento em 23 de dezembro de 1992, por meio da Resolução nº 5.052/1992, da SEED, tendo em vista o disposto na Deliberação nº 020/1986, do CEE (PARANÁ, 1986), e o contido no Parecer do Departamento de Educação Especial, da SEED, tendo como mantenedora a APAE de Corbélia - PR. O ato de autorização da Escola Especializada Novo Horizonte, desse modo, coincidiu com o início de suas atividades já em prédio próprio ao final do ano de 1992, conforme informações constantes em Atas e Regimento Escolar (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022).

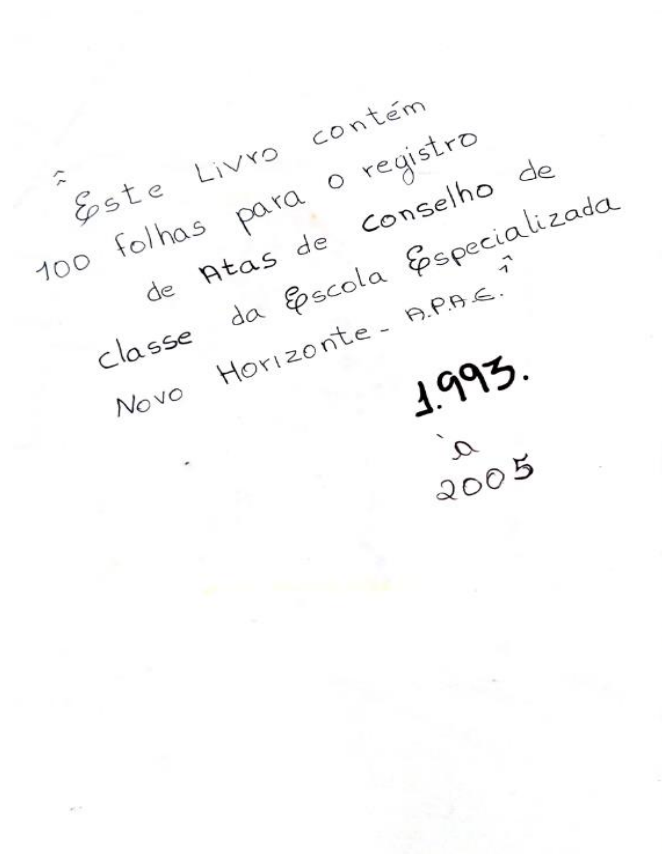
**Figura 7 - Primeira estrutura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia – PR, comemoração natalina 1992**



**Fonte:** Acervo da escola.

Com relação à organização pedagógica da escola e aos encaminhamentos dados a esses alunos, além da ciência de haver orientações e encaminhamentos por meio dos departamentos estaduais responsáveis por essas escolas, tivemos acesso aos registros do livro ata dos Conselhos de Classe da Escola Especializada Novo Horizonte do período de 1993 a 2005 (Figura 8).

**Figura 8 - Capa do livro ata de Conselho de classe (1993 a 2005)**



**Fonte:** Acervo da escola.

De acordo com Stadler (2008), no contexto paranaense, o Conselho de Classe estruturado, tal como visto no acervo da escola, teve sua regulamentação paralela ao período de fundação da escola analisada nesta parte do trabalho. A autora explica que

A instituição do Conselho de Classe no PR teve como referência a Constituição Estadual do Paraná (1989), as concepções expressas na Pedagogia histórico-crítica de Saviani (1991), a Resolução nº 2000/91 que estabeleceu para a rede pública estadual o Regimento Escolar, no qual o Conselho de Classe é definido enquanto órgão colegiado de natureza consultiva, que trata de assuntos de natureza didática e pedagógica de cada classe, com o objetivo de analisar o processo ensino-aprendizagem, o próprio relacionamento professor-aluno e as possibilidades de encaminhamento para cada situação (STADLER, 2008, p. 3).

É possível dizer que a Escola Especializada Novo Horizonte se utilizou dessas orientações em sua organização didático-pedagógica. Possivelmente, tenha sido

regulamentada e orientada pelos órgãos competentes do estado paranaense, pois tanto a autorização de funcionamento quanto seu Regimento expressaram seguir as mesmas orientações postas às escolas da rede pública estadual de ensino.

No que diz respeito ao conteúdo das atas do Conselho de Classe (1993 a 2005), foram identificados relatos de natureza didático-pedagógica feitos pelos professores, abordando questões referentes a cada classe e aos alunos individualmente. Os registros indicaram as principais dificuldades e os avanços que cada aluno obteve ao longo de um determinado período. Ao mencionar os aspectos gerais da turma e os individuais de cada aluno, os professores evidenciaram o trabalho pedagógico ofertado e a relação professor-aluno nessa escola. Na maioria das ações descritas, notamos a preocupação dos professores em ofertar um encaminhamento metodológico diferenciado ao aluno que não apresentou o desenvolvimento satisfatório, no período avaliado. Além disso, na maioria dos casos, os alunos apresentaram sérios prejuízos de aprendizagem e enfrentaram consideráveis dificuldades para acompanhar as orientações oferecidas no âmbito dessa instituição educacional.

Afora a regularização dos serviços educacionais ofertados e mantidos pela APAE, tivemos acesso aos registros das campanhas públicas realizadas em torno da temática da prevenção e da reabilitação das pessoas com deficiência no contexto municipal corbeliano. Nos arquivos da Associação, há uma fotografia da palestra da Semana do Excepcional, no ano de 1994, proferida pelo Dr. Luiz C. Bastos (Figura 9). Sobre a organização da Semana do Excepcional da APAE Corbélia - PR, identificamos que, em todos os registros encontrados ao longo dos anos, a temática prevenção teve maior incidência, pois, conforme os livros ata da Instituição, todos os anos os palestrantes convidados eram médicos ou pessoas ligadas à área da saúde.

Ao percorrermos a sua trajetória institucional, torna-se evidente que a APAE de Corbélia - PR surgiu de uma iniciativa civil altamente organizada, fundamentada em pilares solidificados por instituições similares preexistentes. Tanto no primeiro quanto nos registros subsequentes, é possível identificar que a maioria das reuniões era composta pelos pais das crianças com deficiência da época analisada, além dos profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, envolvidos na causa das pessoas com deficiência.

Embora a criação da APAE de Corbélia - PR tenha sido assessorada pela APAE de Cascavel - PR, contado com a organização documental e jurídica da Federação das APAEs do Paraná e com a contribuição de profissionais das diversas áreas envolvidas, destacamos que o fator determinante nesse processo foi o das relações estabelecidas entre os poderes públicos municipal, estadual e federal.

**Figura 9 - Palestrante Dr. Luiz C. Bastos, na Semana do Excepcional, 1994**



**Fonte:** Acervo da escola.

Quanto às relações supracitadas, identificamos no centro da Figura 10, em lugar de destaque, o Sr. Flávio Arns, que à época exercia seu primeiro mandato como deputado federal e primeiro mandato também como presidente da Federação Nacional das APAEs, gestão 1994-1995. À esquerda da imagem, compondo uma espécie de mesa de honra, há um grupo formado pela diretoria da Associação e com a professora Ivanilde Maria Tibola, conforme indicado no verso da foto. Ao fundo, é possível observar cartazes com dizeres como: “Parabéns pelo desafio, cumpra-se a lei”, “Obrigado por ajudar a tornar o direito da pessoa com excepcionalidade uma

realidade”, “Na semana do excepcional é o momento próprio para sermos pessoas de fé e de obras” e “A deficiência não inibe o talento e a imaginação”.

**Figura 10 - Reunião de pais em 1994 na escola com a presença do presidente nacional da Federação das APAEs e da diretora da APAE de Cascavel - PR**



**Fonte:** Acervo da escola.

A imagem retrata a proximidade na relação das filiadas entre si e da Federação para com suas filiadas, o que acontecia, primeiramente, pelo assessoramento direto da APAE de Cascavel - PR e, em segundo lugar, pela visita técnica do próprio presidente da Federação Nacional das APAES ao espaço da recém-estabelecida APAE de Corbélia - PR. A relação interna entre as entidades e a sua representatividade diante das comissões e cargos de destaque nos governos, ao longo da história, evidenciou que o movimento surgiu e se manteve fortemente estruturado, seguindo a passos largos junto ao poder público, no direcionamento das políticas e, conseqüentemente, de suas verbas.

Conforme o Regimento Escolar da APAE de Corbélia - PR (2022), a respeito da participação civil na consolidação de suas atividades, como mantenedora, na oferta de serviços nas áreas da assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura e lazer, foram identificadas a formação de 11 diretorias. Em sua maioria, essas diretorias eram compostas por pais, profissionais da educação, profissionais da área da saúde e

membros da sociedade, como apresentado anteriormente. Tal formação foi uma saída encontrada no cenário municipal, mas também foi uma característica observada no contexto estadual e federal, tendo em vista que nesse processo se privilegiavam a influência e as contribuições que tais indivíduos proporcionariam à causa do movimento apaeano.

**Tabela 6 - Presidentes das diretorias eleitas da Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**

<b>Presidente da diretoria</b>	<b>Gestão</b>
Sr. Arcildo José Hensel	1988 a 1989
Sr. Cílias Duarte / Setembrino Boniatti	1989 a 1990 <sup>54</sup>
Sra. Lourdes Pereira Rossini	1990 a 1991
Sr. Lourival de Lima	1991 a 1993
Sra. Dilce Lira Fontana	1993 a 1995
Sra. Lurdes Staffen	1995 a 1997
Sra. Leni Maria Ludwig	1997 a 1999
Sra. Leni Maria Ludwig	2000 a 2002
Sra. Nilse Lengler Martini	2003 a 2005
Sra. Nilse Lengler Martini	2005 a 2007
Sra. Reli Salete Toso	2008 a 2010
Sra. Sheila de Oliveira Flor Neuhaus	2011 a 2013
Sra. Marília Silveira de Souza Reginato	2014 a 2016
Sra. Terezinha Sabino da Silva Meurer	2017 a 2019
Sra. Deise Campos Ficagna	2020 a 2022
Sra. Deise Campos Ficagna	2023 a 2025

**Fonte:** Dados organizados pela autora.

O engajamento da sociedade civil na fundação e na manutenção de instituições filantrópicas foi, e continua sendo, uma característica marcante no histórico das organizações mencionadas neste estudo. Isso reforça a morosidade com que o Estado tratou a oferta da educação e o AEE aos alunos com deficiência no período

<sup>54</sup> Conforme ata registrada no dia 7 de julho de 1989, o Sr. Cílias Duarte pediu afastamento do cargo para tratar de assuntos particulares, assumindo o cargo o Sr. Setembrino Boniatti.



citado. Além do mais, a prestação desses serviços via iniciativa privada filantrópica abriu precedentes para uma possível perda de controle sobre a qualidade e o alcance desses serviços. Portanto, é preciso avaliar cuidadosamente os prós e os contras da legalização e dos subsídios públicos na prestação desses serviços, a fim de garantir que os benefícios superem os riscos e que os interesses do público atendido sejam sempre o objetivo primeiro.

Isto posto, identificamos que, no período, analisado a Escola de Educação Especial Novo Horizonte atendeu e atende às normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná e Secretaria de Educação, conforme a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e, posteriormente, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Tendo em conta que, após o processo de autorização de funcionamento no ano de 1992, essa escola foi e é assessorada pelos órgãos competentes e passa por avaliações periódicas, obtendo, assim, a prorrogação ou a renovação da autorização para seu funcionamento.

Conforme o Regimento Escolar da Escola de Educação Básica Novo Horizonte (2022), ao longo dos anos, o funcionamento da Instituição foi deferido por meio dos seguintes documentos: Resolução nº 5.052/1992, de 23 de dezembro de 1992; Resolução nº 5.625/1994, de 18 de novembro de 1994, prorrogando a autorização de funcionamento da Escola de Educação Especial “Novo Horizonte” até 31 de dezembro de 1997; Resolução nº 5.052/1998, de 25 de fevereiro de 1998, prorrogando a autorização de funcionamento até o ano de 2000; Resolução nº 793/2000, renovando o prazo de atendimento e funcionamento da escola; Resolução nº 08/03, concedendo a renovação de funcionamento para o ano de 2004; e Resolução nº 802/2004, com autorização de funcionamento, vigente até o encerramento do ano letivo de 2005.

No início do ano 2006, a Escola de Educação Especial Novo Horizonte obteve autorização de funcionamento por mais 2 anos, por meio da Resolução SEED 438, de 7 de fevereiro de 2007. A renovação aconteceu em 2008, pela Resolução nº 734/08, de 26 de fevereiro, encerrando-se no final do ano de 2009. O documento que legalizou o seu último período de funcionamento, antes de cessar as suas atividades como escola de Educação Especial, foi a Resolução nº 4.556, de 14 de outubro de 2010.

Nesse período, as publicações do documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a, 2008b) afetaram diretamente o fornecimento de verbas públicas para o

atendimento nas escolas especializadas. Os documentos deliberaram que a matrícula no AEE deveria estar condicionada à matrícula no ensino regular, logo, não poderia ser substitutiva, devendo ser complementar e/ou suplementar ao ofertado no ensino regular. Portanto, como já abordado no capítulo anterior, a Federação das APAEs no Paraná, com o apoio da SEED, apresentou uma proposta de oferta de educação escolar que posteriormente foi aprovada e legalizada pelo Parecer nº 108/2010-CEE/CEB, de 11 de fevereiro de 2010.

Quanto a isso, observamos que, ao longo dos anos, a rede de APAEs paranaense foi se adequando às legislações e às orientações dos órgãos fiscalizadores para, legalmente, continuar garantindo o amparo técnico e financeiro que viabilizaria a oferta de sua prestação de serviços. Dentre essas adequações, podemos citar o atendimento ao Parecer nº 108/2010 - CEE/CEB (PARANÁ, 2010c), em que a Escola de Educação Especial Novo Horizonte teve a cessação de suas atividades, e a Resolução nº 4.970/2011-SEED/PR (PARANÁ, 2011b), em 16 de novembro de 2011, que a credenciou para a oferta de Educação Básica, tornando-se a Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial, e autorizou o funcionamento da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos – Fase I. Posteriormente a esse período, em 15 de setembro de 2015, por meio da Resolução nº 2.825/2015-SEED/PR (PARANÁ, 2015), obteve renovado por mais 5 anos o prazo da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental – Fase I, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e em 17 de setembro de 2015, a Resolução nº 2.896/2015-SEED/PR renovou por mais 5 anos o prazo da autorização para funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Atualmente, a Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, situada à Rua Lírio, nº 1754, Bairro Santa Catarina (Anexo B), mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com o código do SERE: 53 e o Código do INEP: 41143930, tem autorização de funcionamento para oferta do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) até 31 de dezembro de 2026, com base na Resolução nº 264/2022-SEED/PR, de 1 de fevereiro de 2022 (PARANÁ, 2022a), e autorização de funcionamento da Educação Infantil até 31 de dezembro de 2024 e o Ensino Fundamental – Fase I, presencial, na modalidade EJA até 31 de dezembro de 2023, conforme Resolução SEED nº

2.319/2021-SEED/PR, de 24 de maio de 2021 (PARANÁ, 2021). As adequações feitas nesse período, entre outras questões, possibilitaram a continuidade do vínculo da Associação filantrópica com o Estado, mantendo o acesso aos financiamentos públicos paranaense e, por conseguinte, permanecendo na oferta de educação na modalidade especial aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Desde a sua fundação como Escola Especializada Rosa Branca, e ao longo de todos os processos de readequação até a atualidade, a mantenedora da escola continua sendo a APAE de Corbélia - PR, que é responsável pela gestão e manutenção da instituição. De acordo com o Regimento Escolar, a Associação “[...] em por finalidade manter e incentivar a criação de estabelecimentos especializados, destinados ao tratamento de educação, reabilitação e inserção do excepcional no mercado de trabalho [...]” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022, p. 6), e, para o seu pleno exercício, mantém apoio técnico, pedagógico e financeiro com órgãos governamentais.

O acompanhamento e a avaliação das propostas da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial – é de responsabilidade da SEED, por meio do NRE de Cascavel – PR, um órgão cuja função é supervisionar, coordenar e orientar as escolas estaduais que estão sob a sua jurisdição e as escolas privadas conveniadas, incluindo as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, mantidas por entidades como a APAE. O NRE é responsável por garantir o cumprimento das legislações vigentes, como a LDBEN, e pela renovação e autorização de funcionamento da escola como instituição do sistema estadual de ensino. Isso significa que a Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial – precisa seguir uma série de normas e exigências para continuar operando, e o NRE é o órgão responsável por fiscalizar o cumprimento dessas exigências. Além disso, o NRE também pode oferecer apoio pedagógico e técnico para a escola, por meio de formação continuada para os profissionais da educação e outros recursos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Diante do exposto, seguimos com as seguintes indagações: como ocorre o processo de escolarização na Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial? De que forma a escola vem se

organizando para formar o indivíduo ao longo de sua trajetória? A escola tem conseguido oportunizar a educação formal a esses alunos? Para tentar responder a tais indagações, analisamos o público dessa escola e a organização do trabalho pedagógico, com objetivo de compreender como ocorre o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do currículo escolar nesse espaço escolar.

### 3.3 O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA NOVO HORIZONTE – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em vista da análise que pretendemos, retomamos a primeira discussão deste trabalho, em que a perspectiva teórica abordada, denominada de Psicologia Histórico-Cultural, formulada e contextualizada por Vigotski, esforçou-se na tarefa de “[...] encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal” (VIGOTSKI, 2019, p. 91). Ao abordar tal problemática, evidenciamos o empenho do autor em vincular a escola comum e a escola especial, pois, para ele, ambas deveriam ter a mesma tarefa: educar.

Vigotski foi bastante crítico com relação à organização da Educação Especial de sua época. Para ele, as escolas que existiam na época se concentravam muito nos aspectos biológicos da deficiência, tratando as pessoas com deficiência como indivíduos cujas limitações eram unicamente determinadas por sua condição biológica. Essa abordagem limitada resultava em uma visão restrita do potencial das pessoas com deficiência e reforçava estereótipos negativos a elas associados.

Vigotski defendia que a finalidade da escola deveria ser a criação de mecanismos e estratégias que possibilitassem o pleno desenvolvimento do aluno, independentemente de suas limitações. Ele acreditava que a escola deveria ser um lugar de superação das barreiras impostas pela deficiência, onde o indivíduo teria acesso às ferramentas necessárias para elevar seu conhecimento e desenvolver suas aptidões humanas. Em resumo, Vigotski propunha uma visão de Educação Especial que oportunizasse a compensação do defeito orgânico com a apropriação da cultura humana e a formação das FPSs, ao invés de fixar-se nas limitações biológicas.

Quanto a isso, nesta parte do trabalho, realizamos algumas reflexões a respeito do papel da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na

modalidade Educação Especial –, e os desafios da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nessa escola. Para tanto, retomamos a proposta inicial de educação ofertada nas escolas especializadas mantidas pela rede de APAEs, no Brasil, e, por último, no contexto paranaense.

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), os serviços prestados pela APAE, na condição de mantenedora de escolas especiais ao longo de sua história institucional, eram de caráter “[...] educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 14). Considerando a complexidade desses atendimentos, detemo-nos especialmente na área da educação. Ao longo da história, os documentos oficiais dessa Associação registraram várias propostas e concepções empregadas a essa área:

Embora, desde a fundação de sua primeira unidade, tenham sido organizadas no Rio de Janeiro duas classes especiais com vinte crianças, em local cedido pela Sociedade Pestalozzi (Fenapaes, s/d.,p.1) -, nesses documentos, sua proposta está mais clara, dentro da educação informal: promover o bem-estar e o ajustamento social dos indivíduos excepcionais de todas as idades, onde quer que sejam, em casa, no trabalho, na comunidade, nas instituições, nas escolas públicas, particulares e religiosas, empenhadas na educação dos excepcionais, e incentivar a disseminação das mesmas (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 23).

Jannuzzi e Caiado (2013) ponderam que a APAE assumiu oficialmente a educação formal apenas em 1963, no Estatuto de Fundação da Federação Nacional das APAEs. Nele, as autoras identificaram que as finalidades da Federação eram a de “[...] estimular e auxiliar a criação de escolas especializadas e oficinas protegidas oficiais ou particulares [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 23), mantendo esses objetivos no Estatuto de 1972. De acordo com o exposto, podemos dizer que a Associação reconheceu a importância da educação na promoção do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência, passando a ser uma das principais atividades desenvolvidas pela APAE, visando a garantir o acesso à educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

A partir da década de 1990, ao realizar um diagnóstico da realidade institucional de cada filiada, a Federação Nacional das APAES propôs o Projeto Águia, no qual constavam dois programas: “[...] o programa de desenvolvimento técnico e o programa

de desenvolvimento institucional” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 37). Nesse caso, as autoras mencionam a falta de um enfoque pedagógico no documento apresentado, uma vez que, desde sua fundação, a Associação se comprometeu com essa área de atuação, e, segundo elas, o documento não deixou claro aspectos importantes quanto à organização pedagógica das instituições mantidas pelas APAEs.

Jannuzzi e Caiado (2013) consideram que os documentos que abordaram com afinco as questões relativas à educação ofertada nessas escolas são os apresentados na Coleção Educação e Ação<sup>55</sup>. No primeiro volume – “*Apae Educadora: a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais*” –, notamos o interesse em inserir as escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, para além do apoio técnico e financeiro. Esse documento, pela primeira vez, propôs o reconhecimento oficial de suas escolas e a sua inserção na estrutura educacional nacional. Em suma, a “[...] coleção expõe o projeto de escolarização formal da federação [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 51), de modo que:

Assim, toda escola da Apae, partindo de sua missão, que consiste na defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência, no apoio à família e na oferta de atendimento especializado, deve organizar-se pautada no referencial teórico difundido no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Delors, 2011), seguindo os princípios epistemológicos, didático-pedagógicos, éticos e estéticos compreendidos de forma integrada (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 52).

Para tanto, os documentos definiram que o “[...] planejamento e a organização curricular deveriam ser baseados nos referenciais do MEC [...]” e alertaram que “[...] na proposta pedagógica de cada unidade escolar deve-se demonstrar que as áreas da saúde e da assistência social são atividades complementares e de apoio aos objetivos educacionais” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 52). Quanto ao primeiro aspecto, as autoras destacam o fato de o documento não abordar “[...] elementos orientadores que identificassem alguma especificidade desse alunado ou de

---

<sup>55</sup> Conforme levantamento feito por Jannuzzi e Caiado (2013), a coleção é composta por 5 volumes: Vol. 1: *APAE educadora – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais* (2001); Vol. 2: *Projeto Político Pedagógico: subsídios orientadores* (2001); Vol. 3: *Regimento escolar: subsídios orientadores* (2001); Vol. 4: *Arte, cultura, educação e trabalho: proposta orientadora das ações* (2001); e Vol. 5: *Educação física, desporto e lazer: proposta orientadora das ações* (2001).

metodologias próprias [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 52), que, de certa forma, justificasse a escolarização desses alunos sob a responsabilidade da FENAPAES.

No caso do segundo elemento desta análise, constatamos o interesse em manter os atendimentos de assistência social e saúde, no entanto, enquadrando-os como rede de apoio aos serviços educacionais ofertados. Há, desse modo, uma clara intenção em colocar em evidência os atendimentos educacionais, enquanto os demais configuravam-se como complementares. Além do mais, tais serviços não poderiam ser relegados, pois eram captadores de recursos públicos por meio dos serviços assistenciais de habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, caracterizados pelo atendimento contínuo e a transferência mensal de recursos em valores *per capita*, os denominados SAC-PPD, da Política de Assistência Social.

Apesar de terem assumido a educação formal desde o primeiro Estatuto de fundação da Federação Nacional das APAEs, a proposta redigida pela Federação Estadual no Paraná, em 2009, admitiu que tais escolas não se configuravam como estabelecimento de ensino de oferta de educação escolar. O documento redigido pelo grupo de APAEs no Paraná, com o aval da SEED - PR, foi aprovado em 11 de fevereiro de 2010, por meio do Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010c).

Para normatizar essa questão, após o Parecer CEE/CEB nº 108/10, o estado do Paraná aprovou a Resolução Estadual nº 3.600/2011 (PARANÁ, 2011a), que autorizou a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, EJA – Fase I e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. Diante desse cenário, as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial passaram por uma nova organização administrativas e pedagógica, a fim de se enquadrarem ao sistema educacional paranaense. As reorganizações realizadas, foram consubstanciadas pelos Pareceres CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010c), CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PARANÁ, 2014) e CEE/BICAMERAL nº 128/18 (PARANÁ, 2018), que, em síntese, estruturam e avaliam a implantação do Ensino Fundamental nessas escolas.

Com base nesses aspectos, resta-nos captar o andamento e a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar mantido pela APAE de Corbélia - PR, para, assim, contemplar o objetivo proposto nesta etapa do trabalho, que é compreender

como ocorreu e ocorre o processo de transmissão e assimilação do conhecimento dos conteúdos escolares nesse espaço educativo, que se configura como o grande desafio da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

A respeito disso, os registros históricos da escola mantida pela Associação evidenciam que, já no início de suas atividades, no ano de 1988, a escola desenvolvia atividades educativas, como verificamos em seu PPP:

Iniciou-se o trabalho de triagem e reconhecimento de educandos portadores de necessidades especiais, onde as atividades passaram a ser desenvolvidas em prédio cedido pela Guarda Mirim, localizado à Rua Jasmim, nº 536, sob a direção da Srta. Marta Bohem, que exerceu no ano de 1988 a 1989, formada no Magistério com formação para Educação Especial, na modalidade de Deficiência Mental, a jovem muito se empenhou, fez triagem de alunos nos municípios vizinhos, interior do município e no próprio município, apesar de grandes dificuldades encontradas a entidade iniciou suas atividades atendendo 4 (quatro) horas diárias e com 12 (doze) portadores de necessidades especiais (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2019, p. 9).

Os registros analisados não indicam quais atividades eram essas, mas podemos concluir que tinham cunho pedagógico, uma vez que os documentos identificam o público atendido como sendo de educandos portadores de necessidades especiais e a formação acadêmica da Srta. Marta Bohem<sup>56</sup>, responsável pela triagem e pelas atividades desenvolvidas na entidade, em magistério com formação para Educação Especial, na modalidade Estudos Adicionais na área da Deficiência Mental. Tais informações nos levam a acreditar que as atividades pedagógicas especiais ocorriam nesses espaços desde a sua origem, no entanto, devido à falta de registros, é difícil avaliar o nível e o comprometimento com os conteúdos curriculares propostos pela rede de ensino comum na época em que essa escola foi estabelecida.

Um dos instrumentos que acreditamos ser indicativos desse comprometimento consta no histórico de ocupação do cargo de direção da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial –, exposto na Tabela 7.

---

<sup>56</sup> As informações contidas no Regimento Escolar (2022) confirmam a hipótese levantada anteriormente de que a S.rta Marta Bohem, presente nas primeiras atas no ano de 1988, encontrava-se no cargo de diretora e conduziu os primeiros encaminhamentos dessa escola.



**Tabela 7 - Histórico de ocupação do cargo de direção da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**

<b>Ano de exercício de direção</b>	<b>Nome do gestor</b>	<b>Formação</b>
<b>1988-1989</b>	Marta Bohem	Magistério, com formação em Educação Especial na modalidade de Deficiência Mental.
<b>1989-2005</b>	Lizete de Fátima Lengler Rodrigues	Magistério, com especialização em Educação Especial, na modalidade de Deficiência Mental.
<b>2005-2012</b>	Eriete Hermes Mezzon	Letras com pós-graduação em Educação Especial na modalidade em Deficiência Física.
<b>2012-2013</b>	Maria Regina Tomadon	Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial na área de Deficiência Mental.
<b>2013-2015</b>	Mirta Geiss Vilar Parra	Educação Física com formação em Educação Especial na Área de Deficiência Mental.
<b>2015-2022</b>	Leila Ramos Dias	Educação Física com especialização em Educação Especial.
<b>2022 até a atualidade</b>	Estela Maris Schmidt Bonotto	Educação Física com especialização em Educação Especial.

**Fonte:** Dados organizados pela autora.

Essa organização pode ser considerada como uma demonstração de responsabilidade com os aspectos didático-pedagógicos da escola, uma vez que, desde o início, a instituição tem se empenhado em contar com profissionais qualificados e capacitados em Educação Especial. No entanto, confirma-se, também, que a justificativa utilizada pela Federação Estadual na proposta encaminhada ao CEE/PR, por meio do Ofício nº 4.832/2009-GS/SEED, era procedente, pois, embora a escola tenha sido criada pela iniciativa civil, e mantida até hoje pela APAE de Corbélia - PR, há que se reconhecer que foram as consecutivas reestruturações/readequações que asseguraram a oferta da educação escolar, planejada, estruturada e avaliada de forma a equivaler à ofertada nos estabelecimentos de ensino paranaenses.

Ao longo de sua história, a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, tem atendido a seu público com efetivação de matrículas todos os anos. Quanto a isso, a Tabela 8 expõe o quantitativo de discentes atendidos por ano, de 1988 a 2023.

**Tabela 8 - Evolução do público atendido pela Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**

<b>Ano</b>	<b>Número de matrículas</b>
1988	Não há informações do número alunos <sup>57</sup>
1989	12 alunos
1990	34 alunos
1991	32 alunos
1993	44 alunos
1994	55 alunos
1995	60 alunos
1996	63 alunos
1997	63 alunos
1998	66 alunos
1999	68 alunos
2000	66 alunos
2001	72 alunos
2002	78 alunos
2003	82 alunos
2004	91 alunos
2005	70 alunos
2006	78 alunos
2007	86 alunos
2008	81 alunos
2009	86 alunos
2010	84 alunos
2011	82 alunos
2012	84 alunos
2013	83 alunos
2014	80 alunos
2015	90 alunos
2016	102 alunos
2017	111 alunos
2018	119 alunos
2019	106 alunos
2020	103 alunos
2021	107 alunos
2022	111 alunos
2023	119 alunos

**Fonte:** Dados organizados pela autora.

Ressaltamos que, além da oferta de educação, a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial – realiza a reinserção de alunos no ensino regular da rede municipal e

<sup>57</sup> Com relação aos alunos atendidos neste ano, não se tem informação de quantos foram. Em agosto de 1988, os registros feitos na Ata do dia 10 de agosto de 1988 citam o nome de uma professora que trabalharia com a demanda da escola. Já na Ata de 28 de fevereiro de 1989, há registros de uma reunião feita com os pais das crianças, em que a diretora Marta Bohem faz explicações a respeito do trabalho das professoras, no entanto, não há informações quanto ao número de alunos atendidos até o momento dessa reunião e nem posteriormente a ela.

estadual, como previsto pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (PARANÁ, 2014)<sup>58</sup>. Outros fatores que corroboraram para a reflexão em torno da dinâmica e dos desafios da escolarização nessa escola residem na organização escolar prevista em seu Regimento Escolar, aprovado no ano de 2022:

Art. 6º. O trabalho pedagógico compreende todas as atividades teóricas - práticas desenvolvidas pelos profissionais do estabelecimento de ensino para a realização do processo de ensino aprendizagem.

Art. 7º. A organização democrática no âmbito escolar fundamenta-se no processo de participação e corresponsabilidade da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas, para elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico/ Proposta Pedagógica.

Art. 8º. A organização do trabalho pedagógico é organizada por meio da equipe gestora Direção, Direção Auxiliar, Equipe Pedagógica, Equipe Docente, Equipe de Agente Educacional I e II, Equipe Multiprofissional e representantes de pais.

Art. 9º. As instituições de ensino, independentemente da oferta, devem contemplar a utilização de plataformas digitais educacionais, conforme orientações e regulamentações disponibilizadas pela mantenedora (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022, p. 11).

Para cumprir tal organização, a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial – segue as orientações previstas nos dispositivos constitucionais, amparados: na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); na Resolução nº 02/2001 (CNE/CEB) - Diretrizes Nacionais para oferta a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c); na Deliberação nº 02/2003 (CEE/PR) (PARANÁ, 2003); no Parecer CEE/CEB nº 108/2010 (PARANÁ, 2010); no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (PARANÁ, 2014); e no Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/2018 (PARANÁ, 2018). Essa estruturação assegura que a finalidade de “[...] efetivar o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes seja cumprida”, como proposto em seu Regimento Escolar, no Capítulo II das finalidades e objetivos da instituição (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022, p. 11). Embora o Regimento Escolar não cite a Deliberação nº

---

<sup>58</sup> Quanto a essa informação, não tivemos tempo hábil para realizar o levantamento do número de reinserções, pois, devido à alta demanda escolar, a equipe pedagógica não dispunha de tempo para fazê-lo, e em vista dos registros constarem em documentos confidenciais da escola, não tivemos possibilidade de acessá-los sem antes pedir autorização ao Comitê de Ética da universidade.

02/2016 - CEE-PR (PARANÁ, 2016), a escola segue as suas orientações quanto às normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná.

Desse modo, observamos uma escola estruturada, organizada e autorizada a funcionar, atendendo às normas estabelecidas pelos órgãos fiscalizadores, neste caso, o CEE e a SEED - PR. Portanto, atualmente, a realidade que verificamos nessa escola distanciou-se da de outrora, quando não se tinham tão claras a proposta educacional e as especificidades do trabalho educativo para com o público atendido. De qualquer forma, é importante destacar que a melhoria de uma escola não é um processo linear ou garantido, mas fruto de um esforço constante por parte de todos os envolvidos no processo educativo – educadores, alunos, gestores e órgãos fiscalizadores –, de modo a garantir que as escolas cumpram seu papel de forma adequada e ofereçam um ensino de qualidade a todos os alunos.

Conforme as reflexões de Dermeval Saviani (2013), em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, o processo de apropriação do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento humano e está intimamente relacionado à cultura e à educação. Segundo o autor, a escola tem um papel importante na socialização do saber sistematizado, isto é, na transmissão de conhecimentos organizados e estruturados que são próprios da cultura humana.

O pesquisador brasileiro defende que é dever da escola garantir o acesso ao conhecimento e torná-lo compreensível e acessível a todos os alunos, por meio de uma pedagogia que leve em conta as especificidades de cada um e promova a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, assevera:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Assim, para Saviani (2013), o saber escolar se refere ao conhecimento organizado e estruturado que é transmitido e assimilado no ambiente escolar, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. O saber escolar não deve ser visto como uma forma de aprisionar os alunos em um conjunto

fixo de conhecimentos, mas sim como uma ferramenta para desenvolver aptidões cognitivas críticas, além de estimular o pensamento reflexivo e criativo, tendo como objetivo final preparar os alunos para a vida em sociedade, capacitando-os para o reconhecimento de sua própria realidade e para a resolução de problemas. Isso poderá garantir a construção de um futuro melhor para si mesmos e para o mundo.

Nesse caso, os desafios impostos à escolarização dos alunos da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial devem ser julgados como os enfrentados na rede comum de ensino. Em vista disso, acreditamos ser de fundamental importância que o trabalho pedagógico considere as particularidades de cada sujeito, observando as suas diferenças individuais, as suas necessidades e as suas potencialidades. E a partir disso, planeje estratégias de ensino que possibilitem o acesso ao saber sistematizado de forma mais eficiente e adequada para cada aluno.

O planejamento sistemático do trabalho pedagógico deve levar em conta não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as características dos alunos atendidos, para que se possa proporcionar uma abordagem pedagógica que seja capaz de atender às suas demandas individuais, ao mesmo tempo em que mantém uma estrutura sistemática e organizada.

Quanto a isso, em seu Regimento Escolar (2022), a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, no artigo 5º do Capítulo II, das Finalidades e Objetivos, dispõe:

Serão assegurados aos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, avaliação e organização específica de temporalidade para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE, 2022, p. 12).

Essa estrutura prevista, assim como em qualquer outra escola, passa pela análise do Conselho de Classe, que é o órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no PPP da escola e no Regimento Escolar de cada unidade escolar (PARANÁ, 2022b). Portanto, o Conselho de Classe dessas escolas tem a responsabilidade ética de refletir sobre as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

Quanto a isso, de acordo com o Regimento Escolar da Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial (2022) –, as atribuições do Conselho de Classe da Educação Infantil e Ensino Fundamental são:

I. Analisar as informações sobre as intervenções pedagógicas realizadas pelos (as) professores (as) e parecer da equipe multiprofissional referente aos conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas que se referem ao processo de ensino e aprendizagem; II. Propor procedimentos e metodologias diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem; III. Estabelecer adaptações curriculares, concomitantes ao processo de aprendizagem, que atendam às reais necessidades dos estudantes, em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular da Instituição de Ensino; IV. Acompanhar o processo de avaliação pedagógica e multiprofissional de cada estudante, devendo debater e analisar os dados qualitativos do processo de ensino e aprendizagem; V. Atuar com corresponsabilidade na decisão sobre a possibilidade de avanço do (a) estudante, para etapas subsequentes, após a análise do desenvolvimento integral do (a) mesmo (a) (APAE CORBÉLIA - PR, 2022).

Observamos que a modalidade da EJA - Fase I não foi contemplada na organização do Conselho de Classe, no entanto, é interessante destacar que essa etapa educativa tem características específicas que se diferem da Educação Básica, o que pode exigir adaptações nos processos de avaliação e acompanhamento pedagógico. Em todo o caso, consideramos que o Conselho de Avaliação é uma alternativa para a avaliação dos estudantes dessa modalidade, contemplando as especificidades dessa faixa etária e buscando formas de acompanhar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo o Regimento Escolar (APAE CORBÉLIA - PR, 2022), ao Conselho de Avaliação cabe o papel de avaliar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Para tanto, “[...] o Conselho de Avaliação é um órgão colegiado de natureza consultiva em assuntos didático-pedagógicos, com atuação dirigida a cada estudante da Instituição de Ensino [...]”, competindo-lhe:

I. Emitir parecer sobre assuntos referentes ao aproveitamento pedagógico dos estudantes, respondendo a consultas feitas pelo diretor, pela equipe pedagógica ou pelo estudante, pais ou responsáveis interessados; II. Analisar as informações apresentadas pelos diversos professores sobre cada estudante, quanto ao domínio

dos conteúdos, que afetem o rendimento escolar na(s) disciplina(s) em curso; III. Analisar o desempenho dos (as) estudantes e dos (as) professores (as), face aos conteúdos e aos encaminhamentos metodológicos; IV. Propor medidas para melhoria do aproveitamento, integração e relacionamento de estudantes e professores; V. Estabelecer projetos viáveis de recuperação de conteúdos aos (às) estudantes, em consonância com a proposta curricular; VI. Opinar sobre os procedimentos a serem utilizados nas diversas áreas do conhecimento, articulados à Educação Profissional; VII. Analisar a necessidade do atendimento pedagógico domiciliar, quando necessário, aos(às) estudantes impossibilitados de frequentar às aulas por problemas de saúde ou licença maternidade, devidamente comprovado por atestado/laudo médico, conforme os dispositivos legais; VIII. Discutir encaminhamentos dos(as) estudantes, quando necessário, junto às equipes pedagógicas e docente para encaminhamentos ao mundo e mercado de trabalho (APAE CORBÉLIA - PR, 2022).

Constatamos, a partir disso, que a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, tem cumprido com a sua finalidade em oferecer e possibilitar a apropriação do conhecimento aos seus estudantes, seguindo, para tanto, as exigências previstas nos dispositivos constitucionais federal e estadual. Mensurar a sua efetivação e ou a qualidade desses serviços se constitui tarefa principal dos órgãos fiscalizadores responsáveis por essas escolas, bem como o pensamento crítico das pesquisas desenvolvidas em torno desta temática.

Ao longo do processo de análise das propostas pedagógicas das Escolas de Educação Básica na modalidade Especial, abordamos as avaliações apresentadas no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PARANÁ, 2014) e no Parecer do CEE/BICAMERAL nº 128/2018 (PARANÁ, 2018), sendo que em ambos os documentos foram sugeridos ajustes às propostas apresentadas. Nesse sentido, a fim de obter as informações e os dados levantados no Parecer previsto para no ano de 2021, no dia 20 de março, protocolamos um pedido na ouvidoria do CEE - PR, solicitando acesso à avaliação de implementação da proposta, com as adequações solicitadas no Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, aprovado em 08/11/18 (BRASIL, 2018), pois, de acordo com esse Parecer, uma nova avaliação deveria ser apresentada no prazo de 3 anos (o que aconteceria em 2021), no entanto, em resposta à nossa solicitação, no dia 23 de março, obtivemos a seguinte resposta:

Quanto ao cumprimento do Voto do Parecer Bicameral supracitado, este Conselho informa que em 2021 a Secretaria de Estado da Educação solicitou a prorrogação de prazo para envio do Relatório Circunstanciado de avaliação da implementação da proposta. Para esta dilação de prazo foi editado o Parecer CEE/Bicameral nº 07/22 de 23/02/2022, o qual determinou o prazo para encaminhamento do referido Relatório até 08/11/2024.

Diante disso, concluímos ser de suma importância que sejam realizados estudos futuros para avaliar a efetividade das reformulações dessas propostas, garantindo que a educação oferecida nessas escolas esteja alinhada aos princípios gerais da educação. Assim, e somente assim, pode ser garantida a efetiva “[...] vinculação do ensino especial com os princípios gerais da educação social” (VIGOTSKI, 2019, p.135-136).

Em resumo, ao assegurar que tanto na escola na modalidade especial quanto na escola comum os alunos tenham acesso às concepções científicas de mundo, promover-se-á uma concepção emancipadora de educação, a qual permitirá a todos os alunos, independentemente de suas especificidades e da escola onde estuda, a oportunidade de participar plenamente na vida social, cultural e econômica da sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos este estudo, compreendemos com Saviani (2021) que as instituições são necessariamente sociais “[...] tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem” (SAVIANI, 2021, p. 5). Portanto, reiteramos que as instituições abordadas neste trabalho surgiram em resposta à necessidade de atender às demandas das pessoas com deficiência que, por muito tempo, foram excluídas do sistema educacional comum, resultado de uma luta social e de esforços de diferentes agentes envolvidos em cada um dos contextos estudados.

Quando decidimos reescrever e analisar o percurso histórico das instituições de educação especial em nosso país, no estado do Paraná e no município de Corbélia - PR, com ênfase naquelas mantidas pela rede pública, tínhamos consciência dos desafios que encontraríamos. De fato, a educação ofertada nesses espaços é objeto de discussões diversas no cenário acadêmico, principalmente quanto aos rumos de uma educação cada vez mais inclusiva. Mesmo assim, cientes dos desafios, consideramos que o surgimento das instituições de Educação Especial, em paralelo às escolas comuns, nos mostrou que elas foram criadas como uma alternativa possível de atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência em uma realidade em que pouco, ou quase nada, se tinha a esse respeito.

Ao iniciarmos nosso trabalho, analisamos as concepções relativas à deficiência e à educação a ser ofertada ao público da Educação Especial, utilizando como base teórica as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e os principais documentos norteadores da legislação brasileira relacionados à temática. A partir dessa dialética, compreendemos que, embora tais instituições tenham surgido, inicialmente, para atender a uma demanda específica de pessoas que viviam em um sistema educacional precário e segregador, esse fator não foi característico apenas da Educação Especial, mas sim do sistema educacional brasileiro por um longo tempo. Portanto, no limite de nossas análises, podemos dizer que a história da Educação Especial no Brasil esteve intimamente ligada à história da educação comum em nosso país, e, em ambos os casos, foram marcadas por uma série de desigualdades e de exclusões.

Uma prova disso é o fato de que, desde a primeira Constituição Brasileira (1824), a instrução primária e gratuita já era prevista como um direito civil e político do cidadão brasileiro. No entanto, ao longo da história, o Estado brasileiro enfrentou muitos desafios para cumpri-lo e garantir o acesso à educação para toda a população. Esses desafios foram ainda maiores no que se refere à oferta de educação para pessoas com deficiência, sendo essas, por muito tempo, consideradas incapazes de aprender e, conseqüentemente, excluídas do sistema educacional regular.

Nessa conjuntura, um dos fatores determinantes que, de certa forma, impulsionou a iniciativa privada filantrópica na oferta destes atendimentos foi a abertura da própria legislação brasileira. No primeiro aceno ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, previsto na LDBEN nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), determinou-se que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais receberia tratamento especial dos poderes políticos, incluindo bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Isso acabou respaldando as iniciativas particulares não governamentais, que receberam apoio técnico e financeiro do Estado, assim como continuou ocorrendo em legislações posteriores.

Ao revisitar as primeiras iniciativas do encaminhamento e da oferta da educação especial no Brasil, identificamos que um movimento semelhante ocorreu no cenário paranaense. As ações mobilizadas por essas instituições, além de congregarem inúmeras filiais e congêneres, também esteve presente em comissões e cargos governamentais, participando ativamente nos direcionamentos das políticas educacionais em nosso país. Ademais, a abordagem utilizada nos possibilitou compreender que os desfechos da institucionalização das instituições da educação especial no Brasil refletiram e impactaram profundamente o contexto paranaense.

Partindo do pressuposto da influência dessas instituições na proposição e na edificação da educação especial em todo o país, abordamos o movimento que culminou na implementação da Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, por meio da Política de Educação Especial no contexto paranaense. Em vários momentos, identificamos que esse movimento se transfigurou em uma política na contramão das políticas e orientações nacionais, principalmente ao proposto e oficializado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008.

Em conclusão, constatamos que, mesmo após os avanços da legislação no que se refere à responsabilização do Estado diante das demandas da Educação Especial em nosso país, o estado do Paraná segue assegurando o apoio técnico e financeiro para a iniciativa privada e, nesse caso, a APAE e suas coirmãs, como mantenedoras das Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial. Embora seja evidente a contribuição desse movimento no delineamento das políticas em prol dos direitos sociais da pessoa com deficiência, parece ainda não haver um consenso e, conseqüentemente, um caminho para que as escolas que atualmente estão sob a sua responsabilidade venham a ser mantidas pelo poder público, como política pública de educação, sob responsabilidade única e exclusiva do Estado.

Ao partirmos do pressuposto de que os documentos abordados neste trabalho foram concebidos como sínteses de múltiplas determinações, pudemos compreender que tais projetos refletiram os desejos e interesses tanto públicos quanto privados nas esferas analisadas. Conforme Castanha (2011) expõe, a partir dessa contextualização, tivemos não só a oportunidade de “[...] compreender historicamente os limites das leis[...]”, mas também de “[...] perceber avanços e retrocessos, rupturas e continuidades [...]” (CASTANHA, 2011, p. 1) que tais instrumentos normatizaram.

A partir dos determinantes presentes na trajetória das instituições especializadas nos contextos citados, abordamos o caso da Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, fundada e mantida pela APAE do município de Corbélia - PR. Ao revisitarmos a sua história, muitos aspectos foram colocados em evidência e, talvez, o mais importante foi o de que, embora não esteja sob a responsabilidade do Estado, tal espaço tem cumprido com seu papel: possibilitar o acesso aos saberes escolares, propiciando as ferramentas e a didática necessária aos estudantes. Diante disso, quando observamos os direitos de seus alunos, o lugar que ocuparam e ocupam nesse espaço escolar, consideramos que os aspectos a serem considerados nessa discussão são:

1. A importância da Escola Novo Horizonte como um espaço de inclusão social e educacional para os alunos, dados os contextos de seu surgimento;

2. O reconhecimento de que a escola cumpriu e cumpre seu papel na garantia do direito à educação para esses estudantes, e que sua existência foi e é crucial para esta garantia;
3. A necessidade de garantir a qualidade da educação oferecida na Escola Novo Horizonte, para que os estudantes possam efetivamente se apropriar dos conhecimentos necessários à sua formação, desenvolvimento pessoal e social, assegurando que a escola possa contar com recursos pedagógicos e materiais adequados, bem como com professores capacitados e comprometidos com a educação dos seus alunos, em ambos os casos, através das avaliações periódicas dos órgãos oficiais responsáveis;
4. A importância de assegurar o acesso à saúde e aos serviços de apoio aos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender, desenvolver-se e participar plenamente na escola, visando à sua reintegração ao ensino regular e a uma participação ativa na sociedade.

Diante do exposto, entendemos que a mantenedora, a APAE de Corbélia – PR, teve e tem grande importância e relevância social para esse município, desde a sua fundação até a atualidade. Ao descortinarmos a sua história, compreendemos que, ao atender às urgências educacionais da época em que se constituiu como espaço escolar no município, embora separadamente da educação comum pública, proporcionou serviços e AEEs àqueles que, pelo sistema educacional público, não eram aceitos.

Ao observarmos que, na atualidade, mesmo após um significativo avanço na legislação brasileira, a Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, continua tendo como sua mantenedora a APAE de Corbélia - PR. Devemos reconhecer a sua contribuição ao longo dos anos na realidade estudada, o espaço escolar físico de direito desta associação e, o mais importante, ter a clareza de que nessa escola existe a busca pela socialização do saber sistematizado e o direito do indivíduo ao acesso à educação, o que, de acordo com Saviani (2013), deve ser o objetivo primeiro de toda e qualquer escola.

Enfim, ao final de nossas análises, evidenciamos os contextos de lutas, mas também de contradição que envolveram a causa apaeana no Brasil, no estado do

Paraná e no município de Corbélia - PR. Essa é uma instituição que nasceu da luta pelos direitos das pessoas com deficiência e que muito conseguiu avançar nesses aspectos ao longo da história brasileira, mas, ao que nos parece, não deseja levar a luta adiante e responsabilizar efetivamente o Estado e as políticas sociais nesta empreitada. Ao que tudo indica, há realmente o interesse em continuar como instituição privada filantrópica, com garantias de acesso às verbas destinadas pelo Estado e, inevitavelmente, ainda dependente da benevolência e da iniciativa civil organizada.

Concluimos, portanto, que, apesar de o movimento apaeano ter abrigado diversos interesses e enfrentado contradições ao de sua história, a escola mantém contínua a luta para que seus alunos, com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, tenham acesso à educação de qualidade, promovendo sua efetiva participação na vida escolar e na comunidade.

Em razão da política pública de inclusão educacional, que tem ainda um longo caminho a trilhar pela democratização da educação, a temática deste estudo ainda tem no que avançar com pesquisas futuras, pois o acesso ao exercício do direito à educação não é realidade para parcela significativa das pessoas com deficiência em nosso país.

## REFERÊNCIAS

- APAE BRASIL. Quem Somos? **APAE Brasil**, 2022. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- APAE CORBÉLIA - PR. **Livro Ata 1988 a 1999**. Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial. Corbélia: APAE, 1988.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Imperio do Brazil. **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Brasília: Presidência da República, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as

normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007b**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Presidência da República, 2009b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília: Presidência da República, 2015.

BUFFA, E. O público e o privado como categoria de análise em educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Unisal, 2005. p. 41-58.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 309-331, 2011.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA. **Projeto Político-Pedagógico CAEE Professor Osny Macedo Saldanha**. Curitiba: CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, 2021.

CORBÉLIA. Câmara Municipal. **Lei nº 874, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Corbélia, para o período de 2015 a 2025 de acordo com a Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e dá outras providências. Corbélia: Câmara Municipal, 2015.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Unisal, 2005. p. 3-30.



DECCA, E. S. Narrativa e História. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2010. p. 19-27.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Jomtien**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE. **Regimento Escolar Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**. Corbélia: Escola de Educação Básica Novo Horizonte, 1991.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE. **Projeto Político-Pedagogo Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**. Corbélia: Escola de Educação Básica Novo Horizonte, 2019.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE. **Regimento Escolar Escola de Educação Básica Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial**. Corbélia: Escola de Educação Básica Novo Horizonte, 2022.

FEAPAES. Federação das APAEs do Paraná. Homenagem Dr, Justino Alves Pereira. **YouTube**, 7 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hZ3bVMLQCQ4>. Acesso em: 26 ago. 2022.

IBIPORÃ. Prefeitura Municipal. Homenagens ao Dr. Justino Alves Pereira. **Ibiporã**, 21 de novembro de 2012. Disponível em: [https://www.ibipora.pr.gov.br/noticiasView/20227\\_Homenagens-ao-Dr-Justino-Alves-Pereira.html](https://www.ibipora.pr.gov.br/noticiasView/20227_Homenagens-ao-Dr-Justino-Alves-Pereira.html). Acesso em: 26 ago. 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE - 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. D. C. M. *et al.* Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 45, p. 1-19, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução e interpretação de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, N. S. D. de; BARROCO, S. M. S. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1153-1168, 2017.

MAZZOTTA, M. J. da. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MELETTI, S. M. F.; SILVEIRA BUENO, J. G. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, [s./l.], v. 17, n. 3, p. 367-383, 2011.

MORAES, V. A. V. de. **Publicização da educação especial no Paraná**: gestão Requião (2003-2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

NEGRAES, M. **História e memória do Instituto Paranaense de Cegos**. 1. ed. Curitiba: Ed. do Autor, 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 020/86, de 21 de novembro de 1986**. Normas para educação especial no sistema de ensino. Curitiba: SEED/CEE, 1986.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED, 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02, de 02 de junho de 2003**. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Educação especial e inclusão educacional**: oito anos de gestão 2003-2010. Curitiba: SEED, 2010a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Fundamentos Legais**. Volume II. Curitiba: SEED, 2010b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**. Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba: SEED/CEE, 2010c.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/10, aprovada em 12 de novembro de 2010**. Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, autorização e renovação de autorização de

funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verificações, cessação de atividades escolares, supervisão e avaliação, referentes às instituições de ensino da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2010d.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 3.600, de 11 de agosto de 2011.** Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2011a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 4.970, de 16 de novembro de 2011.** Credencia a oferta da Educação Básica, a Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial. Curitiba: SEED, 2011b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, aprovado em 7 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: SEED/CEE, 2014.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 2.825, de 15 de setembro de 2015.** Renova, por mais 05 (cinco) anos, o prazo da autorização para funcionamento do Ensino Fundamental – Fase I, presencial, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para atendimento na área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, da Escola Novo Horizonte – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial. Curitiba: SEED, 2015.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/16, aprovada em 15 de setembro de 2016.** Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED/CEE, 2016.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, aprovado em 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: SEED/CEE, 2018.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 2.319, de 24 de maio de 2021.** Renova o prazo da autorização para funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Fase I, presencial, na modalidade EJA, da Escola Novo Horizonte, do Município de Corbélia, NRE de Cascavel. Curitiba: SEED, 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n. 264, 01 de fevereiro de 2022a**. Renova o prazo da autorização para funcionamento do Ensino Fundamental (anos iniciais). Curitiba: SEED, 2022.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Conselho de Classe - Gestão Escolar**. Curitiba: SEED, 2022b.

PIAIA, T. M. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel, 2016.

PORTO, P. P. *et al.* A escola especial como marco inicial do atendimento educacional especializado no município de Cornélio Procópio, Estado do Paraná. *In: SIES-SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: o estudante cego e surdocego*, 3, 2012, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2012, p. 11-21.

ROSSETTO, E. Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva Histórico-Cultural. *In: ROSSETTO, E.; REAL, D. C. (orgs). Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de....* Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012. p. 55-72.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica. *In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C., DERMEVAL, S. (orgs.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 75-93.

SILVA, J. H. *et al.* Produção do conhecimento sobre as instituições especializadas para a pessoa com deficiência intelectual (1996-2015). **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 859-886, 2017.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

STADLER, L. N. O Conselho de Classe e suas impressões. **Dia a dia Educação**, 2008. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2225-8.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VITALI, A. P. **O processo de escolarização no município de Corbélia (PR): 1955-1982**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel, 2022.

## ANEXOS

## ANEXO A – SOBRE O REGIMENTO ESCOLAR 2022



**APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia**  
Entidade Mantenedora da Escola de Educação Básica "Novo Horizonte"  
Modalidade Educação Especial  
FUNDADA EM 17/05/88  
CNPJ 80.881.345/ 0001-30



Ofício N° 031/2022

Corbélia, 01 de Junho de 2022.

Assunto: Regimento Escolar

Sra. Luciana Paulista da Silva

Chefe do Núcleo Regional da Educação de Cascavel

Encaminhamos para análise e parecer do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, Setor de Estrutura e Funcionamento, o Regimento Escolar, o Checklist, a Declaração de Legalidade, que trata do processo de atualização do Regimento Escolar aprovado pela Mantenedora da Escola de Educação Básica Novo Horizonte – E EI-EF MOD ED ESP.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para o que se fizer necessário.

Atenciosamente,

---

Deise Campo Ficagna  
Presidente  
APAE de Corbélia



**APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Corbélia**  
 Entidade Mantenedora da Escola de Educação Básica "Novo Horizonte"  
 Modalidade Educação Especial  
**FUNDADA EM 17/05/88**  
 CNPJ 80.881.345/ 0001-30



**DECLARAÇÃO DE LEGALIDADE N. ° 001/2022.**

**ASSUNTO:** Declaração de Legalidade do Regimento Escolar

A mantenedora, emite a presente Declaração que resulta da verificação de legalidade do Regimento Escolar referente ao ano letivo de 2022 da (o), Escola de Educação Básica Novo Horizonte – E EI-EF MOD ED ESP.

O presente Regimento Escolar atende os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N. ° 9.394/96, das Deliberações N. ° 02/2018, N. ° 03/2018, a N. ° 04/2020, o Parecer Normativo N. ° 01/2019 – todos do CP/CEE/PR e demais legislações vigentes.

É a Declaração.

Corbélia, 15 de junho de 2022.

Deise Campo Ficagna  
 Presidente  
 APAE de Corbélia

Rua Lirio, 1764, Bairro: Santa Catarina  
 Fone/Fax: 45 - 3242-1069 / 45 - 3242-3948  
 E-mail: / [apaecorbélia@hotmail.com](mailto:apaecorbélia@hotmail.com) - [apaecorbélia@nrecascaval.com](mailto:apaecorbélia@nrecascaval.com)  
 Corbélia - Paraná

ANEXO B - FACHADA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO HORIZONTE  
- MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

