



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÉLIDA GALVÃO DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA:
HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Presidente Prudente - SP
2018**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÉLIDA GALVÃO DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA:
HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

**Presidente Prudente - SP
2018**

370
N244e

Nascimento, Élide Galvão do.
Educação especial e instituição educacional
especializada: história e políticas públicas. / Élide Galvão
do Nascimento. -- Presidente Prudente, 2018.
144 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente
Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos
Santos

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Instituição
Educacional Especializada. 4. APAE. 5. Políticas
públicas. I. Título.

ÉLIDA GALVÃO DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Campus de Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

Os meus pais Martha e Delso por todo esforço em proporcionar meios para que eu e minhas irmãs tivéssemos acesso ao conhecimento.

Ao meu esposo Glenio pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos Gabriella e Thiago, pérolas que o Senhor Deus me presenteou.

Ao meu irmão Esdras que entrou em nossas vidas e nos ensinou o verdadeiro sentido de amar e cuidar.

AGRADECIMENTOS

*"Ninguém escapa ao sonho de voar,
de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu,
de ver novos lugares e novas gentes.
Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa,
aquele algo que a define como especial,
um objecto singular, um amigo,- é fundamental.
Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas
e das pessoas, é mais preciso ainda."*

Antoine de Saint-Exupery

Ao Autor da minha fé – Deus. Que em todo tempo me sustenta com sua Graça e sua Misericórdia. À Ele toda honra.

Ao meu esposo e filhos, minha base, por me motivarem e acreditarem em mim.

À minha irmã e sempre amiga Walquíria pelo apoio e parceria na viagem para Contagem-MG.

À minha amiga e irmã do coração Rose Volpato pela sua generosidade. Minha eterna gratidão.

À minha orientadora Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos por toda dedicação, compreensão e principalmente pela colaboração na desconstrução e construção do meu conhecimento. Que através do seu olhar sereno ensinou-me a respeitar e acreditar no potencial de cada indivíduo. Você é um modelo de simplicidade e compreensão. Obrigada Dani pelo carinho e por acreditar no meu potencial. Guardo no coração todo respeito e carinho por você.

À Professora Doutora Maria de Fátima Salum Moreira por me conduzir nos primeiros passos desta pesquisa e por me mostrar que devemos trabalhar em algo que amamos. Guardo com carinho seus ensinamentos e seus preciosos conselhos. Muito obrigada!

Ao Professor Doutor Eder da Silva Santana pela colaboração no desenvolvimento do projeto desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Alex Sandro Gomes Pessoa membros da banca examinadora por aceitarem o convite para desempenhar este papel repassando seus conhecimentos contribuindo, assim, com o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha amiga, companheira de longos anos professora Margareth Inácio Pereira de Moraes pela colaboração na revisão ortográfica deste trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste que colaboraram com meu crescimento compartilhando seus conhecimentos através das ministrações das disciplinas, seminários e palestras.

Ao anjo em forma de secretária – Ina que com muita paciência me atendia, mesmo à distância, sempre pronta a ajudar. Tenho um carinho especial por você.

Aos colegas de turma que se tornaram amigos: Nathália, Tatiane, Ronaldo, Neli, Isabela, Michael, Leandro, Marina, Bruno e Mari. Um agradecimento especial a Neli por abrir as portas de sua casa e me dar guarida, sou eternamente grata. Ao Ronaldo, Isabela e Marina por partilharmos experiências e reflexões.

Ao Grupo de Pesquisa com Populações em Situação de Vulnerabilidade Social - GPPVS/Unoeste e ao Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão/UNESP por cada conhecimento compartilhado.

À APAE de Naviraí-MS e ao CAIS de Contagem-MG que abriram as portas da instituição e me acolheram para a realização deste trabalho.

Por fim meus agradecimentos a todos que indiretamente contribuíram em minha caminhada acadêmica. Minha singela gratidão.

*"Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos,
Mas iguais no direito de voar."
(Judite Herta)*

RESUMO

Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas

A educação especial fora, até meados do século XX no Brasil, uma responsabilidade de instituições educacionais especializadas que se organizaram devido à atuação de pais e adeptos à causa das pessoas com deficiências, tanto em âmbito público como privado, tornando-se importante integrante na trajetória da educação inclusiva brasileira. Com apoio da nova história cultural, é possível, na pesquisa em educação, considerar as peculiaridades da história regional articulada à história geral. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o legado histórico de uma instituição educacional especializada no município de Naviraí no Estado de Mato Grosso do Sul e, em consequência, a história da Educação Especial e inclusiva nesse município. Para tanto, valeu-se da abordagem qualitativa amparada na perspectiva da nova história cultural e das instituições educativas. Realizou-se um estudo sobre a história da educação especial no Brasil articulada às políticas públicas de educação, buscando compreender como ocorreu o processo de institucionalização da APAE-Naviraí/MS e como essa instituição tem se operacionalizado e colaborado com a inclusão educacional do Público Alvo da Educação Especial. Foi realizada uma visita técnica no Centro de Atendimento e Inclusão Social - CAIS (antiga APAE) de Contagem/MG para conhecer *“in loco”* uma experiência exitosa de inclusão educacional. Utilizou-se como aporte teórico metodológico para esse intento a nova história cultural: Le Goff (2003); a história das instituições: Gatti Júnior (2002, 2006); a história da educação especial e inclusiva: Mazzotta (1987, 2001), Mantoan (2003), Carvalho (2000, 2002) e Jannuzzi (1985 e 2004). Os instrumentos empregados na produção de dados foram: análise documental nos registros da instituição e entrevistas semiestruturadas com os atores que contribuíram direta e indiretamente com a história da instituição e que estavam ou estão envolvidos com o processo de inclusão educacional. Os dados foram analisados mediante eixos temáticos emergentes a partir dos objetivos de pesquisa, sendo: Segregação e Assistencialismo, Instituição Especializada e Escola Regular, Instituição Especializada e Inclusão. Os resultados permitem considerar que os profissionais da APAE/Naviraí-MS estão abertos para dialogar com a escola regular e trabalhar em parceria para defender os direitos da pessoa com deficiência em parceria com a inclusão educacional Estudante Público Alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Instituição Educacional Especializada. APAE. Políticas públicas.

ABSTRACT

Special education and the specialized educational institution: history and public policies

In Brazil, until the mid-twentieth century, special education was responsibility of specialized educational institutions that had been organized thanks to the participation of parents and supporters of the cause of people with disabilities, both in the public and private spheres, becoming a key component of the Brazilian inclusive education trajectory. The research in education can, supported by the new cultural history, to consider the peculiarities of regional history articulated to general history. In this sense, this research aims to analyze the historical legacy of a specialized educational institution specialized in the municipality of Naviraí in the State of Mato Grosso do Sul and, consequently, discuss the history of Special and Inclusive Education in this municipality. For this purpose, the qualitative approach was used, sustained by the perspective of the new cultural history as well as educational institutions. A study was carried out on the history of special education in Brazil articulated to public policies, seeking to understand how the institutionalization process of the institutionalization of the APAE-Naviraí/MS and how this institution has been operationalized and collaborated with the educational inclusion of the target audience of Special Education. A technical visit was carried out at the Centro de Atendimento e Inclusão Social - CAIS (former APAE) in Contagem/MG to meet "in loco" a successful experience of educational inclusion. In order to do so, the theoretical methodological approach used was the new cultural history: Le Goff (2003); the history of institutions: Gatti Júnior (2002, 2006); history of special and inclusive education: Mazzotta (1987, 2001), Mantoan (2003), Carvalho (2000, 2002) and Jannuzzi (1985 and 2004). The methodological instruments used in data collection were: documentary analysis in the institution's records and semi-structured interviews with individuals who contributed directly and indirectly to the institution's history and who were or are involved with the process of educational inclusion. The data were analyzed using emerging thematic axes from the research objectives, being: Segregation and Assistencialism, Specialized Institution and Regular School, Specialized Institution and Inclusion. The results allow us to consider that APAE / Naviraí/MS professionals are open to dialogue with the regular school and work in partnership to defend the rights of persons with disabilities in partnership with the Educational Inclusion Target Public Student of Special Education.

Keywords: Special Education. Inclusion. Specialized Educational Institution. APAE. Public Policy.

LISTA DE SIGLAS

AB	– Acompanhamento de Bebês
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AIPD	– Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	– Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CADEME	– Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEPNE	– Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CAIS	– Centro de Atendimento e Inclusão Social
CEADA	– Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEDEC	– Centro de Educação Especial Campo-grandense
CEDEG	– Centro de Educação Especial Girassol
CEDESP	– Centro Sul Mato Grossense de Educação Especial
CEE/MS	– Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
CEESPI	– Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CER	– Centro Especializado em Reabilitação
CF	– Constituição Federal
CFE	– Conselho Federal de Educação
CIEE	– Centro Integrado de Educação Especial
CIEESP	– Centro Integrado de Educação Especial
Consep	– Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência
CONSEP/MS	– Conselhos Estaduais da Pessoa Portadora de deficiência do Estado de Mato Grosso do Sul
COPESP	– Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
CORDE	– Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	– Conselho Pleno
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FEAPAES – MS	– Federação das APAES de MS
FENAPAES	– Federação Nacional das APAEs
IPED	– Instituto de Pesquisas, Ensino e Diagnósticos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
Libras	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação
NAF	– Núcleo de Atendimento às Famílias
NAPC	– Núcleo de Atendimento Pedagógico e Clínico
NARC	– <i>National for Retard Children</i>
NEPI	– Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

NEPRO	– Núcleo de Educação Profissional
NIP	– Núcleo de Intervenção Precoce
NUESP	– Núcleos de Educação Especial
PAEE	– Público Alvo da Educação Especial
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIPA	– Programa de Intervenção Precoce Avançado
PRONAS/PCD	– Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência
PUC/RJ	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	– Secretaria de Estado de Educação
Sedhast	– Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	– Superintendência de Políticas Educacionais
SUS	– Sistema Único de Saúde
UIAPs	– Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	– <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESP	– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	– Universidade Metodista de Piracicaba
USP	– Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Publicações na Scielo com a temática história das instituições.....	25
Quadro 2 -	Produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com foco de interesse na temática história das instituições.....	26
Quadro 3 -	Produções que discutem a história da educação especial.....	26
Quadro 4 -	Pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a história da instituição APAE/Naviraí-MS.....	36
Quadro 5 -	Professores, técnicos, profissionais que atuam e/ou estão ligados à APAE de Naviraí-MS no atual contexto educacional inclusivista.....	37
Quadro 6 -	Professores, profissionais técnicos que atuam no CAIS de Contagem-MG.....	37
Quadro 7 -	Estabelecimentos que prestavam atendimento escolar especial.....	49
Quadro 8 -	APAEs criadas no período de 1954 a 1962.....	74
Quadro 9 -	As Apaes do Estado de Mato Grosso do Sul, antes da criação da FEAPAES-MS.....	78
Quadro 10 -	Primeira diretoria eleita – APAE/Naviraí-Ms.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Publicações na Scielo.....	24
Tabela 2 -	Quantidade de atendimentos no CAIS/Contagem-MG.....	36

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização cartográfica de Naviraí/MS.....	33
Figura 2 -	Localização cartográfica de Contagem/MG.....	35
Figura 3 -	As quatro fases da trajetória da pessoa com deficiência na educação.....	42
Figura 4 -	Linha do tempo dos marcos legais internacionais para a inclusão das pessoas com deficiência.....	46
Figura 5 -	Estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público e iniciativa privada que prestavam atendimento especial.....	49
Figura 6 -	Marcos legais nacionais ante da promulgação da CF/88.....	54
Figura 7 -	Marcos legais nacionais após a promulgação da CF/88.....	55
Figura 8 -	Organograma SUPED/MS.....	62
Figura 9 -	Necessidade individual do estudante PAEE incluído na escola regular que deve ser levada em consideração.....	65
Figura 10 -	A educação especial na perspectiva inclusiva.....	67
Figura 11 -	Proposta do AEE.....	68
Figura 12 -	Símbolo da APAE.....	75
Figura 13 -	Evolução da APAE no Brasil.....	76
Figura 14 -	Certificado de filiação da APAE/Naviraí.....	84

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Vista frontal - APAE/CEDEN - Naviraí/MS.....	34
Imagem 2 -	Premiação em 2002.....	89
Imagem 3 -	Premiação em 2005.....	90
Imagem 4 -	Premiação projeto natal 2002.....	90
Imagem 5 -	2º lugar no concurso estadual – natal/2005.....	91
Imagem 6 -	3º lugar no VII Concurso de cartazes/2006.....	91
Imagem 7 -	Unidade I do CAIS.....	104
Imagem 8 -	Unidade I do CAIS- Entrada com rampa.....	105
Imagem 9 -	Unidade II do CAIS.....	105
Imagem 10 -	Oficina de horticultura – CAIS.....	110
Imagem 11 -	Instrumentos da sala de música - CAIS.....	113
Imagem 12 -	Sala de artes – CAIS.....	114

SUMÁRIO

Capítulo I - INTRODUÇÃO	18
1.1 Trajetória acadêmica e profissional	18
1.2 Justificativa	20
1.2.1 Estado de conhecimento.....	24
1.3 Questões que orientam a pesquisa	28
Capítulo II – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
2.1 Objetivos	31
2.1.1 Objetivo geral.....	31
2.1.2 Objetivos específicos.....	31
2.2 Tipologia da pesquisa	32
2.3 Contexto da pesquisa	33
2.3.1 Naviraí-MS.....	33
2.3.2 Contagem-MG.....	35
2.4 Sujeitos da pesquisa	36
2.5 Procedimentos de coleta e seleção de dados	38
2.5.1 Instrumentos e técnica da pesquisa.....	39
2.6 Análise de dados	40
Capítulo III – O HISTÓRICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	41
3.1 Trajetória das pessoas com deficiência na educação	41
3.1.1 Marcos legais internacionais.....	44
3.2 História da educação especial no Brasil	46
3.2.1 Marcos legais nacionais.....	51
3.2.2 A educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul.....	56
3.3 O paradigma inclusivista em vigência	62
3.3.1 A educação regular na perspectiva inclusivista.....	63
3.3.2 A educação especial na perspectiva inclusivista.....	66
Capítulo IV - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS – APAE	72
4.1 A inserção da APAE no contexto da Educação Especial no Brasil	72
4.2 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em Mato Grosso do Sul	76
4.3 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em Naviraí-MS	80
4.3.1 A origem da APAE de Naviraí-MS.....	80
4.3.2 A Institucionalização da APAE de Naviraí-MS.....	82
Capítulo V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
Eixo 1: Segregação e Assistencialismo	93
Eixo 2: Instituição Especializada e Escola Regular	95
Eixo 3: Instituição Especializada e Inclusão Educacional	98
Capítulo VI – UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA	102
6.1 O Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG (antiga APAE)	102

6.1.1 O início da instituição.....	102
6.1.2 Atendimentos.....	104
6.1.2.1 Acompanhamento de bebês – AB.....	106
6.1.2.2 Núcleo de intervenção precoce – NIP.....	108
6.1.2.3 Núcleo de atendimento pedagógico e clínico – NAPC.....	108
6.1.2.4 Núcleo de estudo e pesquisa em inclusão – NEPI.....	109
6.1.2.5 Núcleo de educação profissional - NEPRO.....	109
6.1.2.6 Núcleo de atendimento às famílias – NAF.....	111
6.1.2.7 Oficinas de música e artes.....	112
6.2 O atendimento educacional especializado.....	115
6.3 A mudança da nomenclatura e a transformação de escola especial para centro de AEE.....	118
6.4 Discurso do CAIS – autonomia.....	120
6.5 Como anda a inclusão em Contagem-MG?.....	121
6.6 Inclusão para todos?.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXO A.....	139
ANEXO B.....	140
ANEXO C.....	142
ANEXO D.....	144

Capítulo I - INTRODUÇÃO

*Não haverá parto se a semente não for plantada antes...Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.
(Rubem Alves)*

Neste primeiro capítulo apresento minha trajetória acadêmica e profissional que culminou no interesse temático para a realização desta pesquisa, em seguida uma justificativa, estado de conhecimento, problema e questões que direcionam a pesquisa.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 1980 quando ingressei no curso de magistério e com 16 anos estava formada e já atuando como alfabetizadora. Em 1983, iniciei a graduação em Pedagogia, porém precisei trancar a matrícula para cursar o quarto ano do magistério que se tornou quesito obrigatório para quem lecionava na Educação Infantil (antigo jardim de infância) e nas salas de alfabetização. Retornei aos estudos da graduação concluindo em 1987 o curso de Pedagogia.

A alfabetização foi minha primeira experiência como educadora. Atividade em que amava atuar, pois era gratificante ao final do ano letivo ver o desenvolvimento de meus pupilos. Atuei como professora alfabetizadora na escola regular até meados do ano de 1990, quando assumi um concurso na cidade de Barra Mansa-RJ, para minha surpresa, também atuaria como alfabetizadora. Porém, surgiu um novo desafio: deveria atuar em uma “classe especial” que funcionava dentro de uma escola mista (municipal e estadual). Era uma turma com 6 alunos surdos.

Nessa nova etapa, nós docentes, tivemos um suporte da Secretaria de Educação Municipal (SEM), participando em cursos de formação semanais, nos quais abordavam temas relacionados sobre o ensino da criança surda e ministravam

o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Na época, comecei a aprofundar meus conhecimentos sobre a criança “excepcional” (como era chamada) e, era através da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que tínhamos a oportunidade de participar de palestras em que podíamos aprender mais sobre o universo das pessoas com deficiências, que para mim era tão desconhecido e ao mesmo tempo instigante.

Em 1991, acompanhando meu esposo em um desafio profissional, transferi minha residência para Naviraí-MS e me deparei com uma nova realidade, onde não pude dar continuidade ao meu trabalho como professora de Educação Especial, pois era proibido comunicar através da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais” com os alunos surdos no município. Dessa forma, retornei à sala de aula da escola regular como professora convocada, o que estagnou meus anseios profissionais.

Meu retorno à Educação Especial só aconteceu em 1997 como professora convocada pela Secretaria Estadual de Educação-MS (SEE-MS) e cedida para a APAE de Naviraí-MS. Retomei essa antiga/nova etapa profissional atuando junto a estudantes com espectro autista e depois assumi uma sala de estimulação precoce para trabalhar com bebês e crianças de até três anos de idade com paralisia cerebral.

Em 2002, tornei-me efetiva ao assumir um concurso na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no cargo de técnico de nível superior e na função de técnica em assuntos educacionais. Em 2008, concomitante ao cargo técnico, assumi o cargo de professora convocada das disciplinas pedagógicas pertinentes ao curso de Licenciatura em Química na Unidade Universitária de Naviraí-MS. Paralelamente, busquei atualizar-me através de cursos de aprimoramento e pós-graduação *Lato Sensu*.

O desejo de cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu* foi sendo alimentado a cada dia da minha trajetória profissional, por entender que necessitava aprimorar meus conhecimentos e, por conseguinte, desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir com a educação e conseqüentemente com a sociedade. Com o anseio de compreender melhor o que era cursar um mestrado matriculei-me como

aluna especial no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

O Programa de Mestrado em Educação da Unoeste oferece em suas linhas de pesquisa uma gama de temas vinculados a políticas e práticas educacionais. Tive na professora doutora Fátima Salum uma grande conselheira que me disse para olhar meu interior e descobrir o que me fazia feliz e que eu deveria me dedicar naquilo que amava, que jamais me cansaria de buscar e de falar. Após refletir sobre a minha jornada profissional e acadêmica, pude unificar os temas com os quais mais me identifico: “história da educação” e “educação especial”.

No início desse novo desafio acadêmico, tinha ideias formadas e a cada passo, a cada encontro principalmente com minha orientadora, a professora doutora Danielle Santos, precisei passar por uma desconstrução de conceitos e reformular meu entendimento sobre Educação, Educação Especial e Inclusão. Em um desses diálogos minha orientadora mencionou a experiência do CAIS de Contagem, antiga APAE de Contagem, que passou por uma reformulação administrativa e pedagógica para atender o novo paradigma inclusivista. Desta forma pude, neste caminhar, conhecer “*in loco*” uma instituição que apresenta resultados positivos de um trabalho diferenciado sobre inclusão e constatar que a inclusão na perspectiva da política educacional em vigência, é possível. Nesse sentido tento mostrar através deste trabalho a construção do conhecimento que me proporcionou um amadurecimento acadêmico e profissional e que justificam o desenvolvimento da pesquisa intitulada Educação Especial e Instituição Educacional Especializada: História e Políticas Públicas

1.2 Justificativa

Atualmente, as produções acadêmicas voltadas para a história das instituições educativas têm mostrado relevância para a historiografia da educação brasileira. O interesse por essa temática se desenvolveu, conforme Nosella e Buffa (2009), na década de 1990; os autores também relatam que essas pesquisas têm

como matrizes teóricas: a nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa.

Com a influência da história cultural, os pesquisadores desenvolveram um novo olhar, como destaca Pinto (2009) sobre: o alargamento da noção de fonte, o uso de conceitos como os de representação, apropriação e imaginário, bem como a busca por novos objetos. Nessa perspectiva, temas como as instituições escolares passaram a ser privilegiados. A nova forma de ver a história constituiu uma ruptura com a tradicional história da educação. O autor Magalhães (2004, p.58) afirma que historiar uma instituição é “compreender e explicar os processos e os ‘compromissos’ sociais como condição instituinte”.

No Brasil, ao longo da história, o direito à educação sempre foi um privilégio de uma pequena parcela da sociedade. Os pobres, os negros e as pessoas com deficiência, como tantos outros grupos minoritários, foram, em determinados momentos, excluídos da escolarização formal. Dessa maneira, para atender à necessidade de um grupo historicamente marginalizado e à espera de iniciativas centradas na caridade, surgiram as instituições especializadas, que se organizaram devido à atuação de pais e adeptos à causa das pessoas com deficiências, tanto no âmbito público, como no privado. (MAZZOTTA, 2001; MANTOAN, 2002)

Conforme explicita Mazzotta (2001), no século XIX, no Brasil, tiveram várias iniciativas de assistência social às pessoas com deficiências, surgindo assim, as instituições especializadas. O caráter dessas instituições era, dentro de um espaço, abordar os aspectos de desenvolvimento social ou terapêutico em uma deficiência específica. Com isso, surgiram as instituições para atendimento aos cegos, às pessoas com deficiência auditiva/surdez, às pessoas com deficiências intelectuais, pessoas com deficiência física. Como exemplo destacam-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2001).

Nessa perspectiva, Mantoan (2002) afirma que foram muitos os políticos, educadores, pais, e personalidades brasileiras que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino, ou seja, a instituição especializada, vinculando a essas instituições as pessoas com deficiências ligadas a eles. A autora afirma,

ainda, que o papel das instituições e desses personagens não pode ser ignorado, pois atuaram em “quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais” (MANTOAN, 2002 p.1).

As instituições especializadas, entre outros atendimentos, corroboraram para o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiências, tornando-se parte importante na história da educação brasileira, embora tenham sido vistas, durante muito tempo, como um apêndice ou mecanismo de segregação. Nessa perspectiva, de considerar a sua importância, compreendemos a afirmativa de Buffa (2002), ao considerar que pesquisar uma instituição é uma forma de estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições estão impregnadas de valores e ideias educacionais.

Sanfelice (2007) afirma que não há instituição que não mereça ser objeto de pesquisa histórica, nesse sentido estudar uma instituição educacional especializada é compreender suas especificidades e sua conexão com o contexto social. Ao surgir o interesse em estudar instituições escolares, se fez necessário compreender o tema através das produções acadêmicas. No Brasil, a influência da nova história cultural e, conseqüentemente da história das instituições escolares, ganhou espaço na década de 1990 (NOSELLA e BUFFA, 2009), com publicações acadêmico-científicas em programas de pós-graduação em educação vinculadas, em sua maioria, à História da Educação (ARNAUT DE TOLEDO; ANDRADE, 2013).

Gatti Junior (2007) relata que nessa época, ampliaram-se substantivamente o número de obras publicadas em forma de livro no âmbito de uma História das Instituições Escolares. O autor destaca também que as obras do autor luso Justino Pereira de Magalhães contribuíram sobremaneira para a reflexão teórica no campo da pesquisa sobre a história das instituições educativas, por meio da produção e circulação de textos que alcançariam pesquisadores em Portugal e no Brasil.

Gatti Junior (2002) afirma que textos publicados em coletâneas, tais como: Um Apontamento Metodológico sobre a História das Instituições Educativas (1998), Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas (1999a),

Contributo para a História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo (1999b) e Tecendo Nexos: história das instituições educativas (2004) foram bastante utilizados desde a época de publicação aos tempos atuais, tanto para pesquisadores em Portugal como no Brasil.

Buffa e Nosela (2009) publicaram o resultado de pesquisas realizadas no período de 1971 a 2007, considerando as produções escritas sobre instituições escolares nos acervo de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação das seguintes universidades: Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP; os arquivos da ANPED e do INEP e a base de dados Dedalus/USP; os trabalhos realizados pelo HISTEDBR; as comunicações inscritas no I Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2000; e as comunicações inscritas no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

Os autores relatam que foram encontrados 124 títulos no período descrito, os quais dividiram em 12 categorias. Porém, somente um título estava relacionado à instituição educativa especializada – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse estudo os autores relatam que o foco de interesse ao estudar instituições era: sua criação, implantação e evolução.

Nesse sentido para uma melhor compreensão sobre o tema foi elaborado um mapeamento das produções científicas realizadas em forma de dissertações e teses sobre educação especial elencando quais temáticas são relevantes e se a história das instituições educacionais especializadas tem sido foco de interesse para esse tipo de produção. O estado de conhecimento foi realizado a nível nacional e internacional e será apresentado no próximo item.

1.2.1 Estado de conhecimento

Para corporificar o estado de conhecimento da presente pesquisa foi realizado um mapeamento das produções científicas sobre Educação Especial no contexto brasileiro e internacional, tendo como marco temporal o período de 2011 a 2015. Inicialmente fez-se uma consulta às bases de dados SciELO, ERIC e Portal de Dissertações e Teses da Capes. Mediante a análise bibliográfica sobre as produções selecionadas, foi possível elaborar uma compreensão significativa sobre o contexto da história da educação brasileira e da Educação Especial, bem como das instituições especializadas.

No levantamento bibliográfico realizado na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO¹ foram classificados 28 artigos que apresentavam focos de interesse relacionados a educação especial.

A tabela 01 apresenta o foco de interesse dos artigos selecionados. A soma é maior do que 28, pois alguns artigos contemplam dois ou mais focos de interesse.

Tabela 1 – Publicações na SciELO

Foco de interesse	Quantidade
Inclusão	04
Autismo/ Altas habilidades	02
Surdez/surdo/deficiência auditiva	08
Tecnologias digitais	03
Políticas públicas	01
Formação docente	02
Deficiência visual	01
AEE	01
História	05

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Em relação a temática história podemos destacar no quadro 01 os seguintes trabalhos:

¹ Disponível em < <http://www.scielo.org/php/index.php> > Acesso em maio de 2017.

Quadro 1: Publicações na Scielo com a temática história das instituições

Autor/Autora	Título	Ano de Publicação
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães	“Percurso da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva”	2011
CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico	“A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado”	2014
SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha	“Educação Especial em Sergipe”,	2014
WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini	“Educação de Surdos e Governamentalidade Linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948)”,	2015
BORGES, Adriana Araújo Pereira	“As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil”	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Sendo que somente o trabalho de Adriana Araújo Pereira Borges contempla a história da instituição, pois a autora relata a história da Instituição Pestalozzi.

A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, localizou dezoito produções acadêmicas que tem como objeto de estudo a história da educação especial e/ou instituição. Após análise das produções acadêmicas, observou-se que somente quatro estariam direcionadas para o estudo da história da instituição especializada. No quadro 02 destacam-se os títulos que tiveram como proposta apresentar a história das instituições estudadas:

Quadro 2: Produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com foco de interesse na temática história das instituições

Autor	Título	Instituição Modalidade	Ano
RAFANTE, Heulalia Charalo	Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil	UFSCAR Tese	2011
GONÇALVES, Elaine Cristina	Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos - Campo Largo	UTP Dissertação	2011
SILVA, Dirce Alves	A história da Educação para Crianças Especiais na APAE da Cidade de Machado/MG	USF Dissertação	2013
FRAGA, Lissandra Mendes	Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense	UFMA Dissertação	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As produções analisadas a partir da base ERIC resultaram em 928 trabalhos dos quais, ao proceder-se à categorização temática, foram categorizados: 525 que abordam a temática inclusão; 397 estudos que trabalham o tema Educação Especial; 6 produções que discutem a história da Educação Especial (quadro 03), sendo que uma produção faz um estudo sobre as escolas alternativas para estudantes com deficiências.

Quadro 3: Produções que discutem a história da educação especial

continua

Título	Autor	Fonte	Ano
An Investigation of Alternative Schools in One State: Implications for Students with Disabilities	WASBURN-Moses, Leah	Journal of Special Education	2011
Inclusive Education in Thailand: Practices and Challenges	VORAPANYA, Sermsap; DUNLAP, Diane	International Journal of Inclusive Education	2014
The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective	HAUG, Peder	Emotional & Behavioural Difficulties	2014

conclusão

Inclusive Education in South Korea	KIM, Yong-Wook	International Journal of Inclusive Education	2014
Education Inclusion in England: Origins, Perspectives and Current Directions	LAUHLAN, Fraser; GREIG, Susan	Support for Learning	2015
The Influence of the School Hygiene and Paedology Movement on the Early Development of Special Education in Greece, 1900-1940: The Leading Role of Emmanuel Lambadarios	ANASTASIOU, Dimitris; ILIADOU-TACHOU, Sophia; HARISI, Antonia	History of Education	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

É possível identificar que as produções selecionadas não tiveram como temática principal o estudo da história da Educação Especial, porém os autores utilizaram esta temática para compor o trabalho. A produção intitulada “*An Investigation of Alternative Schools in One State: Implications for Students with Disabilities*” não faz menção da história da Educação Especial, porém apresenta uma pesquisa sobre as escolas alternativas para estudantes com deficiências no Região Centro Oeste dos Estados Unidos da América. Na pesquisa salienta-se o fato de que foi dada especial atenção à participação dos estudantes com deficiência nesses ambientes e dos serviços que recebem no contexto norte americano.

Nota-se, portanto, que o tema instituição escolar especializada ainda carece de investigações no meio acadêmico, se fazendo necessário produzir trabalhos que levem em consideração essa temática. Bezerra (2015), afirma que a história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, antigo sul de Mato Grosso, ainda precisa ser contada. As informações sobre o tema são escassas e, quase sempre, limitadas à crônica das fontes oficiais e/ou institucionais. Há também uma necessidade de se historiar as instituições educativas especializadas e o seu real sentido e papel no desenvolvimento biopsicossocial das pessoas com deficiências.

Urge entender, nesse sentido, que essa modalidade faz parte do contexto da história da educação brasileira e estudá-la é reconstruir suas práticas e representações através da compreensão de sua organização e de suas memórias, sejam em arquivos da instituição ou em memórias das pessoas ou personagens que a construíram.

A nova história cultural é utilizada na pesquisa como aporte para privilegiar as peculiaridades da história regional, sempre articulada à história geral. Nesse sentido, estudar uma instituição educacional especializada em um município de pequeno porte no Estado de Mato Grosso do Sul, irá colaborar para o entendimento da História da Educação Sul Mato-grossense e, por conseguinte da História da Educação Brasileira.

Foi constituído em Naviraí-MS um centro de atendimento especializado para pessoas com deficiências intelectuais a partir de 1977. Diante desse contexto, a presente pesquisa consiste em analisar como ocorreu o processo de institucionalização da APAE no município de Naviraí, no Estado de Mato Grosso do Sul.

1.3 Questões que orientam a pesquisa

As questões que delinearão a problemática da pesquisa foram: Como se deu o processo de institucionalização e atendimento educacional das pessoas com deficiências no município de Naviraí-MS? Quem são os personagens sociais que participaram desse processo? Que memórias ficaram submersas na história dessa instituição? Como essa instituição tem se operacionalizado atualmente e colabora com a inclusão educacional das pessoas que atende?

A dissertação se apresentará, além deste primeiro capítulo, em mais quatro capítulos, estruturados da seguinte forma:

Apresentamos no capítulo dois o delineamento da pesquisa: os objetivos, a tipologia, contexto e sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coleta, seleção e organização para análise dos dados. Optou-se por uma pesquisa de

cunho qualitativo amparada na perspectiva da nova história cultural e da história das instituições educativas. Sob essa perspectiva, na coleta e seleção de dados, realizou-se uma análise documental nos registros da instituição, bem como entrevistas semiestruturadas com os personagens que contribuíram direta e/ou indiretamente com a história da instituição e que estavam ou estão envolvidos com o processo de inclusão educacional.

No capítulo três discorremos sobre os pressupostos teóricos e para tanto utiliza-se como aporte metodológico a nova história cultural, com base em autores como Le Goff (2003); a história das instituições, com base em autores como Gatti Júnior (2002, 2006); e a história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, com base em autores como Mazzotta (1987, 2001), Mantoan (2003), Carvalho (2000, 2002), Jannuzzi (1985 e 2004), Glat (2006, 2007), Omote (2003), Sasaki (1999) e outros.

No quarto capítulo pontuamos a trajetória da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE desde seu início em 1954 na cidade do Rio de Janeiro, como se instalou no Estado de Mato Grosso do Sul e será apresentada na memória da institucionalização da APAE na cidade de Naviraí-MS, se tornando parte importante na história da Educação Especial no Brasil.

O resultado e discussão dos dados estão apresentados no quinto capítulo, em que é discutido qual o entendimento da contribuição da APA para a educação especial em Naviraí-MS e qual é a posição da APAE/Naviraí-MS diante do paradigma inclusivista. Os dados foram analisados por meio da proposta de triangulação, conforme Minayo (2012), mediante eixos temáticos emergentes a partir dos objetivos de pesquisa, sendo: Segregação e Assistencialismo, Instituição Especializada e Escola Regular, Instituição Especializada e Inclusão.

O sexto capítulo traz a leitura de uma experiência exitosa da antiga APAE de Contagem-MG que, através de um trabalho diferenciado, transformou-se em Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS e desta forma colaborou para a inclusão das crianças e adolescentes atendidos por esta instituição.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa diante dos dados obtidos, em que registramos as impressões do que foi

analisado por essa pesquisa e trazemos propostas de um trabalho colaborativo entre APAE/Naviraí-MS e a Gerência Municipal de Educação da referida cidade.

Capítulo II – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os objetivos, a opção metodológica, as técnicas utilizadas para a coleta, seleção e organização dos dados analisados, os critérios para a seleção dos sujeitos e os procedimentos para organização e análise dos dados.

O projeto que deu origem a esta pesquisa foi cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 4015 foi avaliado e aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP (Anexo A). Para delinear a pesquisa proposta elencamos os seguintes objetivos:

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

Analisar o legado histórico da uma instituição educacional especializada no município de Naviraí do Estado de Mato Grosso do Sul, e, como consequência, a história da Educação Especial e Inclusiva nesse Município.

2.2.2 Objetivos específicos

- Considerar, sob a ótica dos seus personagens, de que maneira se configurou a institucionalização do atendimento à pessoa com deficiência na APAE de Naviraí-MS;
- Apurar como os profissionais da APAE/Naviraí entendem qual foi a contribuição da instituição para a Educação Especial em Naviraí.
- Averiguar como a instituição tem se operacionalizado e colaborado com a inclusão educacional do Público Alvo da Educação Especial diante do paradigma inclusivista em vigência.

- Apresentar uma experiência exitosa de inclusão educacional.

Em seguida apontamos a tipologia da pesquisa.

2.2 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, amparada na perspectiva da nova história cultural e da história das instituições educativas. A abordagem qualitativa, conforme Gil (1999) possibilita aos pesquisadores compreender as pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais. Possui as seguintes características:

[...]ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

A nova história cultural trouxe para a pesquisa o discurso não oficial, a valorização da memória de grupos que nunca tiveram a oportunidade de serem ouvidos na história oficial. Os pesquisadores desenvolveram um novo olhar, como destaca Pinto (2009) sobre: o alargamento da noção de fonte, o uso de conceitos como os de representação, apropriação e imaginário, bem como a busca por novos objetos.

A nova forma de ver a história constituiu uma ruptura com a tradicional história da educação. Nesse sentido, Gatti Júnior (2006, p.277) afirma:

Nesse movimento de rompimento com velhas tradições e de construção de novas modalidades interpretativas, insere-se um processo de renovação específica no campo da História da Educação, que iniciou-se em solo europeu e atingiu pesquisadores, especialmente historiadores e educadores por todo o mundo.

Nessa perspectiva, temas como as instituições escolares, passaram a ser privilegiados. A história das instituições educativas traz a compreensão de como foram sua construção, considerando o contexto social que está inserido. Nesse entendimento, os pesquisadores buscam compreender a realidade e conhecer sua

identidade, que a torna única no contexto social da qual faz parte, através da análise das pessoas que fizeram ou fazem parte dessa história, da investigação do que aconteceu ou acontece no seu interior.

Considerando a tipologia da pesquisa apresentamos o contexto da pesquisa.

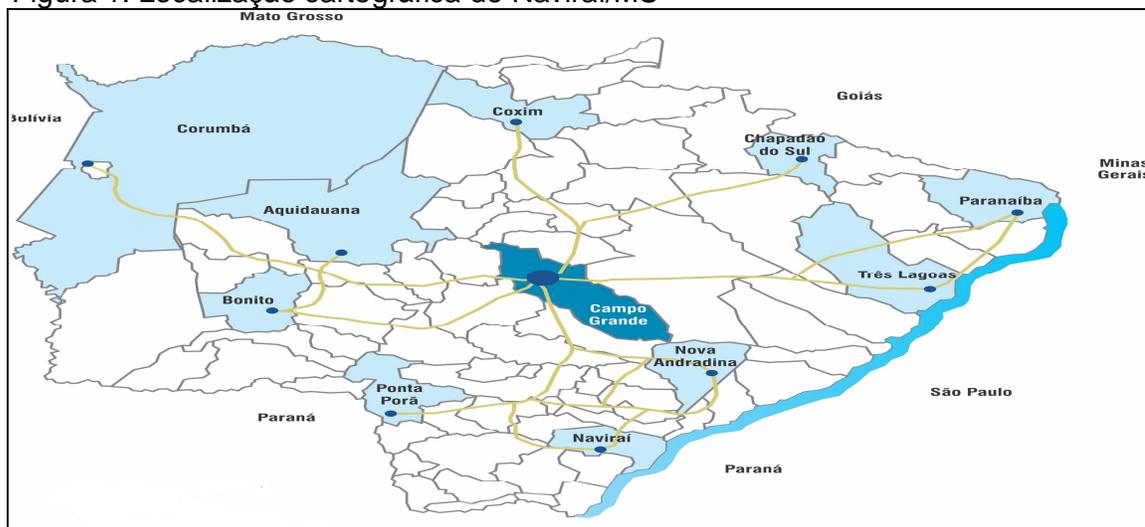
2.3 Contexto da pesquisa

2.3.1 Naviraí – MS

Naviraí é uma cidade localizada no sul de Mato Grosso do Sul (figura 01), com aproximadamente 50.000 habitantes. A partir do paradigma inclusivista muitas crianças PAEE estão matriculadas nas escolas regulares, mas ainda é de responsabilidade da APAE atuar no atendimento clínico e, também, pedagógico àqueles que seus familiares não querem incluir nas escolas regulares que de acordo com o Art. 14 do Decreto nº 7.611/2011:

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas". (BRASIL, 2011, p.1)

Figura 1: Localização cartográfica de Naviraí/MS



Fonte: UFMS²

A APAE da cidade atende atualmente 120 pessoas com deficiência de todas as idades e gerações, sendo mantenedora, no espaço da sede, do Centro de

² Disponível em < <https://www.ufms.br/universidade/localizacao/> > Acesso em 16/01/2018

Educação Especial Naviraiense (Imagem 01). Oferta vários tipos de atendimento clínico e pedagógico dividido em salas:

- Estimulação precoce (0 a 3 anos),
- Multisseriada (5 a 15/16 anos),
- Educação infantil (3 a 5 anos)
- Profissionalizantes (a partir dos 17 anos)

Imagem 1: Vista frontal - APAE/CEDEN – Naviraí-MS



Fonte: Naviraí Notícias³ (Oliveira, 2015)

No contato inicial foi informado pelo diretor que a instituição está preparando a documentação junto ao Conselho Estadual de Educação/MS para a autorização do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Atualmente, na equipe de atendimento clínico, há uma pediatra que atende uma vez por semana alternando no período matutino e vespertino como forma de doação para instituição, como podemos observar ainda persiste a visão assistencialista na instituição. Uma psicóloga contratada pela APAE presta

³ <http://www.navirainoticias.com.br/apae-de-navirai-tem-eleicao-marcada-para-dia-18-de-novembro/>

atendimento três vezes por semana. Dos 14 professores, seis são cedidos pelo estado e seis pela prefeitura municipal de Naviraí, uma coordenadora, um diretor, uma secretária pedagógica, uma gerente administrativa, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha, três auxiliares de serviços gerais e um motorista. Duas professoras aposentadas que atuaram na APAE fazem um trabalho de catequese com alguns alunos que recebem permissão dos pais. Diante desse contexto, apresentamos a seguir os sujeitos da pesquisa, e como foram agrupados.

2.3.2 Contagem-MG

Contagem está localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais (Figura 02). Hoje, a cidade de Contagem é considerada a terceira maior arrecadação do Estado, com aproximadamente 658.580 habitantes.

Figura 2: Localização cartográfica de Contagem/MG



Fonte: Google Maps⁴

O CAIS de Contagem-MG atende bebês, crianças, adolescentes e jovens, conforme tabela 02. Tem como missão contribuir para a inclusão e o

⁴ Disponível em < <https://www.google.com.br/maps/place/Contagem> > Acesso em 28 de março de 2018

convívio com a diversidade, promovendo um novo olhar sobre a deficiência visa consolidar-se como referência nacional em políticas de inclusão e no atendimento especializado à pessoa com deficiência.

Tabela 2: Quantidade de atendimentos no CAIS/Contagem

Neonato de risco	IP-I 0 a 3 anos	IP-II 4 a 6 anos	7 a 13 anos	14 a 27 anos	Maior de 28 anos
141	90	62	77	54	26

Fonte: Secretaria do CAIS, atualizado em junho 2017.

Nota: Elaborada pela autora

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Considerou-se três grupos de sujeitos que serão apresentados por nome e função que ocupa na instituição.

Grupo 01: Pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a história da instituição APAE/Naviraí-MS descritos no quadro 04.

Quadro 4 - Pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a história da instituição APAE/Naviraí-MS.

Entrevistadas	Cargo	Situação Funcional
1. Lourdes Elerbrock	1ª Diretora	Aposentada
2. Olívia Flora Petreski de Siqueira	Coordenadora	Aposentada
3. Maria Luiza Sant`Ana	Professora	Aposentada
4. Lílian dos Santos Ferracini	Professora/artes	Aposentada
5. Fátima Paviani	Professora	Aposentada
6. Anália dos Santos Paula	Professora	Professora Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Grupo 02: Professores, técnicos, profissionais que atuam e/ou estão ligados à APAE de Naviraí-MS no atual contexto educacional inclusivista (Quadro 05).

Quadro 5 – Professores, técnicos, profissionais que atuam e/ou estão ligados à APAE de Naviraí-MS no atual contexto educacional inclusivista.

Entrevistados	Cargo
1. José Jailton Crispim Alves	Diretor – CEDEN
2. Izilda Maria da Silva	Coordenadora Pedagógica
3. Angela Aparecida de Carvalho	Secretária
4. Maria Aparecida Correia Pereira	Gerente Administrativa
5. Marcela Gomes Soares	Professora
6. Maria Sirlene da Silva Cruz	Professora
7. Mariana Neves Pereira de Souza	Professora
8. Cristina Mendes de Araujo	Professora
9. Kelly Regina Martins	Professora
10. Marta Pereira Rodrigues	Professora
11. Antonia Alves Bezerra de Oliveira	Professora
12. Maria Enedina da Silva	Professora
13. Mary Joice de Castro Machado	Professora
14. Silvana Alves Silva Dias	Professora
15. Ilda Maria Ramos Gava	Professora
16. Fátima Paviani	Professora aposentada e Catequista

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Grupo 3: professores, profissionais técnicos que atuam no CAIS de Contagem-MG descritos no quadro 06.

Quadro 6 - Professores, profissionais técnicos que atuam no CAIS de Contagem-MG.

continua

Entrevistadas	Profissão	Cargo
1. Cristina Abranches Mota Batista	Psiquiatra/ Professora	Superintendente
2. Letícia Martins Antonelli	Psicóloga	Psicóloga

conclusão

3. Ludimila do Carmo	Não informou	Mãe
4. Odalia Margarida Braga Brandão	Professora	Coordenadora administrativa
5. Rovânia E. Freitas	Pedagoga	Coordenadora pedagógica
6. Tânia Passos Santos	Pedagoga	Coordenadora pedagógica
7. Viviane Ribeiro da Fonseca P. Werneck	Assistente Social	Secretária da superintendente

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No próximo item apresentamos os procedimentos de coleta e seleção dos dados realizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.5 Procedimentos de coleta e seleção de dados

Sob a perspectiva da nova história cultural e da história das instituições educativas e por ser a escola, como afirma Gatti Júnior (2002) um arsenal de fontes e informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias, para a coleta e seleção de dados, foram consultadas as memórias registradas em documentos sobre a instituição em seus arquivos próprios. Para Medeiros (2003, s/p) os arquivos escolares são:

Conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos [...] Ali, nos documentos, estão memórias individual e coletiva da educação. Não toda, é evidente. Mas também não só memória, mas memórias: Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. (MEDEIROS, 2003, s/p)

Optou-se pela história oral como fonte, por meio de coleta de relatos orais, porque permite articular e complementar diálogos com os dados de outros documentos e utilizando como mais fonte de coleta. Esse método de investigação corrobora com a pesquisa e traz novas possibilidades de compreensão para o historiador. Nesse sentido, Paul Thompson (1992) afirma:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A história oral “permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da História’” (ALBERTI, 2005, p.155), com isto abre uma possibilidade de compreender o passado. Ao recorrer ao relato oral como fonte direta de dados, nos deparamos com a memória, que é capaz de evocar o passado. Le Goff (2003) nos fala que a memória é utilizada desde os tempos primórdios como fonte para preservar o passado, como sua passagem da oralidade para escrita. Ela também faz parte de um contexto social, se tornando assim coletiva.

O procedimento utilizado para a coleta e seleção de dados foi a análise documental por fornecer a possibilidade de reunir grande quantidade de informação sobre leis, processos, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111) e a entrevista que é, segundo Neto (1994, p. 57) “uma conversa a dois com propósitos bem definidos. ” É nesse momento que o pesquisador pode obter dados objetivos e subjetivos contidos na fala dos atores sociais.

Para tanto se fez necessário a utilização de dois instrumentos de pesquisa, os quais são descritos a seguir.

2.5.1 Instrumentos e técnica da pesquisa

Foi elencada a entrevista semiestruturada, pois segundo Triviños (1987, p.146) “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Manzini (2003) nos lembra de que a entrevista semiestruturada necessita de cuidados quanto à linguagem e o roteiro a ser utilizado. Também adverte que o roteiro deve ser submetido à apreciação externa. Nesse sentido o roteiro da entrevista semiestruturada foi analisado por dois professores doutores que

atuam na área da Educação. Após sugestões de alterações e acréscimos, foi estruturado conforme anexo B.

Apresentamos a seguir a descrição e análise de dados.

2.6 Análise de dados

Para a análise de dados foi utilizada a proposta de triangulação que, segundo Minayo (2012, p.625) consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos. Nesse entendimento a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Um fenômeno social não pode ser compreendido sem raízes históricas, sem significados culturais, e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

Após a coleta de dados através das entrevistas, foi realizada a transcrição das falas e retornado aos depoentes para confirmarem a autenticidade da transcrição.

Foi realizada a leitura flutuante das transcrições e definido os seguintes eixos temáticos: Segregação e Assistencialismo, Instituição Especializada e Escola Regular, Instituição Especializada e Inclusão.

Capítulo III – O HISTÓRICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

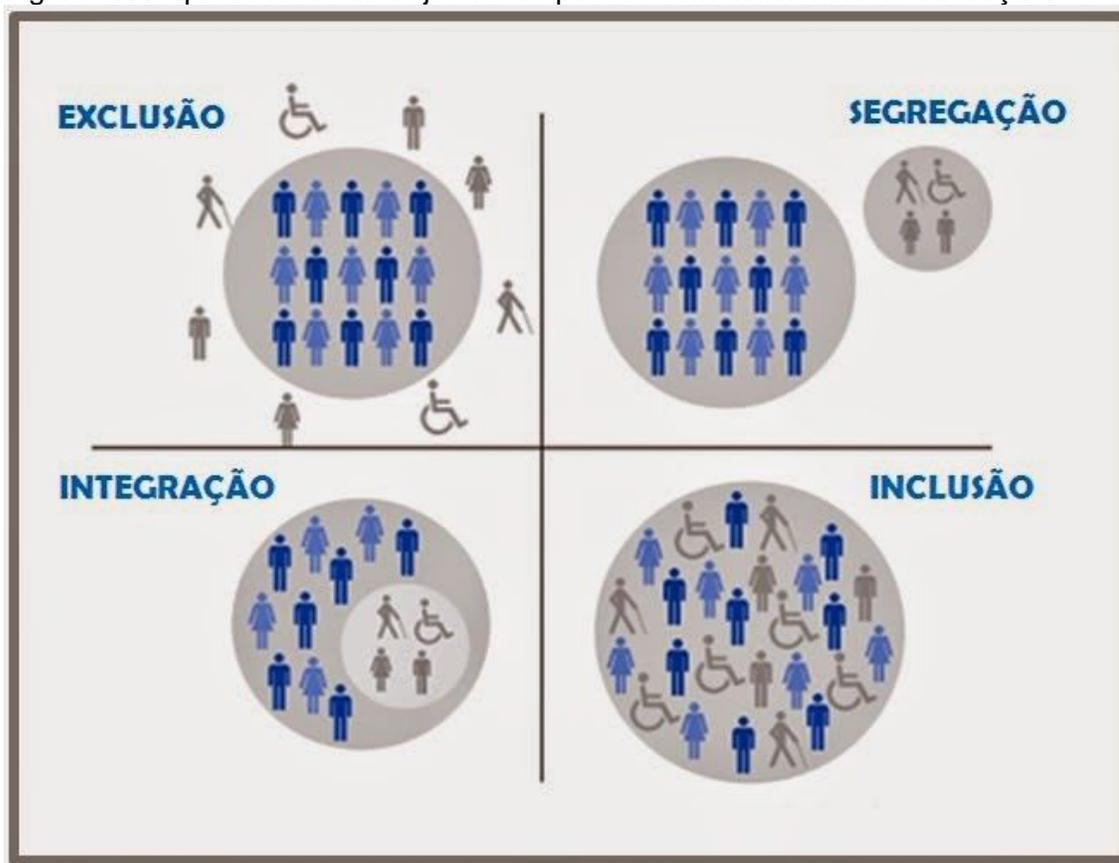
3.1 Trajetória das pessoas com deficiência na educação

A educação inclusiva é atualmente uma realidade no meio acadêmico. Amparada pela Constituição de 1988 e pela Lei 3924/96 – Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, a escola abre as portas para que a minoria, que antes era alijada do meio escolar, tenha acesso a educação desde a mais tenra idade até para àqueles que já ultrapassaram a idade escolar. Isso se deve a uma construção sócio histórica alicerçada em vários movimentos internacionais e nacionais.

A inconformidade com todo tipo de exclusão foi foco de discussões em nível internacional. O direito à educação tem acompanhado esses movimentos de transformação social, o qual podemos observar através da história social, política e educacional. Sobre isso as autoras Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011) afirmam que a educação é concebida como prática necessária à existência e manutenção das sociedades, na medida em que organiza a transmissão das culturas, garantido assim sua continuidade.

Sassaki (1999, p. 16) descreve que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Por conta das condições atípicas as pessoas com deficiência eram banidas do convívio social. Após a fase da exclusão social as pessoas com deficiência eram acolhidas em instituições que prestavam cuidados pessoais e médicos. No âmbito da educação, a inclusão das pessoas com deficiência percorre um longo caminho. Sassaki (1999) descreve que esse período passou por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. A figura 03, elucida as quatro fases descritas por Sassaki. Os desenhos representam as etapas históricas que marcaram a trajetória da pessoa com deficiência na educação.

Figura 3: As quatro fases da trajetória da pessoa com deficiência na educação.



Fonte: colegioeheyde⁵

De acordo com a figura 02 pode-se constatar que as duas primeiras fases não consideravam a pessoa com deficiência como alguém com capacidade para frequentar o mesmo espaço da população. A fase da exclusão é descrita como o período em que as pessoas eram marginalizadas do convívio social e, conseqüentemente, muito menos merecedoras da atenção educacional ou de qualquer outro serviço. Dessa forma, estas pessoas eram consideradas sem valor para a sociedade e, portanto, sem condições para exercer algum ofício. Sasaki (1999) relata que esta característica era atribuída a todos os indivíduos que possuísse alguma deficiência.

A fase de segregação institucional é narrada como o período em que as pessoas com deficiência, já excluídas da sociedade e das famílias, eram acolhidas por instituições filantrópicas ou de cunho religioso. Sasaki (1999) afirma

⁵ Disponível em < <http://www.colegioeheyde.com/integracion-e-inclusion/> >

que essas instituições eram, em geral, muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso. Na década de 1950 surge no cenário escolar, concomitante com a educação comum, a educação especial, oferecida em forma de escola especial e mais tarde em salas especiais dentro da escola comum. Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 150) descrevem que as escolas especiais tinham o mesmo objetivo da escola comum: “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho” e que se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito.

A partir de movimentos que entendiam que a pessoa com deficiência, além de ter capacidade para frequentar o mesmo espaço social que outras pessoas, também eram capazes de aprender como qualquer aluno surge, já no século XX, a fase de integração com a criação de classes especiais dentro de escolas comuns, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola.

Sasaki (1999) relata que uma pequena parte da sociedade em muitos países inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes ("Participação Plena e Igualdade"), tão disseminado em 1981, compreendeu que para as pessoas com deficiência pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que a sociedade se adaptasse às pessoas. Este fato deu início ao surgimento do conceito de inclusão já no final da década de 80. Para Mantoan (2003, p.1) inclusão é não deixar ninguém de fora do convívio escolar e que o sistema escolar precisa se ajustar as particularidade dos alunos.

Após um longo período de luta a inclusão torna-se um direito adquirido em todas as esferas da sociedade. A segunda metade do século XX foi marcada por uma sequência de normatizações que possibilitaram a implantação e implementação de políticas públicas que garantiram às pessoas com deficiências a inclusão, entre outros, à educação.

Com isso, a Educação Especial, que historicamente foi silenciada, conquista uma posição merecida no âmbito educacional brasileiro. Além do acesso à educação, os documentos internacionais e nacionais passaram a garantir, para as pessoas com deficiências, o direito a permanência na escola regular com condições de aprendizagem.

Atualmente, a inclusão educacional é um direito assegurado por legislação específica adquirida através de uma construção histórica fundamentada nos direitos humanos e na cidadania, que será apresentada no próximo item.

3.1.1 Marcos legais internacionais

Em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES (AIPD), com intuito de propagar a ideia de que, para que as pessoas com deficiências pudessem efetivamente ter participação e igualdade nas oportunidades, fazia-se necessário que a sociedade se adaptasse às diferenças e conseqüentemente às pessoas com deficiências, e não ao contrário. Júnior; Martins (2010 p.41) relata que um dos objetivos do AIPD era promover esforços, nacional e internacional, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade, através de projetos e informação à sociedade sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Na década de 1990, a formulação de documentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, apresentava como meta garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos (OSÓRIO, 1999 p.12); e a UNESCO (1994) que realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, em Salamanca na Espanha, onde resultou no documento “Declaração de Salamanca”, este documento foi marco para posteriores discussões, debates e formulações de documentos relativos a inclusão educacional da pessoa com deficiente.

Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo[...] nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos. (UNESCO, 1994)

De acordo com Carvalho (2002), na Declaração de Salamanca foram resgatadas outras declarações das Nações Unidas, reafirmando o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos. A autora aponta outros documentos internacionais que tratavam da educação das pessoas com deficiências e que também tiveram grande repercussão internacional: Declaração de Cuenca (1981), Declaração de Sunderberg (1981), Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana (1990), Informe Final do Seminário da UNESCO (1992), Declaração de Santiago (1993), Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993).

Em Guatemala no ano de 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e reafirmou que:

[...] as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, p.1)

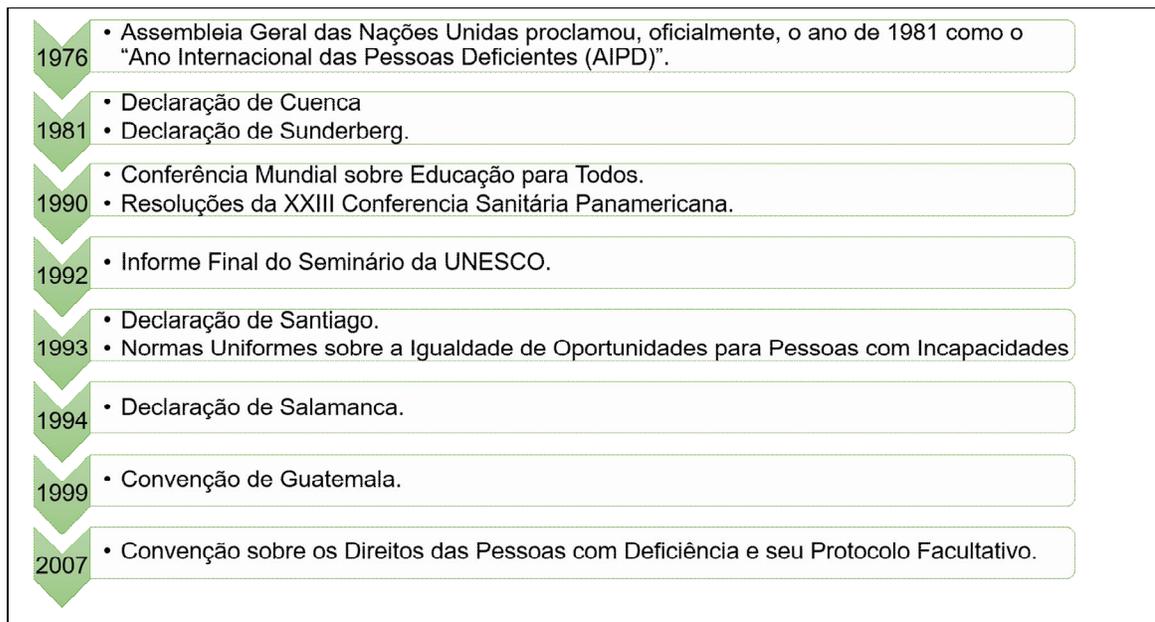
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo⁶, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007 adotado pela 61ª sessão da Assembleia Geral de 2006 é o primeiro do século XXI, fruto da mobilização das organizações da sociedade civil “de” e “para” pessoas com deficiência. (LOPES, 2009 p. 18)

Observamos que no panorama dos marcos internacionais, os governos formulam suas políticas fundamentadas nos princípios universais: dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação. Com intuito de assegurar que todas as pessoas com deficiência tenham participação plena na sociedade. Comprometendo-se a conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade dessas pessoas. (BRASIL, 2009, p.5)

⁶ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 24 de junho de 2016.

Na figura 04 podemos observar a linha do tempo dos marcos legais internacionais para a inclusão das pessoas com deficiência.

Figura 4: Linha do tempo dos marcos legais internacionais para a inclusão das pessoas com deficiência



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Nesse sentido o Brasil após um longo período de consenso comum de que a pessoa com deficiência não tinha nenhuma capacidade e conseqüentemente nenhuma utilidade à sociedade, aos poucos, foi surgindo novas concepções e políticas que culminaram na educação inclusiva. Nos itens a seguir serão relatados os avanços e conquistas da educação especial no Brasil.

3.2 História da educação especial no Brasil

A educação especial fora, até meados do século XX, uma responsabilidade de instituições educacionais especializadas. Mantoan (2002) assinala uma interpretação sobre a história da educação de pessoas com deficiências no Brasil, dividindo-a entre três grandes períodos: " De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações

oficiais de âmbito nacional; de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.”

As primeiras instituições especializadas no Brasil foram criadas no período imperial. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos meninos cegos, seguido pela criação, em 1857, do Instituto dos Surdos-Mudos, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Anteriormente a esse período, poucas instituições foram criadas e o número de escritos sobre a educação da pessoa com deficiências era nulo. Em 1600, ainda no Brasil Colonial, a história registra que se iniciou o atendimento escolar para pessoas com deficiência física em instituição especializada particular, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 1987, 2001; MENDES, 1995).

O Imperial Instituto dos meninos cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, foi criado, através da iniciativa do professor cego de nascença José Álvares de Azevedo, pelo Imperador D. Pedro II; nos mesmos moldes do Instituto de Meninos Cegos de Paris que José Álvares havia estudado. O Instituto atendia meninos e meninas que recebiam instrução primária e alguns ramos da secundária, aprendiam também educação moral e religiosa e um ofício para que pudessem ter uma profissão (MAZZOTTA, 1987; JANNUZZI, 1985).

A escola nos moldes do Instituto parisiense não era um mero sonho; era, antes, uma realização interna, o desejo de chegar à sua cidade uma instituição educacional que desse à criança cega brasileira a rara oportunidade de instruir-se em um tempo em que a educação era privilégio de poucos. (ALMEIDA, 2014, p. 9)

O Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que, segundo Mazzotta (1987), foi criado devido aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. Cidadão Francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. O Imperador acolheu com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, e ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa.

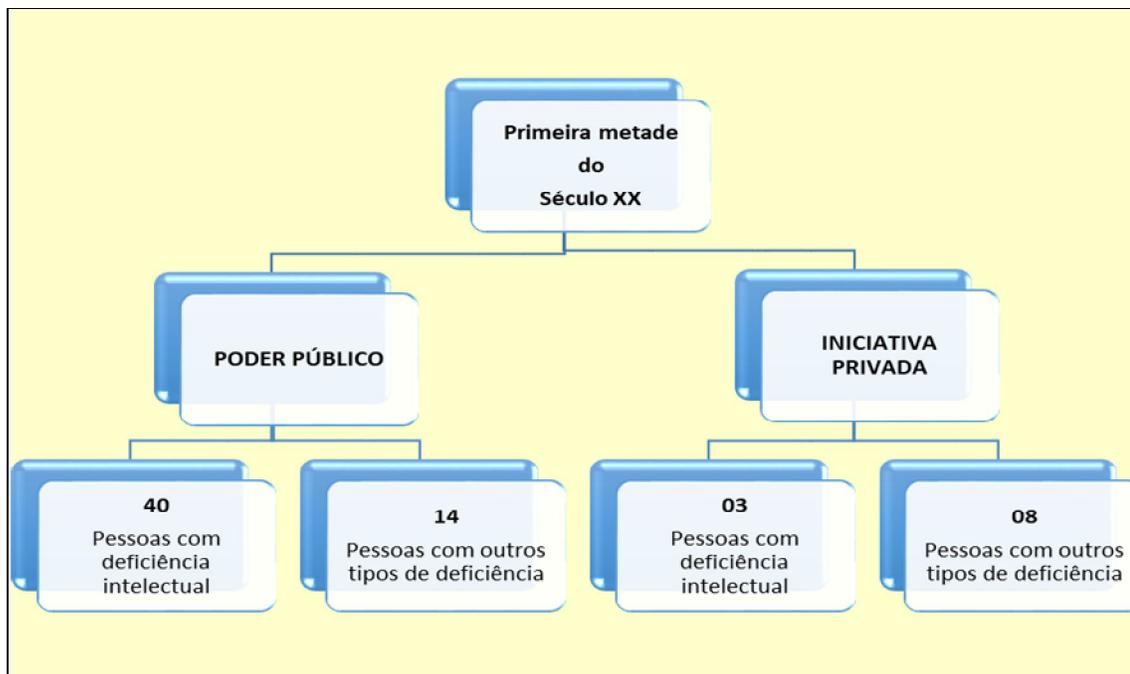
De acordo com Jannuzzi (2004), o Instituto dos Surdos-Mudos funcionava como internato, onde seus alunos (crianças e adolescentes) além de

estudar os conteúdos disciplinares, recebiam outros tipos de instrução. Os meninos recebiam aulas de oficinas com intuito de aprender uma profissão; as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanatos. Desde seu início a referida escola caracterizou-se como estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade de 7 e 14 anos. (MAZZOTTA, 2001, p.29)

Até o fim do Império surgiram duas instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, uma especializada junto ao Hospital Juliano Moreira em Salvador/BA, em 1874, e outra no Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México de ensino regular. Ambas estendiam o atendimento para pessoas com deficiência física e cegos. Jannuzzi (1985, p. 19) afirma que o fim do Império é marcado pelo silêncio em relação à educação das pessoas com deficiência, e esse silêncio foi tão grande, que não há documentação de quem eram esses educandos abrigados nos Estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual.

Na primeira metade do século XX (figura 05), existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum atendimento escolar especial para pessoas com deficiência intelectual, e quatorze estabelecimentos de ensino que atendiam alunos com outro tipo de deficiência. Nesse período, também há registros de três instituições especializadas que atendiam pessoas com deficiência intelectual e outras oito que se dedicavam à educação de pessoas com outros tipos de deficiências (MAZZOTTA, 2001).

Figura 5: Estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público e iniciativa privada que prestavam atendimento especial.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

De acordo com Mazzotta (2001), as informações do Quadro 07, demonstram alguns dos estabelecimentos, em ordem cronológica, que prestavam atendimento escolar especializado à pessoas com deficiências.

Quadro 7: Estabelecimentos que prestavam atendimento escolar especial.

continua

ANO	NOME	TIPO	ATENDIMENTO	CIDADE
1905	Escola Rodrigues Alves	Estadual regular	Pessoas com deficiência física e visual	Rio de Janeiro – RJ
1909	Colégio dos Santos Anjos	Ensino regular particular	Pessoas com deficiência mental	Joinville – SC
1913	Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta	Estadual regular	Pessoas com deficiência auditiva	São Paulo – SP
1925	Escola Estadual São Rafael	Especializada	Pessoas com deficiência visual	Belo Horizonte – MG
1926	Instituto Pestalozzi	Particular especializada	Pessoas com deficiência mental	Canoas – RS
1927	Grupo Escolar Paula Soares	Estadual regular	Pessoas com deficiência mental	Porto Alegre –RS
1929	Instituto Santa Terezinha	Particular especializada	Pessoas com deficiência auditiva	São Paulo – SP

conclusão

1935	Instituto de Cegos	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	Pernambuco – PE
1935	Escola Estadual Instituto Pestalozzi	Especializada	Pessoas com deficiência auditiva e mental	Belo Horizonte – MG
1936	Instituto de Cegos	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	Salvador – BA
1936	Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz	Particular especializada	Pessoas com deficiência mental	São Paulo – SP
1940	Instituto São Rafael	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	Taubaté – SP
1941	Escola Especial Ulisses Pernambucano	Estadual especializada	Pessoas com deficiência mental	Pernambuco – PE
1941	Instituto Santa Luzia	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	Porto Alegre –RS
1943	Lar-Escola São Francisco	Particular especializada	Pessoas com deficiência física	São Paulo – SP
1944	Instituto Paranaense de Cegos	Estadual especializada	Pessoas com deficiência visual	Curitiba – PR
1946	Fundação para o Livro do Cego no Brasil	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	São Paulo – SP
1948	Sociedade Pestalozzi	Particular especializada	Pessoas com deficiência mental	Rio de Janeiro – RJ
1948	Associação Linense para Cegos	Particular especializada	Pessoas com deficiência visual	Lins – SP
1950	Grupo Escolar Miss Browne	Estadual regular	Pessoas com deficiência mental	São Paulo – SP
1950	Grupo Escolar Visconde de Itaúna	Estadual regular	Pessoas com deficiência mental	São Paulo – SP

Fonte: Adaptado de Mazzotta (2001).

Nota: Elaborado pela autora

Nesse período, primeira metade do século XX, a Educação Especial se fez representada através da fundação dos institutos e escolas que atendiam esse grupo social que, apesar de muitas vezes apresentar caráter assistencialista, foram as bases para que a história da Educação Especial no Brasil pudesse um dia ser contada.

Começa a se fortalecer nesse período a iniciativa privada, em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, provavelmente em função da omissão governamental que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema educacional brasileiro, principalmente para o atendimento dos casos mais graves de deficiência mental. (MENDES, 1995 p.276-277)

Conforme a autora, ao fortalecimento da iniciativa privada, houve um crescimento rápido de instituições, como o caso da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que já contava em 1967 com 16 instituições por todo o país. Assim, cumpre salientar

os principais marcos legais nacionais que consolidaram o paradigma inclusivista atual.

3.2.1 Marcos legais nacionais

O Governo Federal brasileiro assume na década de 1950 o atendimento educacional das pessoas com deficiências, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim (MAZZOTTA, 2001). Dentre essas campanhas, destacam-se: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão – 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) – 1960. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 4.024/61 legisla sobre o direito dos “excepcionais” à educação em dois artigos.

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 1971 é sancionada a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, que manteve a redação dos artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024/61 e estabeleceu no Artigo 9º:

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

Mazzotta (2001) afirma que a Lei nº 5.692/71, ao prever no artigo 9º o tratamento especial aos “excepcionais”, motivou numerosas ações. No âmbito da Educação Especial, o autor destaca o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), em que o Ministro da Educação solicita ao CFE subsídios para o equacionamento do problema relacionado à educação das pessoas com deficiências.

Como resultado, em 1973 foi criado no Ministério da Educação (MEC), um órgão central responsável pelo atendimento às pessoas com deficiências no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) sob o Decreto n. 72425, que tinha por finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento às pessoas consideradas “excepcionais”.

Em 1986, foi criada pelo Decreto n. 93.481 a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República. Atualmente corresponde a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e é órgão integrante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República conforme a Lei n. 11.958/2009 e dos Decretos n. 6.980/2009 e n. 7.256/2010. (BRASIL/SNPD, s.d.)

Nesse mesmo ano, o CENESP/MEC através da Portaria n. 69 estabeleceu que a Educação Especial deveria ser entendida como parte integrante da educação, visando o desenvolvimento pleno de potencialidades dos educandos com “necessidades especiais”. Mazzotta (2001) destaca que apareceu pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais” substituindo “aluno excepcional”, que é abolido dos textos oficiais.

Mas é com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fica garantido o direito à educação para todos, inclusive às pessoas com deficiências, conforme o inciso III do artigo 208 que delibera: “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 208)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 em 1990, destaca no inciso III do artigo 54: - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Para Mazzotta (2001):

Este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador (a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes. (MAZZOTTA, 2001 p.82)

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9.394, contempla a Educação Especial com o capítulo V, evidenciando o direito à educação escolar das pessoas com deficiências. No artigo 58 a mesma passa a ser entendida como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Para Carvalho (2002 p.110)

[...]a presença da educação especial na nova LDB como capítulo é benéfica, pois poderá trazer frutos cada vez mais positivos. Tanto mais úteis quanto mais a educação especial for entendida como um conjunto de recurso à disposição da educação escolar e ao ensino público.

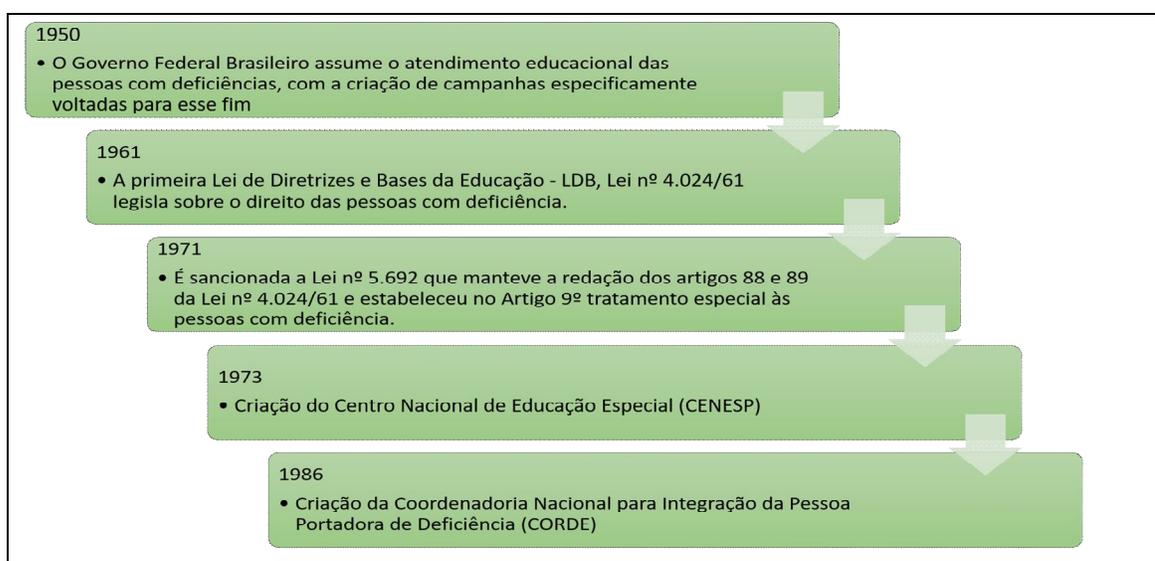
Após 1996, outras leis, decretos e normativas, baseadas em documentos internacionais, na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96, marcaram a trajetória da Educação Especial no Brasil, imputando a legalidade ao direito à educação regular para a pessoa com deficiência como: A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 amplia o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Em 2002 a Resolução CNE/CP nº 1, na perspectiva da educação inclusiva, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O MEC através da Portaria nº 2.678/2002, aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Através da Lei nº 10.436/2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras e estabelece em seu artigo 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

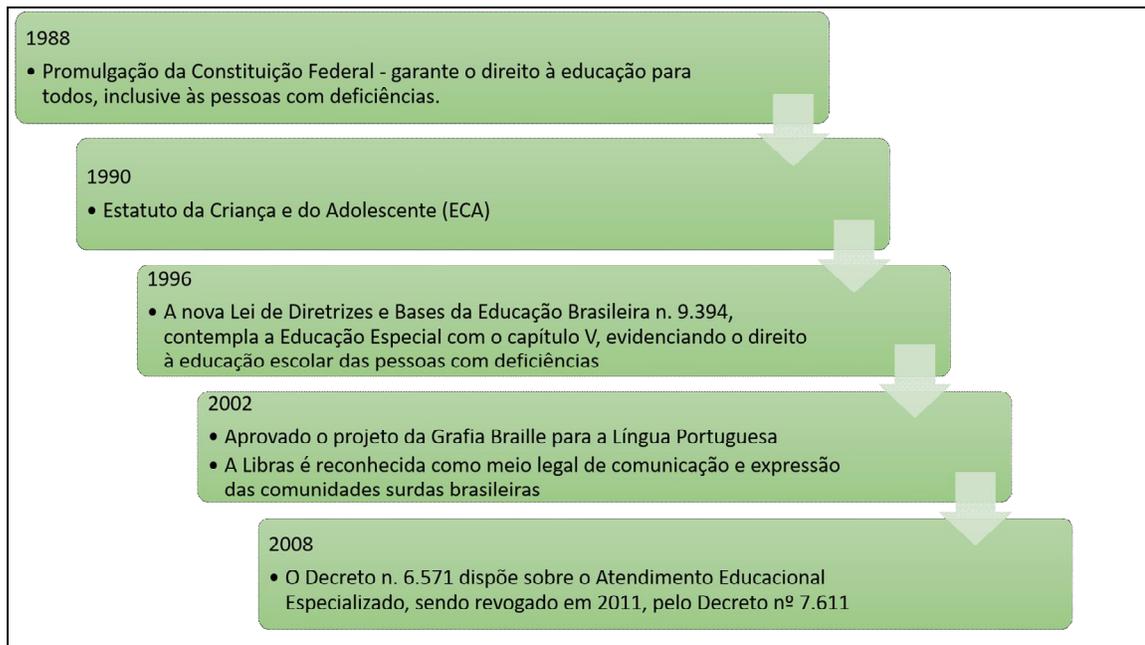
Os Decretos n. 186/08 e n. 6.949 respectivamente aprovam e promulgam o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Ainda em 2008, o Decreto n. 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, sendo revogado em 2011, pelo Decreto nº 7.611. Nas figuras abaixo está representado o marco legal nacional antes (figura 06) e após (figura 07) a promulgação da CF/88 que se tornou parâmetro para vários documentos tanto no contexto internacional como no contexto brasileiro.

Figura 6: Marcos legais nacionais ante da promulgação da CF/88.



Fonte:Elaborada pela autora (2017)

Figura 7: Marcos legais nacionais após a promulgação da CF/88.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

É sabido que o direito à educação regular ou comum, para as pessoas com deficiências, no início do século XXI, tem sido resguardado e amparado por documentos oficiais internacionais e nacionais.

Mas também é notório que ainda é necessária muita luta para que os marcos legais sejam cumpridos conforme a necessidade de cada indivíduo, não como favor, mas como direito garantido. Retirar da sociedade o senso comum de que a pessoa com deficiências necessita de caridade e que não é um ser capaz de aprendizagem, é algo que só a Lei não irá resolver. A diferença deve ser compreendida como acesso aos direitos e não como exclusão.

Nesse sentido Santos (2003, p. 458) aponta que “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. É necessário que a história desse grupo de pessoas não seja esquecida, para isso a trajetória de lutas e conquistas deve ser ouvida, documentada e problematizada.

E é nesse sentido que buscamos a caracterização da Educação Especial no Estado e Mato Grosso do Sul, apresentada a seguir.

3.2.2 A educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul

No Estado de Mato Grosso do Sul, a história da Educação Especial inicia-se em 1958, antes da divisão do Estado de Mato Grosso, com o Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC) na cidade de Campo Grande, hoje, capital do Estado de Mato Grosso do Sul (CORRÊA, 2011).

Além desse Instituto, outras duas Instituições educativas especializadas contribuíram com a história da Educação Especial em Mato Grosso do Sul através de seu legado, que foram: A APAE e a Sociedade Pestalozzi fundadas em 1967 e 1979 respectivamente, todas em Campo Grande (ANACHE, 1991; NERES, 2002).

Após a divisão dos Estados e conseqüentemente a criação do Estado de Mato Grosso do Sul em 1979 o atendimento à pessoa deficiente é oficializado, através do Decreto n. 1.231 de 23/9/81 que “aprova a Estrutura básica da Secretaria de Educação”, e como parte integrante dessa estrutura cria no artigo 4º. a Diretoria de Educação Especial que, segundo Neres (2002), tinha a função de subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os serviços de atendimento à pessoa com deficiência no Estado.

Essa diretoria estruturou-se no sentido de atender às políticas adotadas pelo CENESP, através da criação de serviços especializados e abertura de classes. Foram criados também o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social – CRAMPS que realizava diagnóstico e acompanhamento dos alunos encaminhados para a educação especial e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA, criado em 1984 e oficializado pelo Decreto Estadual n. 3.546/86 e prestava atendimento educacional a todos os educandos das classes especiais. (MARTINS, 2004)

A Diretoria de Educação Especial, na intenção de atingir as metas propostas, cria três núcleos básicos de atendimento: o Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas do Ensino Regular, Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e o Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médica –

Psicopedagógica e Social – CRAMPS (ANACHE, 1991; DAL MORO, 1997; NERES, 2002).

A Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, promulgada em 5 de outubro de 1989, traz em seu artigo 190 a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Ainda em 1989, é criado o Centro Sul Mato Grossense de Educação Especial – CEDESP em substituição ao CRAMPS com a intenção de dar soluções a problemas práticos da Educação Especial e ampliar a área de atuação no Estado de MS “através de uma estrutura centrada na definição da clientela e organização do atendimento” (CEDESP/MS, 1989, p. 03). Para Dal Moro (1997) apesar das mudanças é percebida a falta de uma política precisa, que atenda de maneira eficiente a educação especial em Mato Grosso do Sul.

Para Quiles (2015) a década de 1990, é marcada por documentos estaduais que ressaltam a importância do atendimento educacional aos alunos com deficiência em classes especiais, escolas especiais e, quando possível, em classes comuns do ensino regular.

Acompanhando as mudanças na legislação federal, o governo de Mato Grosso do Sul, através do Decreto n. 5.614/90, regulamenta a “Política Estadual de atendimento aos portadores de deficiência de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 1990, p. 1). Reestrutura o sistema de educação e descentraliza a educação especial. Em 1991 a Diretoria de Educação Especial é extinta e é criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais – CAEPNE substituindo o CEDESP. Foram criados também as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs que ofereciam apoio educacional às escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio (DAL MORO, 1997; MARTINS, 2004).

Em 1996 é criado o Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência - Consep/MS pela Lei n. 1.692 e reorganizado pela Lei n. 2.710/2003, vinculado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho – Sedhast e funciona como interlocutor e indutor na definição de orientações para as ações na área da inclusão da pessoa com deficiência. (CONSEP/MS, s/d). A SED, nesse mesmo ano passa por uma reformulação e reorganização (Decreto n. 8.559) em sua

estrutura administrativa e retorna com a Diretoria de Educação Especial como parte integrante da Superintendência de Educação.

No ano de 1997 foram criados o Centro Integrado de Educação Especial-CIEE através do Decreto n. 8.782 (hoje com a sigla CIEESP) e o Programa Estadual de Educação Especial (Lei n. 1.772). O CIEESP tem a função de identificar, acompanhar e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio centro ou àqueles as outras instituições de pessoas portadoras de deficiências, altas habilidades e condutas típicas. As UIAPs ficam integradas ao CIEESP, que passa a executar as ações até então executadas pelas referidas Unidades. Neres (2010) salienta que o CIEESP tinha como proposta multiplicar as UIAPs no interior do Estado.

O Programa Estadual de Educação Especial que estava sob a responsabilidade da SED, tinha como objetivo o atendimento educacional das pessoas com deficiência e para esse intento traz em seu art. 2º nove objetivos fundamentais para a realização de seu propósito.

Art. 2º São objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial:

- I - inclusão de disciplinas relativas à Educação Especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério;
- II - criação de Curso de preparação de pessoal especializado na Educação ligada às diferentes áreas de deficiência;
- III - realização de pesquisas e estudos sobre métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos adequados à Educação Especial;
- IV - realização de censos escolares periódicos visando a:
 - a) identificar as pessoas que necessitam de Educação Especial;
 - b) verificar a eficácia e a eficiência da Educação Especial.
- V - a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- VI - o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudos;
- VII - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;
- VIII - criar serviços de apoio à família garantindo o entrosamento e participação em programas especializados a fim de assegurar a permanência efetiva dos alunos e colocação no serviço que se adapte às condições dos mesmos;
- IX - interiorização da Educação Especial. (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Em 1999 a Diretoria de Educação Especial passa a ser chamada de Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais. Extingue-se

as UIAPs e o CIEESP e são criados 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão pelo Decreto nº 9.404/1999 com objetivo principal de “desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços” (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Quiles (2015) salienta que apesar do objetivo proposto, na prática evidencia-se um serviço clínico, de diagnósticos, que em pouco impactava as realidades escolares. Muda-se a nomenclatura, mas não o paradigma.

O Estado de Mato Grosso do Sul, acompanhando a normatização nacional e internacional quanto ao atendimento do educando com deficiência é marcado por documentos que intentam para a inclusão do público-alvo da educação especial no início do século XXI. Em 2002 cria o Núcleo de Educação Inclusiva através do Decreto nº 11.027 que tem como objetivo oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares institui o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul através da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que no Inciso II do artigo 5º dispõe: “ensino especializado, gratuito, aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede oficial de ensino”, neste mesmo ano é elaborado o Plano Estadual de Educação - Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.

O CEE delibera em 2005 a Resolução nº 7.828⁷ que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. Neres (2010) comenta que pela primeira vez a filosofia da inclusão é expressa em documentos oficiais do Estado do Mato Grosso do Sul e caminha conforme a normatização nacional que define critérios para a inclusão da pessoa com deficiência (NERES, 2010; QUILES, 2015).

O art. 4º traz ao Estado, através do órgão competente, a responsabilidade da inclusão.

Art 4º Ao órgão coordenador do Sistema de Ensino caberá:

I - garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a

⁷ A Resolução nº 7.828/2005 revoga a Deliberação CEE/MS nº 4827/1997.

organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas;

II - estabelecer mecanismos que possibilitem o conhecimento da demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos;

III - assegurar as condições de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos, recursos Pág.2 tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente;

IV - promover a articulação com os demais serviços públicos, dentre eles a saúde e a assistência social, na organização do atendimento educacional especializado;

V - desenvolver o acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas do Sistema Estadual de Ensino como um dos procedimentos de avaliação que visa ao aperfeiçoamento do processo educativo, tendo como referência a proposta pedagógica, ficando a ele condicionada a renovação dos atos deste Conselho.

§1º Deverá, o órgão coordenador do Sistema, criar em sua estrutura um setor responsável pela educação especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que, em articulação com os demais setores, viabilize a sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

§2º Será de competência desse setor, o apoio técnico e pedagógico necessário para promover a inclusão, a emissão de pareceres sobre a implantação de serviços de apoio pedagógico especializado nas escolas comuns e, ainda, nos processos de Autorização de Funcionamento da escola especial, dentre outras. (MATO GROSSO DO SUL, 2005)

Os Núcleos de Educação Especial – NUESP criados em 2006 pelo Decreto n. 12.170 têm como uma das funções estabelecidas pela Resolução/SED n. 2.048/ 2006 a de avaliar os alunos encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com indicadores de necessidades educacionais especiais. A Secretaria de Educação informa que segundo o Censo Escolar 2015 10.800 estudantes com deficiência são acompanhados pelos técnicos dos Núcleos de Educação Especial, presentes em 76 municípios de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2016)

O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul cria através do Decreto 12.737 em 2009 na estrutura da SED o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI vinculado à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED “com a finalidade de prestar

atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 1).

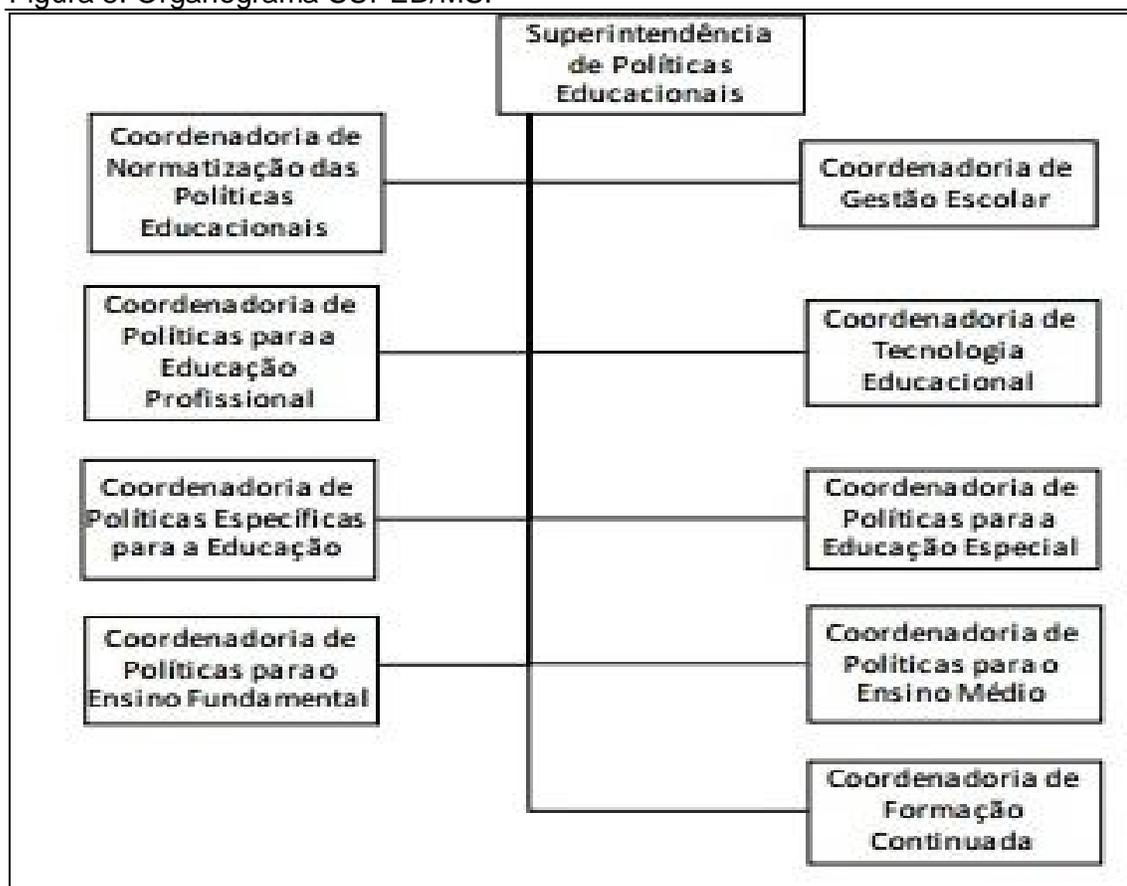
O Atendimento Educacional Especializado na educação básica é regulamentado pela Deliberação CEE/MS n. 9367/2010 com base nas políticas pertinentes, com ênfase nas Leis Federais n. 9.394/1996, n. 10.098/2000, n. 10.436/2002, n. 11.494/2007 e n. 12.319/2010, Decretos Federais n. 5.296/2004, n. 5.626/2005, n. 6.253/2007, n. 6.278/2007 e n. 6.571/2008 sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares.

A legislação que trata dos interesses da pessoa com deficiência em nível educacional no Estado de Mato Grosso do Sul se mostra com várias interrupções nos serviços prestados a essa comunidade desde renomeação, reestruturação e até extinção de órgãos. Para Quiles (2015) é claramente perceptível a influência das políticas de governo nas propostas para a Educação Especial (dentro da própria SED). A autora chama atenção também para

A predominância de Decretos, e não Leis, nas proposições estaduais no campo da Educação Especial, o que facilita as diversas revogações ocorridas no decorrer do tempo, já que diferentemente das Leis que são votadas no Legislativo e no Executivo os Decretos são sancionados apenas pelo poder Executivo dando maior liberdade ao gestor e, ao mesmo tempo, pouco compromisso de continuidade. (QUILES, 2015. p.66)

Atualmente a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP está vinculada a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) (Figura 08) que é um dos órgãos de gerência e execução operacional, devido a reorganização (Decreto n. 14.681/2017) da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - SED. Apesar desta reorganização, continuam em vigor as resoluções da SED n. 2.505 e 2.506 de 2011 que dispões respectivamente sobre o funcionamento do CEESPI e dos NUESP`s.

Figura 8: Organograma SUPED/MS.



Fonte: SED/MS⁸

Diante da caracterização dos aspectos que organizam a Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, cabe a partir daqui realizar a interlocução, a partir das políticas públicas educacionais em vigência, com o chamado paradigma inclusivista.

3.3 O paradigma inclusivista em vigência

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa; onde a relação entre o acesso entre às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos, ou pela caridade pública (CARVALHO, 2000, p. 111).

⁸ Organograma SED/MS. Disponível < <http://www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/>> Acesso em 10 set 2017.

O Paradigma Inclusivista é a perspectiva iniciada no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada atualmente pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), em que os estudantes considerados Público-Alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) devem frequentar escolas comuns de ensino regular e, no contraturno, receber atendimento especializado.

Surge em contraposição a uma visão de educação segregadora e excludente para todos que não se encaixam em seus parâmetros. Ele traz uma nova forma de vislumbrar os processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração o ritmo de cada educando, o respeito à diferença e a entender o espaço escolar como oportunidade para o crescimento intelectual, social e emocional do indivíduo.

Para Sanchez (2005), a inclusão é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (SANCHEZ, 2005, p.12).

Por isso, há de que se pensar nos processos de educação regular e como este se articula com a Educação Especial.

3.3.1 A educação regular na perspectiva inclusivista

Para a educadora Mantoan (2003), a proposta inclusiva traz para o espaço educacional a discussão sobre a exclusão que foi imposta desde os primeiros passos da formação escolar. O paradigma inclusivista se estrutura no reconhecimento, convívio e questionamento da diferença e traz um olhar para a aprendizagem como experiência relacional, participativa e significativa para o estudante. A autora também entende que traz mudanças tanto em nível institucional, como em nível pessoal.

Do ponto de vista institucional, a inclusão exige a extinção das categorizações e das oposições binárias entre alunos: iguais/diferentes; especiais/normais; sadios/doentes; pobres/ricos; brancos/negros, com graus

leves/graves de comprometimentos, etc. No plano pessoal, a inclusão provoca articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitam em nossos pensamentos, ações e sentimentos, ao nos depararmos com o Outro. (MANTOAN, 2002, p.1)

O paradigma inclusivista implica na aceitação das diferenças individuais como atributo, na valorização da diversidade humana como possibilidade de enriquecimento para todas as pessoas, no direito de pertencimento e igualdade de valores.

De acordo com Santos (2015) busca “rever as velhas maneiras de ensinar que afastam o estudante do seu próprio processo de construção do conhecimento e os tornam incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.” Tem como princípios: o respeito à identidade, pois ela é uma característica essencial para distinguir um indivíduo do outro, é o resultado da construção do ser humano ao longo da vida em todas as suas dimensões: cognitivo, emocional e social; Valorizar as diferenças, respeitando o ser humano como único, entender que cada indivíduo pensa de forma diferente e saber lidar com criatividade diante dos desafios que surgem frente às diferenças; Transformação da prática pedagógica ao oferecer condições dignas para que o educando aprenda um conteúdo, conhecer sua história e suas necessidades, compreender o ritmo de aprendizagem de cada um.

O paradigma inclusivista resulta na desconstrução do entendimento da sociedade em relação a deficiência que ao longo do tempo construiu uma cultura de exclusão que associava a pessoa deficiente como incapaz de realizar qualquer atividade. Implica também em mudanças de atitudes que, conforme Santana (2013) representa uma forma organizada e coerente de pensar, de sentir e de reação em relação a outras pessoas. O autor também afirma que a mudança de atitudes perpassa pela adoção de uma postura proativa das pessoas envolvidas no processo escolar, dos docentes, dos discentes e do corpo funcional.

Dessa forma, é necessário pensar que não basta somente matricular o estudante com deficiência na escola regular, pois a inclusão escolar só se torna significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas

peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 345).

Se a necessidade individual de cada estudante PAEE incluído na escola regular não for levada em consideração (figura 09), entende-se então que esta inclusão é perversa, ou seja, ao excluir o estudante “incluído” de alguma atividade ou mesmo não adequar tal atividade para que esse aluno possa se apropriar da aprendizagem como os outros colegas; quando é tirado o direito de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e metodológica, a escola exclui na mesma medida que inclui, tornando então uma inclusão perversa.

Figura 9: Necessidade individual do estudante PAEE incluído na escola regular que deve ser levada em consideração.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

A inclusão perversa por apresentar uma situação precária de inclusão com condições desfavoráveis gera ao indivíduo um sofrimento físico/psicológico que não lhe permite diferenciar da condição de exclusão. Esse sofrimento é uma dor causada pela injustiça social, que não é experimentada por todos, mas só por aqueles que estão submetidas à fome e à opressão. Sawaia (2010) classifica esta situação como sofrimento ético-político, pois

Abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. [...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. (SAWAIA, 2010 p. 106)

Nesse sentido, a escola deve se adequar ao estudante com deficiência para que este possa ter qualidade na aprendizagem, primeiramente dando acesso por meio da estrutura arquitetônica, pedagógica e principalmente em sua forma de pensar e entender a diferença. Para Saviani (2006) o papel da escola é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Ao cumprir sua função de forma adequada e justa a escola irá contribuir para que o aluno incluído tenha um nível justo de conhecimento.

Inclusão é, além de dar acesso à escola, proporcionar meios para sua permanência; é repensar em todo o processo pedagógico que sustente a aprendizagem desde a metodologia, permeando nos recursos pedagógicos até a avaliação, formar professores e proporcionar um ambiente adequado a cada necessidade. É também entender cada estudante, seja pessoa com deficiência ou não, como ser único, com capacidade para aprender com habilidades próprias. É entender, respeitar e, sobretudo, caminhar junto.

3.3.2 A educação especial na perspectiva inclusivista

A educação especial até meados do século XX era oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais integradas na escola comum e tinha como objetivo substituir a escolaridade regular oferecida nas escolas para crianças ditas “normais”. Porém, deixa de ser a única forma de escolarização da pessoa com deficiência com a nova perspectiva educacional inclusiva, garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/96 que no seu artigo 58 entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar (figura 10), oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – Público-Alvo da Educação Especial - PAEE.

Figura 10: A educação especial na perspectiva inclusiva.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Com isso, amparados pelo artigo 59 da referida Lei, estudantes que até então eram matriculados somente nas escolas especiais passam a contar com a possibilidade de se matricularem na rede regular de ensino (SANTANA, 2013). A escola regular passa também por uma transformação ao abrir suas portas para produzir e desenvolver o conhecimento às pessoas com deficiência e, segundo o Decreto n. 7.611/2011, a educação especial passa a ter uma nova função: apoio especializado – Atendimento Educacional Especializado (AEE); complementação e suplementação da formação dos estudantes PAEE; e atender às necessidades específicas desses estudantes (BRASIL, 2011).

Considera-se PAEE, conforme artigo 4 da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009:

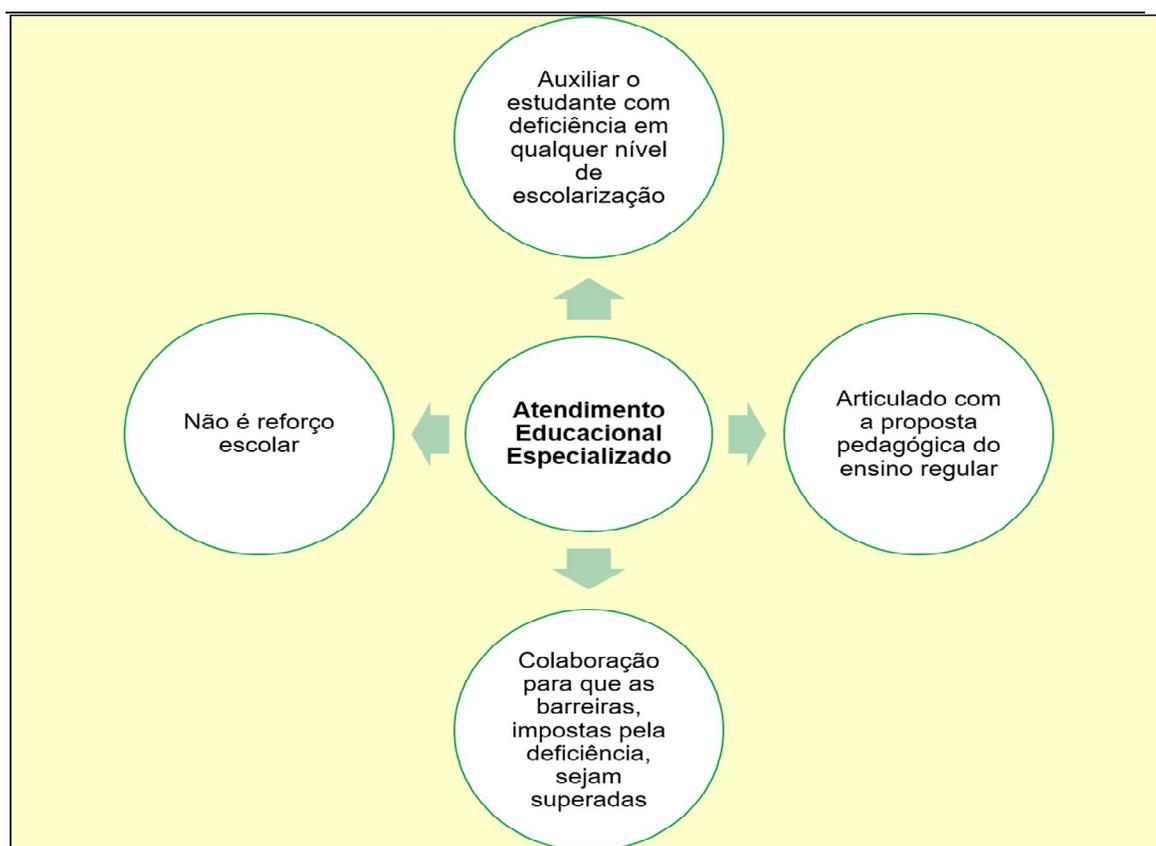
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, art. 4)

O AEE tem a proposta de auxiliar o estudante com deficiência em qualquer nível de escolarização e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (figura 11). Porém, não pode ser entendido como um espaço de reforço escolar, mas como uma colaboração para que as barreiras, impostas pela deficiência, sejam superadas.

Figura 11: Proposta do AEE



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

O atendimento educacional especializado - AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008a, p. 1).

Nesse sentido Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) afirmam que o AEE é uma garantia de se reconhecer e atender as particularidades de cada criança com deficiência. Esse atendimento deve ser oferecido em contraturno na própria escola regular que o estudante está matriculado, ou em outra escola regular que ofereça esse serviço ou ainda em uma instituição especializada. Nessa perspectiva as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 afirma que o AEE é realizado

prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

Neste ponto de vista as autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) abordam que a oferta de AEE deve implicar no diferencial que garanta acesso ao direito à escolarização. Levando em consideração que as crianças e jovens PAEE são variadas em natureza e intensidade, se faz necessário uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio. Elas apontam quatro modelos de apoio: Sala de recursos, serviço itinerante, consultoria e coensino.

A sala de recursos é um serviço realizado através de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos educandos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007b).

Ofertado na escola regular em contraturno da frequência escolar, em um ambiente equipado com mobílias que possibilitem a acessibilidade dos educandos deficiente, através de produção de materiais didáticos e pedagógicos e recursos educacionais de materiais paradidáticos (BRASIL, 2011).

As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam, ainda, que este serviço de apoio tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar e

que não há delimitação de tempo para a criança estar na sala de recursos, como também há variedade na natureza e nos serviços que recebe.

O serviço itinerante é um serviço de apoio pedagógico onde o professor especializado em educação especial se desloca de escola em escola onde há estudantes PAEE para trabalhar diretamente com eles. As autoras Glat e Pletsch (2006) entendem o serviço itinerante como uma proposta viável, principalmente onde não há disponibilidade de professores especialistas em todas as escolas.

Para Marcelino; Martins (2008) o professor itinerante para desempenhar bem o seu papel precisa ser um mediador entre a curiosidade do aluno e o conhecimento. Os autores também afirmam que o professor itinerante foi uma das primeiras tentativas de garantir a permanência dos alunos PAEE na sala regular de ensino.

Esse modelo foi muito utilizado nos casos em que o educando não necessita de atendimento diário. O professor itinerante realizava o apoio esporadicamente. Era utilizado também quando não havia necessidade de um professor especialista em tempo integral.

A consultoria é uma modalidade de serviço que visa atender várias escolas e com isso um número maior de estudantes são atendidos. O consultor, profissional da educação especial, que pode ser um professor ou profissional especializado (fisioterapeuta, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) tem como função dar assistência principalmente aos professores, mas também atende a todos os profissionais que trabalham na escola, como também aos pais das crianças Público Alvo da Educação Especial. O consultor trabalha numa relação de parceria com os profissionais da escola de ensino regular, onde juntos planejam como melhor atender os estudantes PAEE.

O coensino também conhecido como ensino colaborativo é uma forma de parceria entre professor do ensino regular e o professor da educação especial. Esta proposta do trabalho em coensino implica na redefinição de papéis dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços centrados no estudante (MENDES; VILARONGA; ZERBATO 2014).

Nessa forma de apoio, o professor de educação especial e o professor de ensino regular assumem a responsabilidade de planejar e avaliar a aprendizagem, porém o que diferencia das outras modalidades é que este modelo visa o atendimento na aprendizagem da turma e não só o estudante incluso.

O coensino traz benefícios para todos os estudantes e restaura o ânimo tanto para o professor da educação especial quanto para o professor da educação regular. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido e/ou realizado pelos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Os professores e profissionais especialistas da educação especial utilizam em sua prática pedagógica vários recursos para garantir que o PAEE tenha um bom desenvolvimento na escola regular e no seu dia a dia. Desses recursos utilizados podemos destacar a leitura em Braille, o áudio, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Muitos esforços estão sendo planejados e realizados para que o PAEE tenha um bom desenvolvimento em sua vida escolar e no seu cotidiano, para que possa se sentir um cidadão com seus deveres e principalmente seus direitos garantidos.

Capítulo IV - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS – APAE

4.1 A inserção da APAE no contexto da Educação Especial no Brasil

A APAE, conforme relato escrito pela Federação Nacional das Apaes - FENAPAES, se insere no contexto da Educação Especial no Brasil em 1954. Kassar (1999) e Silva (2013) narram que este acontecimento se deu com a chegada do casal norte americano Beatrice e George Bemis. A senhora Beatrice era membro do corpo diplomático norte americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down.

O casal Bemis era membro da *National for Retard Children* – NARC⁹ (MAZZOTTA, 2001, DRUMOND, 2015) e foi através do estímulo e orientação desse casal que um grupo de pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE na cidade do Rio de Janeiro. Silva (2013) relata que a criação da APAE tinha como objetivo promover a integração de deficientes à sociedade, trazendo-lhes oportunidades de aprendizagem para a vida. No mês de março de 1955 aconteceu na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil a primeira reunião do Conselho Deliberativo.

A instituição educativa surge em um momento de necessidade social e à medida que esta necessidade deixa de ser uma emergência e começa a fazer parte do processo social, ou seja, se torna permanente, ela então é institucionalizada. Desta maneira, a APAE surge para atender a necessidade de um grupo social que ao longo do tempo, foi deixada as margens da sociedade. Para Mazzotta (2001), “estas iniciativas podem ser vistas como assistencialistas e caritativas em nosso país e não como direito legalmente adquirido”. O escritor luso Justino Magalhães (2004) afirma que a instituição além de tudo que a compõe, é também, marcas socioculturais.

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 a que servem. (SAVIANI, 2005, p. 28)

⁹ Organização fundada em 1950 nos Estados Unidos por pais e profissionais que se preocupavam com a criança com deficiência.

No ano de 1979, em comemoração aos 25 anos do Movimento das APAES no Brasil, alguns fundadores da primeira APAE do Brasil, em entrevista para Revista Mensagem da APAE, relatam que foi cedido pela senhora Alzira Cortes parte de um prédio de sua propriedade. Era um prédio espaçoso que permitiu à APAE instalar várias classes especiais. Após seu falecimento a APAE construiu em seu terreno adquirido com recursos próprios. Mazzotta (2001) nos conta que a sede da APAE foi adquirida com o apoio do governo federal, através do Presidente Castelo Branco.

Conforme Mendes (1979) a APAE foi a primeira instituição a oferecer uma oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para pessoas com deficiência no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira que após alguns anos de criação, já havia se estruturado administrativamente e possuía vários serviços para dar assistência a pessoa com deficiência:

1. Escola Prof. Lafayette Cortes
2. Um serviço de avaliação, triagem e orientação
3. Um serviço de divulgação e publicidade
4. O Centro de Aprendizagem Ocupacional e o Centro de Reabilitação Neurológica.

No final de 1962, como pode ser observado no quadro 08, já havia sido criado dezesseis APAES. Foi nesse momento que se iniciou uma discussão entre familiares e, em alguns casos, técnicos na área, sobre as necessidades das pessoas com deficiências, levando à criação de um órgão normativo e representativo em âmbito nacional, a Federação Nacional das APAES (FENAPAES, [200-?]), (MENDES, 1995; SILVA, 2013; DRUMOND, 2015).

Quadro 8: Apaes criadas no período de 1954 a 1962

APAE/ Cidade	Estado	Ano de criação
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1954
Brusque	Santa Catarina	1955
Volta Redonda	Rio de Janeiro	1956
São Lourenço	Minas Gerais	1957
Goiânia	Goiás	1957
Niterói	Rio de Janeiro	1957
Jundiá	São Paulo	1957
João Pessoa	Paraíba	1957
Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	1957
Natal	Rio Grande do Norte	1959
Muriae	Minas Gerais	1960
São Paulo	São Paulo	1961
Recife	Pernambuco	1961
São Leopoldo	Rio Grande do Sul	1961
Belém	Pará	1962
Curitiba	Paraná	1962

Fonte: FENAPAES, [200-?]) e MAZZOTTA (2001)

Nota: Elaborado pela autora

A Fenapaes realizou seu primeiro congresso na cidade do Rio de Janeiro, no período de 11 a 13 de julho de 1963. Silva (2013) relata que em 1968 o presidente da FENAPAES entendeu que o movimento Apaeano se tratava de uma instância nacional e por isso deveria ser transferido para Brasília facilitando assim as “articulações junto ao poder público”. Bezerra (2017) menciona que a APAE foi delineando uma relação de proximidade entre o Movimento Apaeano e os governos da ditadura civil-militar (1964-1985).

A (FENAPAES, [200-?]) relata que com o incentivo da Declaração dos Direitos Humanos houve uma grande mobilização na causa da pessoa com deficiência e com isto resultou na criação das APAES em todo território brasileiro, esta expansão das APAES ficou nomeada e conhecida como “Movimento Apaeano” (DRUMOND, 2015). O desenrolar e a manifestação desse movimento induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional. Algumas leis foram votadas. Sobre esse contexto, Mazzotta (2001, p.16-17) comenta que:

[...] somente quando determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência.

Alguns governos passaram a conceder ajuda às APAES que se instalavam (MAZZOTTA, 1987, p.134). Este movimento oportunizou na sociedade que a questão da pessoa com deficiência fosse discutida resultando na construção do conhecimento e no entendimento de que poderia ser oferecido para estas pessoas uma qualidade de vida social e educacional.

Silva (2013) relata que a APAE adota o símbolo (figura 12) desde 1961 quando foi criado pelo Senhor Roland Humberto de Matos¹⁰. A figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de proteção; a margarida branca simboliza a força apesar da aparência frágil.

Figura 12: Símbolo da APAE



Fonte: FENAPAES

Conforme informativo da Fenapaes, a sede funcionou durante vários anos em São Paulo, no Consultório do Dr. Stanislau Krynsky, posteriormente transferida para Brasília-DF. Atualmente existem 24 federações estaduais e 2.156 Apaes distribuídas em todo o país. O atendimento à pessoa com deficiência é realizado nas seguintes áreas: Estimulação precoce, educação infantil, ensino fundamental, Inclusão no mundo do trabalho, autodefensoria e família, educação de jovens e adultos e atendimento educacional especializado. Também trabalham na parte de estimulação nas áreas de artes, educação física, esporte e lazer.

Anualmente a FENAPAES promove a “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, nos dias 21 a 28 de agosto, com o objetivo de conscientizar a sociedade sobre a deficiência e promove eventos nacionais a cada

¹⁰ Diretor de Arte e Criação de uma das maiores agências de publicidade do mundo, a McCANN-Erickson, que possui sede em São Paulo - SP

três anos: **Olímpiadas Especiais das APAEs** que desde 1973 reúne estudantes das Apaes de todo o Brasil, cujo objetivo é, além da participarem da competição em diversas modalidades esportivas, interagirem com outras pessoas. **Festival Nacional Nossa Arte** que une artistas com deficiência intelectual e múltipla atendidos pelas APAEs de todo país. Esse evento é fruto do Festival Nossa Arte realizado na cidade de Pirassununga-SP em 1991. **Congresso Nacional das APAEs**, evento onde os profissionais e pessoas com deficiência, de todo o Brasil, compartilham experiências, discutem temas relacionados a deficiência e atualizam seus conhecimentos. A figura 13 mostra a evolução da APAE no Brasil.

Figura 13: Evolução da APAE no Brasil.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

4.2 Associação de pais e amigos dos excepcionais – APAE em Mato Grosso do Sul

A APAE é inserida no contexto educacional em Mato Grosso do Sul com a criação da APAE de Campo Grande, no ano de 1967 onde foi elaborado o primeiro estatuto e eleita a primeira diretoria. Foi a segunda instituição criada no Estado de MS refletindo o crescimento do atendimento assistencial privado-

filantrópico destinado à clientela da Educação Especial, que vinha se configurando no país há alguns anos (BEZERRA, 2017).

Bezerra (2017) relata que a APAE de Campo Grande utilizou “da estratégia de buscar proximidade ao poder instituído para deflagrar sua própria ação instituinte e firmar seus compromissos sociais no município”. Neste sentido o autor destaca que:

O grupo inicial possuía considerável poder de articulação e influência social, tendo em seu interior pessoas habilitadas para o exercício de funções burocrático-financeiras, contábeis, médicas, pedagógicas, religiosas, políticas e jurídicas, além de militares. (BEZERRA, 2017)

O início do atendimento educacional se deu oficialmente em 1986 no Centro de Educação Especial Girassol - CEDEG, que nessa época já estava em funcionamento na sua sede localizada na Av. Joana D'Arc, nº 1.450, no Bairro Santa Branca. Era oferecido além do atendimento educacional, serviços de diagnóstico, orientação e de reabilitação (QUEIROZ; TERUYA, 2010). Bezerra (2017) relata que inicialmente a escola recebeu a denominação de Centro de Educação Especial Campo-Grandense – CEDEC, mas por coincidir com uma sigla de um órgão do governo estadual a Coordenação da Defesa Civil passou a denominar-se “Centro de Educação Especial Girassol” – CEDEG.

Queiroz; Teruya (2010) e APAE/CG (2017) mencionam que o CEDEG atende alunos com deficiência mental associada ou não a outras deficiências (deficiência múltipla) e autismo. O oferecimento do atendimento educacional se dá, como em todas as escolas da APAES, de forma gratuita e tem início a partir do nascimento. A APAE em seu site oficial informa que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Profissional, Programa Pedagógico Específico e Atendimento Educacional Especializado, na modalidade de Educação Especial. Além dos profissionais habilitados nas áreas de educação, o CEDEG possui uma equipe de apoio multidisciplinar composta por profissionais na área de: saúde, assistência social e com o objetivo de proporcionar a integração entre a escola e a família mantém o Clube de Mães estimulando para que pais e/ou responsáveis deem sequência no processo educacional e integração do aluno no contexto social (APAE/CG, 2017).

Atualmente a APAE de Campo Grande-MS, além do CEDEG atua em mais duas unidades: Instituto de Pesquisas, Ensino e Diagnósticos - IPED e Centro Especializado em Reabilitação – CER.

O IPED atende desde a gestação até o nascimento e os serviços oferecidos a comunidade são: **Programa Estadual de Proteção à Gestante** (primeiro no Brasil) que se divide em três etapas: a Triagem Pré-Natal, a confirmação do diagnóstico através de exames laboratoriais e o acompanhamento e tratamento das gestantes de todo o Estado de Mato Grosso do Sul; **Triagem neonatal** que realiza exames no recém nascido e acompanhamento dos pacientes com exames alterados por uma equipe multidisciplinar (Médicos Endocrinologista, Pediatra, Hematologista, Pneumologista, Gastro-pediatra, Assistentes Sociais, Psicólogo, Nutricionistas e Geneticista).(IPED, 2017)

O CER é habilitado para atendimento através da Portaria 1.357 e 1.358 ambas de 02 de dezembro de 2013 pelo programa Viver sem Limite do Ministério da saúde e atua também com oficina ortopédica da (APAE/CG, 2017) que presta atendimento ambulatorial especializado em reabilitação com as seguintes etapas: diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva. (APAE, 2018)

A representação da APAE em Mato Grosso do Sul está, atualmente, a cargo da Federação das APAES DE MS-FEAPAES-MS que foi criada com a existência de 28 APAES no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme quadro 09. A primeira diretoria da Federação foi presidida pela Professora Mestre em Educação, Fabiana das Graças Soares de Oliveira. (FENAPAES, [200-?])

Quadro 9: As Apaes do Estado de Mato Grosso do Sul, antes da criação da FEAPAES-MS

APAE	Ano da criação
Campo Grande	1967
Corumbá	1972
Dourados	1973
Três Lagoas	1975
Navirai	1977
Coxim	1979
Paranaíba	1980
Ponta Porã	1981
Nova Andradina	
Rio Verde de Mato Grosso	1984

continua

	conclusão
Aparecida do Taboado	1985
Cassilândia	1986
Iguatemi	
Maracaju	
Mundo Novo	1987
Fátima do Sul	
Bataguassu	
Amambaí	1988
Itaporã	
Rio Brilhante	
Sidrolândia	1989
São Gabriel do Oeste	
Glória de Dourados	
Camapuã	1990
Caarapó	
Chapadão do Sul	
Sete Quedas	1991
Bandeirantes	
Anaurilândia	
Eldorado	1992
Pedro Gomes	
	1993
	1994

Fonte: Revista Mensagem da Apae/FENAPAES
Elaborado pela autora

Atualmente a FEAPAES-MS é composta por 63 APAES dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul e foi instituída através de uma assembleia no dia 17 de março de 1995, onde contaram com a presença do presidente da Federação Nacional das Apaes da época, o senhor Flávio Arns, e da senhora Nely Martins presidente da Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul.

A FEAPAES-MS segue as mesmas características da FENAPAES e promove Congresso Estadual das APAES e Seminários Descentralizados, com objetivo de atualizar os profissionais que prestam serviços nas entidades apaeanas. Realizou, em parceria com a APAE de Campo Grande, o 1º Congresso das Famílias Apaeanas do Estado e os 1º e 2º Fórum Estadual dos Auto defensores.

É parte integrante nos Conselhos Estaduais da Pessoa Portadora de deficiência do Estado de Mato Grosso do Sul – CONSEP/MS, Conselho Estadual de Assistência Social e nos Fóruns e estão sempre participando com outras entidades e representantes governamentais para discutir sobre a cidadania e inclusão social da Pessoa com Deficiência.

4.3 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em Naviraí-MS

E meticulosa tecitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, definindo-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois um sentido. (MAGALHÃES, 2004, p. 169)

4.3.1 A origem da APAE de Naviraí-MS

Voltar atrás na história é uma forma de dar um salto em busca de novos conhecimentos e informações para esclarecer acontecimentos atuais. Então quando se fala de memória é interessante lembrar os acontecimentos que marcaram a implantação da APAE em Naviraí – MS.

Antes mesmo de se ter uma instituição educacional especializada na cidade, já existia uma preocupação com a criança com deficiência.

A educação especial iniciou a partir da preocupação da professora Olívia Petreski que lecionava no ensino regular; a referida professora tinha uma aluna que apresentava dificuldades na alfabetização e que também não aceitava ir para outra sala, sempre que iniciava o ano letivo esta aluna queria ficar na sala da professora Olívia ou não iria para a escola. Diante desse fato a professora sentiu a necessidade de se aprofundar mais sobre deficiências para poder ajudar essa criança.

[...] isso foi em 1975, eu pedi para o gerente da secretaria de educação que na época era regional para fazer um curso, ele conseguiu para eu fazer o curso em Cuiabá, que na época a gente ainda era Mato Grosso, não estava dividido, eu fui à primeira etapa, fiquei três meses lá fazendo curso, no retorno a gente formou a sala especial, ali no Marechal Rondon que eu dava aula lá, em 77 houve outro curso, eu fui pra lá fiquei mais quatro meses, e estando lá já aproveitei, conheci a APAE de lá, trouxe toda a documentação pra poder fundar a APAE aqui. (Entrevistada, Olívia Petreski, 2017)

Além da professora Olívia, na Escola Estadual Marechal Rondon a professora Maria Luiza Sant`Ana, especialista em deficiência mental, também ministrava em uma sala especial, ela mudou-se do Estado do Paraná para Naviraí e no estado do Paraná ela já trabalhava na APAE, realizando o trabalho de criação de APAEs nos municípios onde não existia esse atendimento.

Nós sentimos essa necessidade porque na classe especial na escola Marechal Rondon, nós não tínhamos condição de atender a toda clientela, a demanda, porque nos apareciam crianças com vários tipos e níveis de deficiência. Porque só tinha aquele atendimento especializado que era eu e a professora Olívia no começo. (Entrevistada, Maria Luiza Sant`Ana, 2017)

Para professora Maria Luiza a criação da APAE foi devido a necessidade de atender as crianças de um modo individualizado, além do pedagógico, atendimento social, psicológico, fonoaudiologia e fisioterapia.

Isso não significou que a sala especial foi para a APAE, mas alguns alunos que precisavam de atendimento especializado, que a escola regular não oferece. (Entrevistada, Maria Luiza Sant`Ana, 2017)

Em 1977 a professora Olívia convidou outra professora para ir com ela ao curso em Cuiabá.

Tinha duas vagas, ninguém queria ir comigo. A Lourdes se prontificou a ir comigo, ela precisou levar as meninas dela, sacrificou bastante (Entrevistada, Olívia Petreski, 2017).

Ao retornar, a professora Olívia juntamente com a professora Maria Luiza Sant`Ana conseguiram montar toda documentação que precisava para a criação da APAE em Naviraí-MS, mas não tinham espaço para instalar a unidade. Ainda na esperança de encontrar um espaço físico encomendaram 15 conjuntos de mesas e cadeiras.

[...] a gente ia começar com poucos alunos, fizemos as mesas e outros materiais, mas ficou tudo encostado porque não conseguíamos espaço. (Entrevistada, Olívia Petreski, 2017)

As duas professoras, com intuito de fundar a APAE em Naviraí, iniciaram um diálogo com pessoas da comunidade que começaram a se organizar para concretizar o sonho almejado.

4.3.2 A Institucionalização da APAE de Naviraí-MS

A professora Maria Luiza lembra que a comunidade abraçou a causa e com isto não houve dificuldades quanto ao apoio para a criação da APAE em Naviraí-MS. Em 06 de setembro de 1977, foi realizada a primeira reunião da APAE no prédio da Biblioteca Pública Municipal com um grupo de pessoas simpatizantes da causa desse grupo social. Entre eles, se encontravam pais, professores, profissionais e representantes da sociedade (Associação..., 1977, p.1).

A primeira assembleia geral tinha como finalidade promover e fundar a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), presidida pela professora Maria Luiza Sant`Ana e secretariada pela professora Olívia Flora Petreski. Foram considerados fundadores da APAE de Naviraí-MS, conforme lista abaixo, todos que estavam presentes nesta assembleia. (Anexo C)

1. Antonio Carlos S. Hindo
2. Aparecida M. Correia
3. Aparecido Morales
4. Aurat Albrecht
5. Baltazar Rocha
6. Cleuza Ap. Rezende
7. Cleuza Campos M. Silva
8. Dalva Maia Siravegna
9. Diadamea Meireles Flores
10. Edson Araujo Menezes
11. Eduardo Eugenio Siravegna
12. Elaine Omizolo
13. Elizabete da Silva
14. Enar P. Castelli Souza
15. Gildete Gomes Moreira
16. Ilza Alves da Silva
17. Joao Henrique M. Andrade
18. Joao Marques da Silva
19. Joao Martins Cardoso
20. Jose Marques da Silva
21. Kleópatra C. Grezion
22. Lourdes G. Pizzatto
23. Manoel Vicente da Silva
24. Maria Aparecida Nonato
25. Maria Luiza Sant`Ana
26. Nerio Vicente de Brida
27. Olívia Flora Petreski
28. Paulo Costa
29. Paulo Hamilton S. Marinho
30. Ronald Almeida Cançado

31. Sergio Omizoto
32. Sueli Freitas
33. Valdimiro Araujo de Souza
34. Vera Lucia Dorneles
35. Vera Regina A. Costa

A primeira diretoria da APAE de Naviraí-MS (quadro 10) foi eleita em 08 de março de 1978, conforme a ata no. 02/78; neste mesmo dia foi aprovado o estatuto da APAE publicado no Diário Oficial de 08 de novembro de 1979 (Anexo D) e que já previa a manutenção e administração de uma escola própria – Centro de Educação Especial Naviraiense – CEDEN, mas que só se tornou realidade no ano de 1986 em um prédio cedido pela prefeitura de Naviraí. (Ata no. 15 de 19 de junho de 1986).

Quadro 10: Primeira diretoria eleita – APAE/Naviraí-MS

Nome	Cargo
Helemar Vissotto Barrinuevo	Presidente
Vera Lucia Dornelles	1ª Vice-Presidente
Cleuza Campos Marques	2ª Vice-Presidente
Olívia Flora Petrescki de Siqueira	Secretária Geral
Maria Luiza Sant'Ana	1ª Secretária
Dalva Maia Siravegna	2ª Secretária
Enar Plácida Castelli de Souza	1ª Tesoureira
Lourdes Golin Pizzatto	2ª Tesoureira
Maria José da Silva Caçado	3ª Tesoureira

Fonte: Ata da APAE/Naviraí-MS

Elaborado pela autora

Conforme relato da professora Olívia entre 1977 até 1986 apesar da APAE já estar oficialmente fundada, ainda não havia um local onde pudesse se estabelecer como escola de educação especial. Em 1986 já existiam três salas de educação especial que funcionava na Escola Estadual Marechal Rondon.

Havia uma casa no lado da escola dos professores que vieram para Naviraí quando foi construída a escola. Todo mundo já achava que era APAE mesmo, mas não era, era só sala especial. (Entrevistada, Olívia Petreski, 2017)

Tinha uma casa dentro do pátio da Escola Marechal Rondon, que fazia parte do complexo da escola e com o passar do tempo fomos reorganizando o serviço para ficar mais prático e dar um atendimento mais individualizado de acordo com a necessidade de cada indivíduo. (Entrevistada, Maria Luiza Sant'Ana, 2017)

Em 1986 o diretor da Escola Marechal Rondon, professor Valdimiro Araújo de Souza, que também era presidente da APAE, solicitou junto a Prefeitura Municipal de Naviraí, na gestão do prefeito Dr. Ronald Almeida Cançado, a cedência de um prédio no Bairro Varjão onde funcionou como extensão da escola que no momento estava desativada para dar início às atividades da escola da APAE - Centro de Educação Especial Naviraiense – CEDEN que oferecia os programas de atendimento: Estimulação essencial, habilitação e reabilitação. Neste período a professora Olívia pediu transferência para Campo grande devido ao tratamento de saúde a que seu esposo foi submetido e lá começou a trabalhar na APAE de Campo Grande. Somente após o início das atividades é que a APAE de Naviraí foi filiada a FENAPAES, em 20 de setembro de 1987 conforme a figura 14.

Figura 14: Certificado de filiação da APAE/Naviraí



Fonte: Acervo da APAE/Naviraí

Nesta mesma época o professor Valdimiro conseguiu junto à Secretaria Estadual de Educação a cedência de professoras para atuarem na APAE num total de 07 professoras (ATA nº 19 APAE/Naviraí):

1. Lourdes Elerbrock,
2. Iris Engel de Souza,
3. Judith Stinger de Oliveira,
4. Marlene Azambuja de Castro,
5. Lílian dos Santos Ferracini,
6. Leonor dos Santos Xavier de Matos e
7. Teresinha Elerbrock da Silva.

Junto com essas professoras formavam a equipe técnica:

- Pediatra – Dr. Fernando Tamborlim
- Clínico Geral – Dr. José Lins
- Fisioterapeuta – Dr. Hayato Miyasaki e Dr. César
- Psicóloga – Dra. Solange Maria de Souza e Dra. Rosa
- Assistente Social – Fátima e Noemia
- Ortopedista – Dr. José Antonio Carvalho Ferreira
- Odontólogo – Dr. Odair e Dra Paula

A equipe técnica de acordo com a visão assistencialista da época atendia gratuitamente as crianças matriculadas, num total de 23 alunos.

A maioria das primeiras crianças atendidas pela APAE de Naviraí não frequentavam escola e muitas vezes não saíam de casa.

Essas crianças viviam nas casas; a gente fez contato com as famílias, pedimos pelo rádio quem tinha criança com deficiência e uma passava quem é que tinha, onde era que tinha, uma amiga, comadre, vizinha, que tinha criança com deficiência a gente ia atrás. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

A professora Lourdes foi escolhida para atuar como diretora do CEDEN. Ela conta que devido à falta de pessoal, além da direção atendia também na secretaria. Ela menciona, ainda, que no início não tinha condições financeiras para contratar funcionário para a limpeza e nem para cozinha.

A Tereza ficava na cozinha, as outras professoras cada uma limpava sua sala e elas se organizavam para a limpeza do corredor e do pátio. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

A professora Lourdes Elerbrock relata que a escola era pequena, apresentava enormes dificuldades e que funcionava na Avenida Pantanal.

Ali na Avenida Pantanal era muito difícil porque em época de chuva alagava tudo, nós pedimos caminhão de terra, para por lá na frente e fazer um muro de terra para não encher de água na escola. Eles fizeram e ficou aquele morro grande na escola. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

A dificuldade também era em relação a material didático e mobília. A professora Lourdes comenta ainda que:

Não tinha nada, não tinha um caderno, não tinha uma borracha, não tinha uma prateleira, não tinha nada, nós saímos nas escolas pedindo quem tinha carteira velha, armário velho que não usava, também pedimos nas casas, e a gente montou mais ou menos a escola. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Para montar a cozinha do CEDEN as professoras realizaram um chá de cozinha.

Não tinha material de cozinha, então nós inventamos um chá de cozinha da APAE. Naquela época o prefeito era o senhor Simplício Vieira de Souza Nego, e eu convidei a esposa dele e pedi para ela uma panela de pressão de 20 litros, daquelas que vem para as escolas e ela nos deu, e pedi para outras pessoas, cada uma trouxe uma coisa e assim montamos a cozinha da APAE. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Muitas vezes a gente tinha que fazer a merenda, fazia de tudo. Depois de um tempo que foi se ajeitando, arrumou pessoa para fazer limpeza, mas nós dávamos aula e ajudávamos a fazer a merenda, a limpeza. Dependendo do mês que não tinha como pagar, a gente voltava para cozinha também. (Entrevistada, Anália Paula, 2017)

A APAE ficou instalada neste endereço até 1997 quando foi construído o prédio novo. O terreno onde foi construída a nova sede foi doado pelo casal senhor Euclides Antonio Fabris e senhora Iolanda Tormena Fabris, e está localizado na Avenida Mato Grosso.

A construção foi realizada aos poucos, através de doações e das verbas alcançadas pela APAE e como era distante do centro da cidade, sendo que a maioria dos alunos morava na periferia foi adquirida uma Kombi que buscava e entregava as crianças em domicílio.

Como eles tinham poucos alunos, adquiriram uma Kombi que pegava os alunos nos pontos, pegava e levava, de manhã e de tarde. Mais tarde ganharam uma Van. (Entrevistada, Fátima Paviani, 2017)

Na gestão da senhora Lourdes Pizzatto como presidente da APAE foi adquirido um ônibus para buscar e entregar as crianças.

O Rotary nos deu um ônibus usado, mas um ônibus bem bom, aguentou muitos anos. Porque a APAE além de ser muito longe, tinha as crianças que moravam muito distante e tinha que buscar. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Atualmente conseguiram um ônibus que também foi doado, esse ônibus veio todo adaptado para crianças que não andam, que não sentam, foi adaptado com berços, a entrada para cadeirantes também foi adaptada. (Entrevistada, Fátima Paviani, 2017)

As professoras se desdobravam para angariar fundos para a APAE, através de promoções.

Começamos com uma pequena horta, onde vendia as coisas de carruagem, tudo em torno da escola. E as promoções, que a gente tinha promoções praticamente todos os meses. Promoções pequenas, ia para as fazendas, em rodeio servir churrasquinho, fazia almoço, naquela época a gente participava disso aí tudo. (Entrevistada, Anália Paula, 2017)

Além da estrutura física da APAE havia uma preocupação quanto à capacitação dos profissionais que ali atuavam. A senhora Lourdes Elerbrock conta que a primeira vez ela foi sozinha.

Eu fui a um congresso sozinha, que foi no primeiro ano que eu entrei, nós entramos em junho, parece-me que foi em outubro/novembro, que teve um congresso nacional, eu não conhecia, e aí eu fui só, e não tínhamos condições. Eu gostei muito do congresso, quando retornei conversei com elas, porque você sozinha não é polivalente, não é onipresente, só vê aquilo que é que te interessa e eu vi que todas as áreas que a gente usa, que a gente tem na APAE, surdo, o paralisado cerebral, estimulação precoce, tudo tinha uma sala para eles de curso, aí eu resolvi então que a partir do próximo todo mundo ia, e assim eu fiz durante toda a época que eu fui diretora, era um incentivo muito grande pra elas, chegavam de lá com alguma novidades. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Devido à grande dificuldade financeira, as professoras para participarem dos congressos oferecidos pela FENAPAES faziam uma reserva onde todo o mês depositavam uma quantia.

Todo mês a gente dava uma contribuição para caixinha do congresso, e nas promoções, quando a gente fazia os almoços, fazia-se a mesa de doces e aquela coisa toda, era tudo para a caixinha do congresso que era a cada dois anos, a gente chegava já se preparando para o próximo, então fazíamos promoções. Eu achava isso muito bom porque toda vez que elas chegavam estavam com o ânimo redobrado, isso era bom...muito bom. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Dessa forma o ensino e o cuidado com a criança com deficiência foi se aprimorando a cada ano. A Silva (2013) conta que iniciou na APAE em 1988 para atender um convite de iniciar a classe de estimulação precoce que na época se chamava educação precoce. Ela conta também que na APAE os professores têm uma rotatividade, sempre mudam de sala. Ela foi a responsável pela parte de coreografia por vários anos onde ganhou vários prêmios.

A Enedina foi fabulosa, nossos alunos ganharam “Nossa Arte” regional, estadual e a gente fazia tudo para que isso acontecesse de modo natural, então eles tiveram uma socialização muito boa, as festas juninas eram feitas lá com as famílias, a gente convidava as pessoas de fora para se juntar mesmo, para acontecer, e para criança sentir feliz, feliz e bem recebida. (Entrevistada, Lourdes Elerbrock, 2017)

Lílian dos Santos Ferracini relata que iniciou na APAE como alfabetizadora e lembra com carinho de determinados estudantes que passaram por lá.

M. foi integrada no primeiro ano, no ano de 96, 97, por aí. Seguiu os estudos, sempre retornando à APAE pelo menos para visitar. Hoje em dia ela terminou o curso de psicologia. V. continua na APAE, não conseguiu alfabetizar, mas está na área de trabalho. F. foi para Campo Grande, não conseguiu alfabetizar, Síndrome de Down, chegou na escola já com 15 anos. Em 5 anos que eu trabalhei com essas crianças, alguns alfabetizaram e foram integrados na escola. O. estudou até o sétimo, oitava série, não seguiu os estudos e trabalha como pedreiro, de vez em quando ele aparece aqui casa também. Eles têm um vínculo ainda, eles vêm me visitar e eu os visito. A Z. terminou o segundo grau e está em Campo Grande, disse que terminou os estudos e já está bom. Ela gosta de cozinhar, nós estamos tentando, junto com a mãe dela, para ela fazer alguma coisa sobre alimentação. (Entrevistada, Lílian Ferracini, 2017)

No ano de 2000 houve a implantação da sala de artes visuais no CEDEN e Lílian Ferracini assumiu esta nova tarefa.

Depois que surgiu a necessidade, pela lei também, houve a inclusão de artes nas escolas, educação artística, eu fui para sala de educação artística, onde eu fiquei uns 14 ou 16 anos. Eu gostava muito de trabalhar com a parte emocional, sempre gostei, eu acho que a criança precisa se sentir pessoa, e a arte é o que une, porque através da arte ela consegue se mostrar, interagir e não se sentir diferente. (Entrevistada, Lílian Ferracini, 2017)

Na sala de educação artística Lílian Ferracini trabalhou com projetos, muitas vezes em parceria com a prefeitura e a Universidade Estadual de Mato

Grosso do Sul. Os alunos participavam individualmente ou em grupos uma vez por semana fazendo o uso das linguagens visuais (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem). Destacam-se os seguintes projetos: escultura, pintura em tela, decoupage, pintura sobre pedra, autorretrato, arte e poesia, sobre a campanha da fraternidade, mosaico, a vida do meu filho na escola (dia das mães), dia do índio, arte na copa, folclore, semana do excepcional e natal. Ao desenvolver estes projetos alguns alunos se destacaram em algumas atividades chegando a ganhar prêmios por suas obras como óleo sobre tela que foi premiada em 2002 (imagem 02) e 2005 (imagem 03).

Imagem 2: Premiação em 2002



Fonte: Acervo de Ferracini

Imagem 3: Premiação em 2005



Fonte: Acervo de Lílian Ferracini

No projeto natal 2002 ganhou o concurso estadual e federal (imagem 04) e em 2005 ganhou em 2º lugar no concurso estadual (imagem 05).

Imagem 4: Premiação projeto natal 2002



Fonte: Acervo de Lílian Ferracini



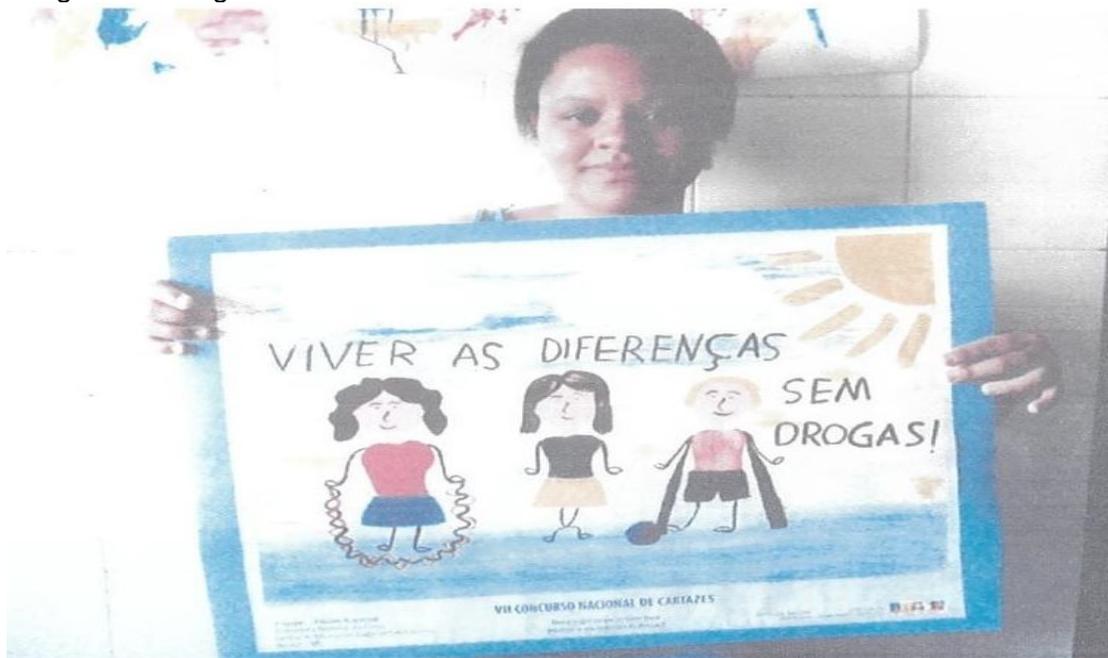
Imagem 5: 2º lugar no concurso estadual – natal/2005



Fonte: Acervo de Ferracini

Em 2006 participaram do VII Concurso de cartazes: “O que posso fazer para prevenir o uso indevido de drogas?”, da Secretaria Nacional Antidrogas – SENAD sendo premiados em 3º lugar com o cartaz: “Viver as diferenças sem drogas” (imagem 06)

Imagem 6: 3º lugar no VII Concurso de cartazes/2006



Fonte: Acervo de Lílian Ferracini

Em seu percurso histórico a APAE de Naviraí-MS atua como um complemento da educação regular oferecendo apoio educacional as crianças, adolescentes que ali se inserem. Oferece também apoio de profissionais especializados. Por ser uma instituição de cunho filantrópico recebe ajuda financeira de outras instituições como Lions Club e Casa da Amizade e através de doações de sócios. Estão sempre fazendo promoções através de rifas e almoços para conseguir arcar com as despesas da instituição.

Apesar das mudanças no âmbito social e educacional a APAE de Naviraí ainda se apresenta com os mesmos ideais de quando iniciou seus trabalhos. Isto podemos observar, através do próximo capítulo, onde discutiremos os resultados desta pesquisa.

Capítulo V - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com professoras e funcionários que trabalham na instituição especializada APAE/Naviraí-MS. Buscamos compreender como os entrevistados entendiam a contribuição da APAE para a Educação Especial em Naviraí-MS e a posição da APAE frente o paradigma inclusivista em vigência. Desta forma expomos os eixos que emergiram durante a análise das transcrições das entrevistas:

Eixo 1: Segregação e Assistencialismo

Eixo 2: Instituição Especializada e Escola Regular

Eixo 3: Instituição Especializada e Inclusão Educacional

Eixo 1: Segregação e Assistencialismo

Este primeiro eixo foi extraído das respostas das seguintes questões: Você conhece algum ou quais foram os motivos que levaram à criação da APAE? Indique, segundo a sua visão, quais são as principais contribuições que a APAE trouxe para a educação especial em Naviraí? E de acordo com o objetivo específico: Apurar como os profissionais da APAE/Naviraí entendem qual foi a contribuição da instituição para a Educação Especial em Naviraí.

No âmbito nacional podemos perceber pelo contexto histórico que as instituições especializadas foram de grande valia para as pessoas com deficiência, fornecendo um local para que se socializassem e também obtivessem o amparo educacional. (MAZZOTTA, 2001; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2002 e JANNUZZI 2004). Desta forma este cenário foi evidenciado também em Naviraí-MS. Através das falas dos entrevistados podemos notar que a APAE de Naviraí tinha algumas características: Apoio, acolhimento, ajuda e tirar as crianças de casa.

Eu creio que acolheu essas crianças que os pais precisavam de um apoio na parte da educação creio eu que a APAE abraçou essa causa juntos com os pais desses alunos. (Entrevistada, Marcela Soares, 2017)

Principalmente trazer esses alunos que ficavam em casa porque não tinha acesso à escola, não tinha uma inclusão na época que fundou a APAE. Então foi assim uma ajuda para família para tirar esses alunos de casa, para eles aprenderem alguma coisa, ter o conhecimento, tem aluno que não conseguia ler e nem escrever a partir do momento em que começou a vir

pra APAE com o trabalho que foi feito conseguiu ler e escrever. (Entrevistada, Maria Sirlene Cruz, 2017)

Antes eles ficavam em casa, não eram expostos para a sociedade, ficavam dentro de casa, como se tivesse uma doença que eles não podiam fazer nada, participar de nada, então a APAE contribuiu muito com o desenvolvimento dessas crianças. (Entrevistada, Fátima Paviani, 2017)

Através da APAE abriu muito a mente dessas pessoas e começaram a ver que seus filhos têm, vamos dizer assim qualidades a serem trabalhadas tanto cognitivamente quanto fisicamente e a APAE é esse elo. (Entrevistado, Jailton Crispim, 2017)

Um meio de sair de casa, porque até então era lá, quietinho, cada um no seu canto, e aqueles que tinham uma deficiência bem comprometida eram tido como uns bichinhos, era feio, problema, não tinha comunicação com nada, não ia numa igreja, não ia numa festa, numa praça, depois da APAE, começou a conversar, sair de casa (Entrevistada, Angela Carvalho, 2017)

Olha, eu creio que a instituição só teve ganho para a sociedade. Se não tivesse a instituição, onde estariam essas crianças? (Entrevistada, Cristina Araujo, 2017)

Nossos alunos aqui precisam ser elogiados, porque muitas vezes eles não têm isso em casa, e outra: eles gostam de vir pra escola, porque às vezes o único momento que eles saem, é pra vir pra escola. Eles gostam mesmo. (Entrevistada, Ilda Gava, 2017)

Neste sentido podemos observar que em Naviraí-MS a preocupação e a iniciativa para que a pessoa com deficiência obtivesse amparo médico e pedagógico surgiu, como em todo o Brasil, através de pessoas sensibilizadas com esta causa. Amparada pela LDB/61 e reforçada pela LDB/71 que estabelece em seu Art. 9^o que “Os alunos que apresentem deficiência [...] deverão receber tratamento especial”; surge a instituição especializada em um formato assistencialista. Essa concepção de amparo e acolhimento é ainda visto pela equipe pedagógica e técnica da instituição.

Para responder ao objetivo específico: averiguar como a instituição tem se posicionado frente ao paradigma inclusivista e se operacionalizado para que o Público Alvo da Educação Especial fosse incluído na educação regular, foi enleçado alguns pontos apresentados nos próximos itens.

Eixo 2: Instituição Especializada e Escola Regular

Através da transcrição das perguntas: Como você avalia a relação de escolas especializadas e regulares? Como você percebe que as escolas regulares têm entendido o papel da APAE no processo de inclusão escolar vigente? Como é o relacionamento dos profissionais da APAE com outros profissionais das escolas regulares. Elencamos o eixo 2 como instituição especializada e escola regular.

A nova política pública, legalizada pela CF/88 e a LDB/96, em relação a pessoa com deficiência traz um novo paradigma para o campo educacional – a inclusão. Nesse sentido se faz necessário que haja uma interação entre as escolas regulares e as especializadas.

Em Naviraí pôde-se observar que na visão dos profissionais entrevistados essa relação ainda é aquém do almejado.

Eu acredito que não tem. Pelo menos nesses quatro anos que eu estou aqui eu não vi nada que vai o professor lá com a inclusão (vamos supor que tem uma inclusão no município) com a APAE de Naviraí. A gente nunca fez nem sequer um projeto que eles incluíram a APAE. Então eu acho que não tem mesmo. (Entrevistada, Kelly Martins, 2017)

Então, tem professor que nem tem entendimento do que é uma APAE, pelo o que eu sei. Tanto que me perguntam como é aqui, como eu consigo trabalhar num lugar desses. Eles acham que aqui é o fim, mas não. (Entrevistada, Marta Rodrigues, 2017)

A falta de clareza quanto as práticas da educação especial e do ensino regular como a inclusão é evidenciada nas falas das entrevistadas. Neres (2010) enfatiza que isso é devido ao entendimento que a instituição especializada ainda é o lugar da pessoa com deficiência. Neste sentido a instituição especializada precisa compreender que deixou de ser um sistema paralelo do ensino regular e reformular seu papel na inclusão educacional e a escola regular precisa ter o entendimento que a instituição especializada pode contribuir para que a inclusão da pessoa com deficiência seja mais efetiva.

Ao questionarmos sobre como a escola regular entende o papel da APAE as entrevistadas se mostram indignadas pela forma como são tratadas e pela falta de reconhecimento do profissionalismo e do trabalho realizado na instituição.

Não entende. Só quem está aqui e que fica lá. Eles são obrigados a saberem de tudo e eles não sabem. Tem professor lá que acha que o aluno daqui não deveria ir para lá. Eu escuto muito professor falar isso: “se é da APAE, fica na APAE”. (Entrevistada, Antonia Bezerra, 2017)

Na verdade, quando você comenta que trabalha na APAE, eles só perguntam; _Nossa, o que você faz lá? Nossa, como você consegue trabalhar lá? Mas eles nunca entraram aqui para saber a realidade da escola. Então, do mesmo jeito que a gente não tem o conhecimento do trabalho deles lá, eles também não têm o conhecimento do trabalho da APAE. (Entrevistada, Kelly Martins, 2017)

Então, tem professor que nem tem entendimento do que é uma APAE, pelo o que eu sei. Tanto que me perguntam como é aqui, como eu consigo trabalhar num lugar desses. Eles acham que aqui é o fim, mas não. (Entrevistada, Marta Rodrigues, 2017)

Eu acho que eles acham que aqui nós somos como cuidadores, eles acham que para trabalhar aqui a gente não precisa ter uma formação. (Entrevistada, Maria Sirlene Cruz, 2017)

Ainda é notório o entendimento que a instituição especializada é um local para que a criança com deficiência saia de casa e a desvalorização do profissional que atua é refletida no contato com outros profissionais. O paradigma inclusivista não nega o valor da escola regular e nem da instituição especializada, ao contrário, ele busca um diálogo entre as duas. Uma não substitui a outra. Conforme a legislação vigente a instituição especializada passa a ser uma complementação para a escola regular.

A inclusão educacional da pessoa com deficiência aborda todos que estão à sua volta, ou seja, família, professores, técnicos administrativos e profissionais técnicos e se faz necessário uma interlocução entre os profissionais da escola regular com os da instituição especializada. Os professores da escola regular se dizem desconhecedores do trabalho realizado na instituição especializada e vice-versa, nesse sentido a instituição especializada deve oferecer apoio e conhecimentos/esclarecimentos aos professores das escolas regulares (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p.32) para que essa separação seja a cada dia minimizada.

Ao questionarmos sobre o relacionamento entre profissionais da APAE com os da escola regular houve um impasse, pois, a resposta de todos foi que não existia. Essa questão acompanhava mais duas perguntas: quais os pontos positivos e os pontos negativos na troca de experiência entre esses profissionais. Como a

primeira resposta foi uma negativa não houve como dar continuidade nas demais. Por esse motivo retornamos à instituição e reformulamos a questão para: Qual a possibilidade dos profissionais da APAE/Naviraí trabalharem em conjunto com os profissionais da escola regular? Que sugestão você daria para que isso pudesse acontecer?

Os entrevistados se mostraram abertos para um trabalho em conjunto com os profissionais da escola regular. Entendem que esse trabalho em conjunto ajudaria o estudante PAEE a ter êxito na inclusão educacional.

Seria troca de conhecimento. Eles saberem o jeito que trabalhamos aqui e nós sabermos o jeito que eles trabalham lá com os alunos. Seria muito bom porque seria um trabalho em conjunto. (Entrevistada, Maria Sirlene Cruz, 2017)

Eu creio que sim, porque junta a prática com teoria e sabedoria, daria muito certo. Porque a pessoa que está começando, é difícil, tem muita dúvida, encontra muitas barreiras, e a pessoa com a prática, ela quebra todas essas barreiras, porque ela já tem conhecimento. Então ela saberia certinho, primeiro você passaria a síndrome dessa criança, e ela saberia como planejar essa aula. Seria muito bom, eu creio. (Entrevistada, Mariana Souza, 2017)

As práticas pedagógicas tem sido ainda uma barreira para que a inclusão educacional se efetive plenamente. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que “esta barreira está centrada nas relações interpessoais e profissionais entre professores do ensino regular e do ensino especial. Nesse sentido é de suma importância que as duas classes de professores iniciem um diálogo levando em conta o êxito na inclusão do estudante PAEE. Nesse objetivo é necessário que haja mudanças na forma tradicional de agir e pensar do professor como um profissional que trabalha individualmente e começar a atuar de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011)

Uma entrevistada ressaltou que essa aproximação não depende só dos professores, mas que envolve todos os profissionais do sistema escolar. Principalmente àqueles que detêm cargos hierárquicos superiores aos deles.

Depende muito do secretário de educação liberar esse professor, ou até mesmo a escola liberar os professores da instituição para irem lá fazerem uma visita ou ver como é que estão e andamento. Eu creio que daria certo. Acho que tem que tentar tudo. Se tivesse um diálogo, feito um trabalho perfeito de inclusão, eu creio que não precisava dessa criança nem passar

por esse transtorno de estar vindo aqui. Simplesmente o Município ou o Estado abraçaria essa causa e lá mesmo eles resolviam entre si, oferecendo psicólogo, oferecendo neurologista, psicopedagogo. (Entrevistada, Cristina Araujo, 2017)

Esta preocupação dos professores é pertinente, pois para que a inclusão educacional tenha êxito é necessário que todos os segmentos do ensino regular se envolvam. Para Glat (2007) implica em um processo de reestruturação desses segmentos envolvendo a gestão de cada escola e os próprios sistemas educacionais.

Eixo 3: Instituição Especializada e Inclusão Educacional

Neste eixo analisamos as respostas das questões que como os entrevistados entendiam a posição da APAE frente ao paradigma inclusivista em vigência. Perguntamos se eles acreditavam que determinados estudantes atendidos pela APAE tem ou não condições de frequentar uma escola regular e qual seria a função da APAE no processo de educação especial e inclusiva atual.

Ao serem questionados se os estudantes atendidos tinham ou não condições de frequentar uma escola regular, a resposta foi quase unânime: alguns, nem todos. Como apresentado nos excertos a seguir:

Creio eu que, alguns, sim, da minha sala não, não tem como está frequentando porque eles já são de mais idades mais de outras salas eu tenho certeza que sim que deveriam frequentar sim. (Entrevistada, Marcela Soares, 2017)

Eu acredito que sim, com certeza, tem alguns alunos aqui que tem sim condições de estar no ensino regular. (Entrevistada, Maria Sirlene Cruz, 2017)

Eu acredito que, na visão geral da APAE toda, alguns alunos sim, outros já não seria muito apropriado a escola regular para eles, eu acho que eles não dariam conta de acompanhar o ritmo do ensino regular. Agora, tem alguns aqui que eu vejo que já são alfabetizados, já conseguem essa parte da leitura, eu acho que eles conseguiriam acompanhar uma turma do regular. (Entrevistada, Mary Joice Machado, 2017)

Sim, não todos, porque tem uns que têm a patologia mais avançada, uma deficiência mental mais severa, então eu acho que é mais difícil para frequentar a sala do ensino regular, mas de poder participar de um projeto, fazer uma socialização às vezes. (Entrevistada, Kelly Martins, 2017)

Olha, eu ainda tenho muita dificuldade em assimilar, em ter muita confiança, porque, é difícil, nós temos um preparatório de professores, de educadores aqui dentro da instituição da APAE, ou seja, em uma outra instituição que tenha. Com a inclusão lá fora, vamos dizer dentro do ensino regular, no fundamental, é totalmente diferente, é um trabalho que eles não têm preparação, as vezes tem profissional que não tem conhecimento até, então, para mim, a inclusão está sendo uma coisa que ainda precisa de muito tempo para ser, chegar e falar “eu acho que a inclusão agora vai dar certo, está tudo certo”, ainda eu não tenho essa certeza. (Entrevistada, Enedina Silva, 2017)

Alguns eu acredito que não conseguem, porque se forem para eles serem tirados daqui para ir a uma escola regular, ele vai simplesmente estar lá, ele não vai progredir, ele não vai passar muito daquilo dali. (Entrevistada, Maria Aparecida Pereira, 2017)

Podemos perceber que a concepção segregarista ainda impera na maioria dos profissionais da APAE. Esta posição é compreensível tendo em vista o carinho que cada profissional tem com os estudantes atendidos nesta instituição, muitos estudantes frequentam a APAE desde a tenra idade, isto traz um sentimento de zelo por cada um que ali passa. É compreensível que este zelo seja acompanhado, muitas vezes, do medo do desconhecido e de que seus pupilos venham a ser deixados de lado e que ao invés da inclusão haja mais um tipo de exclusão.

Porém o paradigma inclusivista veio para quebrar essa ideia e abrir as portas para que TODOS frequentem a escola. Nesse sentido podemos citar a CF/88 que no inciso IV do art.3º objetiva “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 205 preconiza “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e define os princípios do ensino no artigo 206 onde destacamos o inciso I: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A LDB/96 no art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar aos estudantes PAEE “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Nesse entendimento não é o estudante que precisa acompanhar o ritmo da escola, mas ao contrário, a escola é que precisa se adaptar ao ritmo do estudante.

Percebemos este entendimento na fala de uma professora que entende que todos os frequentadores da APAE podem ser incluídos na escola regular desde que a escola tenha recursos para recebê-lo. Novamente frisamos: A escola é que precisa se adaptar para receber o público alvo da educação especial.

A escola tem que estar preparada para receber todos esses alunos. TODOS. Se a escola estiver preparada, tiver professores preparados, que fazem cursos de educação especial para trabalhar com esse aluno, o professor tem que estar preparado, tem que ter material, muitas vezes ele não tem material para trabalhar. (Entrevistada, Fátima Paviani, 2017)

Foi questionado sobre qual deveria ser a função da APAE no processo de educação especial e inclusiva atual, interessante que a maioria dos entrevistados se mostraram sugestivos em cooperar.

Eu acho que deveria ter essa troca a escola lá e a escola aqui fazer uma reunião porque também não tem, às vezes o que acontece lá não é passado para cá o que acontece aqui não é passado para lá então não tem esse cruzamento teria que ter esse cruzamento eu acho, reuniões, palestras e incluir sempre a família. (Entrevistada, Marcela Soares, 2017)

Eu acho que dar apoio e orientar o profissional que está recebendo o aluno lá fora. Se tivesse essa relação entre APAE e escola regular eu acho que caminharia melhor as coisas. (Entrevistada, Maria Sirlene Cruz, 2017)

Acompanhando, o professor da APAE desse aluno teria que acompanhar o desenvolvimento dele lá, sempre em contato com o professor dele, com a escola, com a coordenação, com a direção. (Entrevistada, Fátima Paviani, 2017)

Talvez numa troca de experiência, saber qual que é a dificuldade do aluno e fazer essa troca de experiência, a própria coordenação, o diretor, ou o professor que teve um mesmo aluno com as mesmas características daquele, e fazer a troca de experiência (Entrevistada, Kelly Martins, 2017)

Eu creio que mais palestras, e das entidades que estão aí fora (escolas, faculdade) estarem também fazendo um trabalho aqui dentro para conhecer. (Entrevistada, Cristina Araujo, 2017)

É certo como já falamos anteriormente que a inclusão é um direito de todos amparado pela nossa Carta Magna e pela legislação educacional. Esta base legal trouxe ao âmbito educacional uma quebra de paradigma de que o espaço escolar pertence também àqueles que por muito tempo ficaram alijados esperando a caridade de instituições especializadas. Nesse sentido surge o paradigma inclusivista que ao abrir os portões da escola regular para o estudante PAEE traz a

instituição especializada a dúvida e a incerteza do novo. Mantoan (2003, p. 11) ressalta que toda “crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas” dessa forma podemos buscar novas maneiras de como levar o conhecimento ao educando através do diálogo.

Nessa perspectiva é necessário que a escola regular e a instituição especializada se unam para que o estudante PAEE tenha um amparo na sua vida educacional. Os professores da escola regular necessitam de apoio e ajuda daqueles que há muito tempo detiveram essa tarefa – de levar o ensinamento para a pessoa com deficiência. Não se trata de quem sabe mais ou de quem sabe menos, mas sim do que sabemos e do que podemos aprender e do que podemos contribuir e compartilhar. O professor da escola regular não irá perder sua autoridade em sala de aula e nem o professor da instituição especializada irá perder seu valor. E só através do diálogo que poderemos contribuir para a inclusão educacional do estudante PAEE.

Conseqüentemente é necessário que haja uma quebra de paradigma dentro da instituição especializada e começar a ver que os educandos atendidos podem alcançar alvos além de seus portões. Morin (2001) afirma que para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. É necessário que as pessoas envolvidas mudem sua forma de pensar, pois a mudança de atitudes inicia no interior de cada um, na forma de entender e ver a pessoa com deficiência.

Nesse sentido conhecemos uma instituição que entendeu a necessidade de uma mudança de paradigma e que através do diálogo entre técnicos, pais, professores da educação especial e da educação regular conseguiram um trabalho de cooperação entre instituição especializada e escola regular. Apresentamos no capítulo VI uma experiência de inclusão educacional bem-sucedida.

Capítulo VI – UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

6.10 Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG (antiga APAE)

“Autonomia para mim é andar sozinha, atravessar a rua sem minha mãe segurar na minha mão, é eu pegar o ônibus sozinha e vir pro CAIS”. (Fala de uma jovem atendida pelo CAIS).

O CAIS de Contagem-MG, tornou-se referência em Atendimento Educacional Especializado – AEE no Brasil por ser pioneiro na transformação de uma escola especial em um Centro Educacional Especializado e que é compatível com os princípios de uma educação inclusiva (BATISTA, 2006, p. 29). Nesse sentido demonstrou resultados compatíveis ao paradigma inclusivista, ou seja, tornando-se efetivo na construção da autonomia do indivíduo atendido por esta instituição.

Com intuito de compreender como se deu esse processo de transformação e a proposta de trabalho, a pesquisadora realizou uma visita técnica em maio de 2017, onde teve a oportunidade de conversar com profissionais engajados com a missão do CAIS, interagir com estudantes e assistir algumas reuniões, podendo assimilar *“in loco”* o sentido do AEE na nova proposta inclusivista.

O CAIS iniciou suas atividades como APAE em 1971, porém em 2012 mudou sua denominação para Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS. Atualmente a professora Doutora Cristina Abranches Mota Batista exerce a função de superintendente.

6.1.1 O início da instituição

A instituição iniciou-se através da disposição e determinação da senhora Elza Kremilda Abranches Batista. Cristina Batista nos conta que D. Elza e seu esposo trabalharam com Helena Antipoff, na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais. Conforme relato da coordenadora:

A APAE foi constituída por Elza Kremilda que era uma inspetora, trabalhava na região. Há pedidos de algumas mães de crianças com deficiência que tinham dificuldade [...] na escola regular para ajudar a criar uma instituição que eles pudessem estudar; ter o espaço deles. (Entrevistada, Odalia Brandão, 2017)

Silveira (2011, p.29) relata que na época de fundação da APAE-Contagem, a exclusão concordava com as ideias vigentes, como as contidas no livro lançado em 1969 “Deficiências mental”, do psiquiatra Stanislaw Krynski.

Odalia Brandão narra que no princípio foram poucas crianças, turmas pequenas e pouco pessoal profissional para trabalhar, no centro de Contagem em uma casinha pequena que D. Elza desenvolveu o trabalho, depois conseguiu esse espaço em comodato com o estado.

A gente trabalhava no sistema, em uma metodologia de repetição numa escola especial, tinha seriação, formatura dos alunos. Quando chegava na quarta série muitos não tinham acompanhado o conhecimento. (Entrevistada, Odalia Brandão, 2017)

A APAE de Contagem seguia o mesmo modelo de outras APAES e instituições que atendiam a clientela da educação especial. Conforme Glat (2007, p.1) A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino. Ainda que a intenção dessas instituições não tenha sido de segregar, mas de oportunizar o conhecimento que a escola regular excluía das pessoas com deficiência, Sasaki (1999) explicita que:

[...] principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental). (SASSAKI, 1999, s.p.)

Assim, essas instituições defendiam um modelo de reabilitação, incoerente com os processos de inclusão escolar propostos na atualidade.

6.1.2 Atendimentos

O CAIS se estabelece em duas unidades na cidade de Contagem-MG, porém localizadas no mesmo bairro. A primeira é onde se realiza as ações diretas com as pessoas com deficiência e o acompanhamento de seus familiares; nesse espaço os atendimentos pedagógico e clínico são realizados concomitantes.

Como podemos observar na imagem 07 na parte inferior do prédio ficam as salas onde acontece o AEE e as oficinas de arte e música, como também a parte administrativa da instituição. Na parte de cima do espaço ficam os atendimentos clínicos com vários profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social e médico), e onde as mães ficam aguardando o atendimento do filho e/ou filha. A instituição possui duas entradas: na parte superior do prédio e outra na parte inferior, todas possuem acessibilidade para cadeirantes e no final do corredor da parte inferior possui uma rampa que dá acesso ao piso superior

Imagem 7: Unidade I do CAIS.



Fonte: Acervo da autora

A Instituição se preocupa com a acessibilidade para todos que ali frequentam. Como podemos observar na imagem 08 foi construído rampas para os

cadeirantes acessarem a instituição pela parte inferior e no final do corredor há outra rampa dando acesso a parte superior.

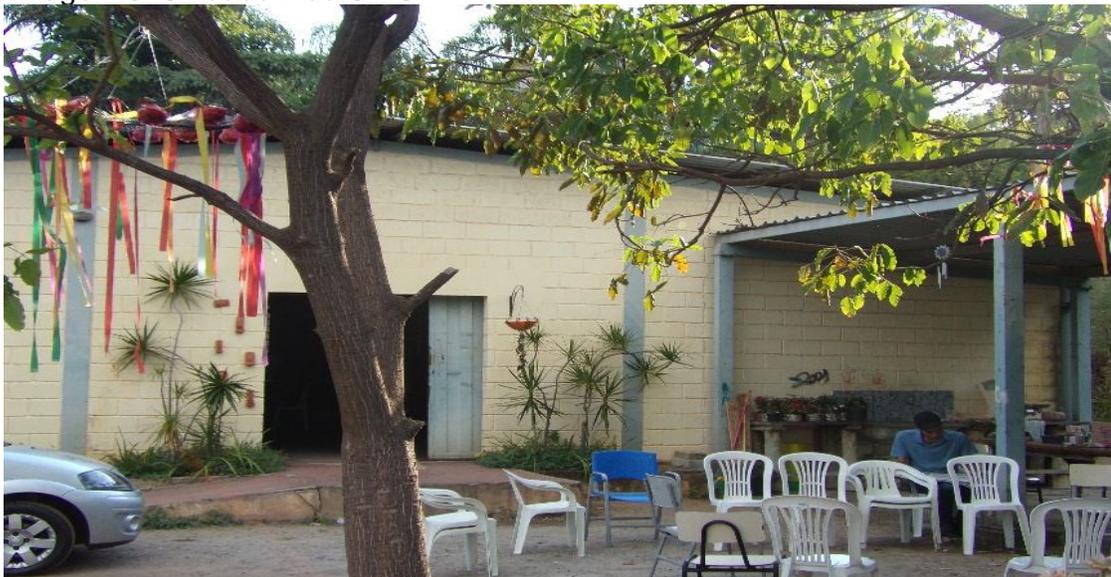
Imagem 8: Unidade I do CAIS- Entrada com rampa



Fonte: Acervo da autora

Na segunda unidade (imagem 09) são realizadas as reuniões do Núcleo de Educação Profissional - NEPRO e demais atividades inerentes a este núcleo, que mais adiante iremos falar sobre suas atividades.

Imagem 9: Unidade II do CAIS



Fonte: Acervo da autora

Como não é uma escola, as crianças vão ao CAIS somente no horário que serão atendidas. Os profissionais intercalam esse atendimento. Se a criança necessita de atendimento, por exemplo, de fonoaudiologia ou de fisioterapia, o profissional da área clínica busca a criança na sala que ela estiver para realizar o atendimento. As mães não entram no espaço em que as crianças estão sendo atendidas, ficam em um local próprio para elas.

Sobre isso, a psicóloga Letícia Antonelli relata:

[...] essas crianças, cada uma delas tem um horário diferenciado. O CAIS não é uma escola, assim não tem um horário de entrada e saída comum a todas as crianças. (Entrevistada, Letícia Antonelli, 2017)

O CAIS se divide em seis núcleos:

1. Acompanhamento de bebês
2. Núcleo de Intervenção Precoce
3. Núcleo de Atendimento Pedagógico e Clínico
4. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
5. Núcleo de Educação Profissional
6. Núcleo de Atendimento às Famílias.

E ainda conta com duas oficinas: Música e Artes.

6.1.2.1 Acompanhamento de bebês – AB

Sobre o acompanhamento de bebês (AB) a assistente social Viviane Werneck que atua há quatorze anos na instituição como secretária da superintendência, nos conta que:

AB é um programa de prevenção que acompanham os bebês desde que nascem prematuros na maternidade de Contagem para que esses bebês quanto antes possam adquirir autonomia; que o CAIS realmente possa ser esse lugar que como o próprio nome diz um lugar de passagem pra que eles não fiquem aqui segregados, mas adquira essa autonomia, que cresçam independente do diagnóstico, da deficiência que tem. (Entrevistada, Viviane Werneck, 2017)

Viviane Werneck relata que quando o bebê nasce prematuro ao obter alta, a assistente social da maternidade entra em contato via telefone para o serviço

social do CAIS e esse bebê é encaminhado para passar por uma equipe multidisciplinar de profissionais que vai fazer a avaliação. Quando ele chega no CAIS, passa por duplas de profissionais, como por exemplo: neurologista e fisioterapeuta, assistente social e psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

O que a gente fala desse trabalho ser um trabalho pioneiro é porque não existe hoje em dia nenhum centro de saúde que uma mãe vá com seu bebê em que ela passa em uma mesma consulta por seis especialistas. Aqui o bebê é olhado por uma visão da clínica integral. (Entrevistada, Viviane Werneck, 2017)

O bebê é visto como um todo, há diversos olhares sobre ele. (Entrevistada, Odalia Brandão, 2017)

Após esse olhar clínico dos especialistas, se for detectado algum problema que possa surgir, esse bebê é encaminhado para intervenção precoce, em que já se inicia um acompanhamento semanal, mais sistemático.

Viviane Werneck ainda explica que esse processo agiliza o atendimento do bebê, pois ele não precisa passar pelo fluxo do município (porque toda criança que entra na instituição segue um fluxo que precisa ser obedecido por ser uma instituição conveniada com o SUS – Sistema Único de Saúde).

O bebê encaminhado pela maternidade não precisa passar pelo centro de saúde, para o médico fazer o guia de encaminhamento de referência e contra referência, ir no setor de regulação do SUS para depois chegar aqui. Esse bebê já é encaminhado direto!! Esse acompanhamento semanal é importante para que o bebê saia deste quadro e adquira autonomia que a gente tanto trabalha e tanto busca. É um pouco desse trabalho que tem sido a experiência no estado de Minas Gerais, que a gente pode dizer que é a menina dos nossos olhos – o acompanhamento desses bebês. (Entrevistada, Viviane Werneck, 2017)

Esse programa foi a base da construção do programa PIPA – Programa de Intervenção Precoce Avançado em Minas Gerais, que institui o *follow up*¹¹ (seguimento do cuidado do prematuro de risco após a alta hospitalar) para bebês de todo o Estado (CAIS, s.d.).

¹¹ Os programas de follow-up surgiram nos EUA, nos anos 60, por uma necessidade de diagnóstico precoce de problemas de saúde no prematuro, com objetivo de garantir uma intervenção o mais cedo possível.

6.1.2.2 Núcleo de intervenção precoce – NIP

O Núcleo de Intervenção Precoce (NIP) se divide em NIP I e NIP II. O NIP I atende os bebês encaminhados pela maternidade e outras crianças de zero a 3 anos, com objetivo de minimizar as sequelas da deficiência ou de alguma patologia (CAIS, s.d.). As crianças que não são encaminhados diretamente pela maternidade passam pelo mesmo processo quando chegam no CAIS. Sobre esse atendimento Ludimila do Carmo, mãe de R., 2 anos, explica como foi sua experiência.

[...] No momento que a gente entra na instituição já é marcado uma série de entrevista com vários profissionais, dentre eles a gente encontra psicólogos que avalia como está as condições das famílias, da própria criança. A gente encontra os profissionais que são fisioterapeuta, fonoaudióloga, conversa com assistente social e tem a pedagoga que também é muito importante, porque o R. entrou na escola com dois anos e foi superimportante essa conversa. (Entrevistada, Ludimila do Carmo, 2017)

Esse primeiro atendimento é denominado pela instituição de acolhimento. Silveira (2011, p.92) diz que: “O momento de entrada do sujeito e sua família na APAE-Contagem é considerado extremamente importante e entendido por sua delicadeza, [...] como um dado essencial para a construção do caso que nesse momento se inicia”.

No NIP II as crianças de 4 a 6 anos recebem atendimento educacional especializado (AEE) e o atendimento clínico de acordo com a demanda de cada criança.

6.1.2.3 Núcleo de atendimento pedagógico e clínico – NAPC

No NAPC acontece o mesmo procedimento do NIP II, nesse caso com crianças entre 7 e 13 anos. No período que se encontram no CAIS eles são atendidos pedagogicamente (AEE) e clinicamente. Participam do projeto de artes e de música.

6.1.2.4 Núcleo de estudo e pesquisa em inclusão – NEPI

Tem objetivo de disseminar o conhecimento adquirido através do atendimento especializado realizado na instituição. Responsável pela formação continuada dos profissionais do CAIS e das pesquisas desenvolvidas no campo de atuação da instituição.

O núcleo proporciona palestras sobre temas como inclusão social e diversidade no ambiente laboral para as empresas da região com intuito de desmistificar a questão da deficiência e mostrar que a viabilidade da pessoa com deficiência ser incluído no quadro de pessoal da empresa. Atende também profissionais de escolas prestando consultoria e formação sobre a inclusão (CAIS, s.d.).

A experiência adquirida com os trabalhos realizados no CAIS é a base para o NEPI que converte os registros dessa experiência e os resultados obtidos em material de estudo e para posteriormente ser divulgado.

6.1.2.5 Núcleo de educação profissional – NEPRO

NEPRO é o serviço de apoio aos adolescentes, jovens e adultos, em que recebem qualificação para o trabalho, recebem suporte e orientação para a inclusão no trabalho. Como nos outros núcleos recebem também os atendimentos clínicos e educacionais especializados. A qualificação acontece através da oficina de horticultura (Imagem 10).

A horticultura contribui para a questão das escolhas eles aprendem dentro da horticultura todo esse aparato de informações de um cuidado de uma planta, a rega, a transposição o paisagismo e isto contribui pra que também possam fazer a escolhas futuras até de uma vida profissional, não vamos dizer que eles vão se tornar jardineiros, mas eles podem optar por ser jardineiros. Tem toda uma contribuição para que eles consigam fazer o manejo da terra, fazer com que eles levem essa informação para a família no sentido de fazer uma horta caseira - geração de renda, isso pensando nos jovens acima de 12 anos. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

Imagem 10: Oficina de Horticultura - CAIS



Fonte: Acervo da autora

Os adolescentes, jovens e adultos participam semanalmente de reuniões com terapeuta ocupacional, psicólogas e pedagogas. Nessas reuniões discutem sobre autonomia, e, se alguém sabe de algum emprego avisa para os demais. Os que estão trabalhando contam sua experiência. Conversam sobre seus anseios, seus sonhos.

Nessa roda de conversa os profissionais instigam os estudantes para que falem o que devem fazer em relação ao emprego. No dia que estávamos assistindo uma reunião a pedagoga Rovânia Freitas perguntou a um jovem sobre emprego e ele respondeu que ficou sabendo que perto de sua casa um supermercado estava precisando de funcionário. E questionado sobre o que precisava fazer, respondeu:

Eu preciso procurar o responsável pelo emprego e deixar meu currículo com ele, mas não posso ficar indo lá todo dia, senão ele vai ficar bravo e não vai me dar o emprego, mas vou ir lá só uma vez na semana. (Jovem participante da reunião do NEPRO)

O NEPRO assiste adolescentes, jovens e adultos alocados nas empresas, fazendo acompanhamento e orientações em reuniões com terapeuta ocupacional onde conversam sobre problemas com chefia e/ou colegas de trabalho, dificuldades encontradas no tipo de serviço e também das realizações profissionais.

Os adolescentes a partir de 16 anos também participam do Programa Jovem Aprendiz.

O Centro de Atendimento e inclusão Social - CAIS de Contagem foi a primeira instituição especializada a ter o Programa Jovem Aprendiz aprovado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse programa, adolescentes e jovens a partir de 16 anos realizam atividades práticas e teóricas pelo período de 24 meses. (CAIS, s.d.)

6.1.2.6 Núcleo de atendimento às famílias – NAF

É no NAF que acontece o acolhimento e acompanhamento das famílias dos atendidos no CAIS. Através desse Núcleo os familiares recebem suporte e orientação sobre inclusão e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. O NAF é responsável pela documentação e pelo acompanhamento do atendimento realizado na instituição (CAIS, s.d.).

Antonelli que está na instituição desde novembro de 2016 através do Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD, explicita um pouco sobre o atendimento com as mães. Ela conta que embora cada profissional faça um trabalho com os pais sobre a evolução dos filhos, havia uma demanda das mães para um atendimento em que pudessem falar e desabafar.

“As mães vinham, há algum tempo, solicitando escuta psicológica [...] elas estavam sentindo falta deste tipo de escuta”. (Entrevistada, Leticia Antonelli 2017)

Por conta do modelo do CAIS onde as mães ficam em uma sala de espera aguardando o atendimento de seu/sua filho/filha, as psicólogas optaram por fazer as reuniões do grupo na própria sala de espera. Mesmo não sendo o espaço ideal para esse tipo de trabalho, até porque nesse espaço existem vários atravessamentos, como por exemplo, uma mãe que vende salgadinhos enquanto espera seu filho. A psicóloga nos relata que se utilizou desses atravessamentos para abrir uma discussão que nesse caso foi – O que é ter de abrir mão de um trabalho formal.

Outros temas discutidos são – O ser mãe e ser mulher.

É uma reunião bem dinâmica, a gente fala sobre vários assuntos [...] como a inclusão que é um dos assuntos mais comentados entre as mães, entre nós. [...] A gente bate muito nessa tecla em nossas reuniões que são muito importantes, porque a gente troca experiência. Falamos de assuntos diversos como que é trabalhar fora e ter o seu filho ou se você abdicou do seu trabalho fora para você ficar por conta integral com seu filho. Falamos desses assuntos. Dos assuntos que mais nos preocupam até daqueles que podem não preocupar tanto, mas que fazem parte de nosso dia a dia. (Entrevistada, Ludimila do Carmo, 2017)

E um tema que as próprias mães sempre trazem é sobre as práticas pedagógicas da escola regular. Para melhor atender o grupo sobre dúvidas em relação a esse tema Antonelli convidou uma das pedagogas da instituição para auxiliá-la no debate com as mães tirando as dúvidas existentes. Sobre este trabalho a psicóloga Letícia Antonelli nos fala:

Eu acho o que o mais importante deste trabalho justamente é acolher. A gente acolhe o que essas mães estão trazendo e o CAIS possibilita, por conta da sua equipe multidisciplinar, que a gente possa fazer dobradinhas. (Entrevistada, Letícia Antonelli, 2017)

6.1.2.7 Oficinas de música e artes

Além dos atendimentos clínicos e educacionais especializados, as crianças, adolescentes, jovens e adultos participam de atividades culturais de artes plásticas e de música. Essas oficinas fazem parte de um projeto no qual os atendidos do CAIS frequentam concomitante ao horário do AEE.

A música traz grandes benefícios para os atendidos, pois por ser um excelente meio de comunicação possibilita àqueles que, por causa da síndrome ou da deficiência não conseguem ou sentem dificuldade de se comunicar oralmente. Desta forma a música traz ao grupo uma forma de interação.

O Projeto de música tem como objetivos:

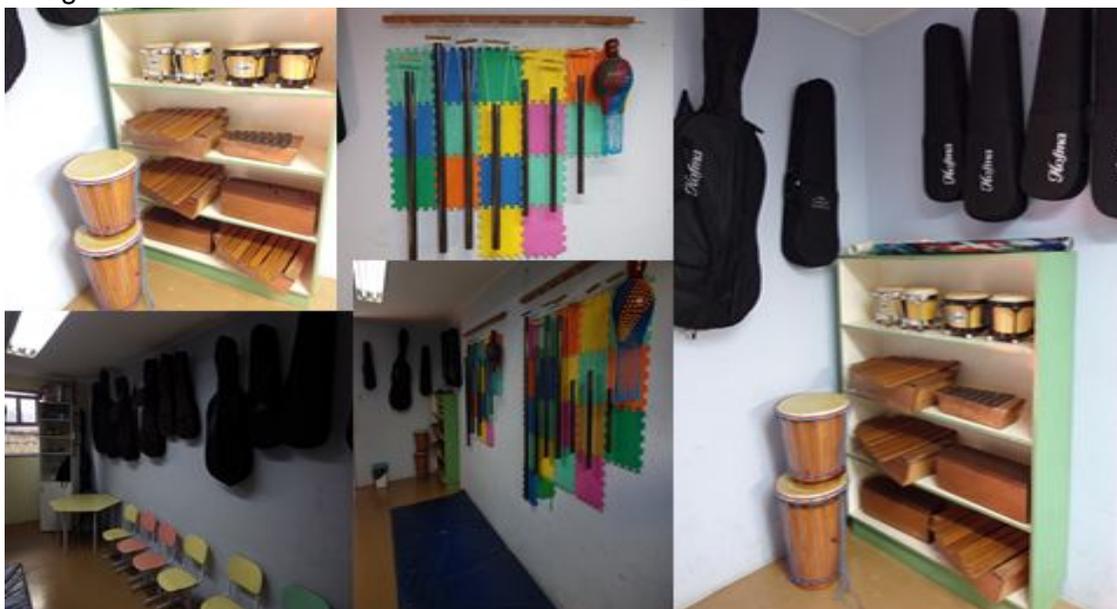
- Incentivar a livre expressão musical e corporal, permitindo a troca com o outro;

- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, descobrindo os limites e as potencialidades de seu corpo;
- Saber dançar: selecionar gestos e movimentos próprios das danças, imitando, recriando e mantendo suas interpretações individuais;
- Proporcionar experiências estéticas, desenvolver o gosto pela música e ampliar o universo musical do aluno;
- Perceber e identificar os elementos da linguagem musical, tais como: ritmo, gêneros, estilos em atividades de produção, explorando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis;
- “Brincar” com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. (BATISTA, 2006, p. 55 e 56)

Quando entramos na sala de música para observar, as crianças estavam posicionadas livremente. Perto do professor estava uma criança sentada segurando um violão, no tapete outra criança tocava um xilofone e ainda outra criança que estava em pé sem instrumento, o professor o incentivava a cantar enquanto os colegas tocavam. Uma criança veio até mim e me ofereceu um instrumento para tocar e cantar com eles.

O professor, em todo o tempo, incentiva para que as crianças escolhessem dentre os vários instrumentos (imagem 11) o que queria utilizar. No decorrer da aula podem trocar de instrumento ou trocar a música que está sendo cantada.

Imagem 11: Instrumentos da sala de música - CAIS



Fonte: Acervo da autora

A sala de artes (imagem 12) permite que cada educando demonstre, através da atividade artística, sua capacidade de criação. Essa atividade artística pode ser pintura com guache, giz de cera, giz branco, lápis de cor, caneta hidrocor e canetões, e tantos outros.

Imagem 12: Sala de artes - CAIS



Fonte: Acervo da autora

A visita técnica permitiu observar na sala de artes o momento que os professores trabalhavam com uma turma de 4 a 6 anos. Eles reutilizaram papel kraft e dispuseram nas paredes e quando as crianças entraram lhe ofereceram as tintas que já estavam preparadas em potes, cada criança pode escolher a cor que queria pintar e fizeram desenhos livres formando painéis. Mas nesse mesmo dia um menino não queria pintar com guache, nesse momento, a professora ofereceu giz branco e colocou um papel no chão, onde sentou com ele e foi o que ele quis fazer.

A sala de artes tem como objetivos:

- Permitir e incentivar a livre expressão e a troca com o outro por meio da criação artística;
- Possibilitar a criação artística em toda as suas dimensões; pintura, da modelagem, da colagem, da escultura e outras;
- Aprender a pesquisar e utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar as possibilidades de expressão e comunicação;

- Appreciar as produções próprias e dos outros colegas e artistas, por meio da observação e da leitura de obras de artes em exposições, catálogos, livros e etc;
- Ampliar o conhecimento: conhecer a História da Arte e seus personagens, elementos da cultura regional e brasileira e suas produções artísticas. (BATISTA, 2006, p. 61 e 62)

Essas duas salas trabalham em parceria com as demais salas de AEE e quando há uma proposta de projeto, os professores tanto da música como das artes inserem em sua rotina o tema do projeto.

A proposta das artes, música vem contribuir com a forma do atendimento e a proposta do atendimento educacional especializado. Vem somar. Os nossos jovens têm deficiência intelectual e é um público que muitas vezes não faz o uso da oralidade. Este trabalho com as artes é muito rico porque eles conseguem sinalizar ou se colocar ou informar ou transferir o sentimento deles para algo dos registros, a música vem contribuir para todo esse público alvo, no caso da pessoa com autismo, que é o nosso público de atendimento. O som dos ritmos traz muita essa questão. Não apenas de música infantil, mas aquilo que a criança consegue dentro da aula de música. (Entrevistadas, Rovânia Freitas e Tânia Santos, 2017)

Com isso, percebe-se que a instituição tornou-se um espaço de apoio e atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência, sem desconsiderar o seu processo de escolarização formal, ou seja, dando subsídios para o seu desenvolvimento biopsicossocial, que deve ser fortalecido no contexto da escolarização regular em parceria com o AEE oferecido.

6.2 O Atendimento Educacional Especializado

O AEE se dá com todos os atendidos do CAIS que estão devidamente matriculados na escola comum, conforme preconizam o Decreto Nº 7.611¹² e a Resolução Nº 4 de 2010¹³.

¹² Decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

¹³ Resolução Nº 4, de 13 DE julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O atendimento acontece em três dias da semana onde crianças e jovens comparecem em dias alternados, com pequenos grupos selecionados por idade. Nestas salas ficam duas ou mais professoras e/ou estagiárias. Freitas explica que a metodologia de trabalho realizado no AEE é focada em projetos.

[...] onde esse público, pessoas com deficiência intelectual e autismo (transtorno do espectro autismo) possam se identificar diante do trabalho e esse trabalho tem uma correlação no sentido que as crianças aqui são atendidas. Nós identificamos o que elas trazem da vivência delas, da realidade que elas trazem e isso pode se tornar um projeto vinculado ao grupo se o grupo achar interessante que seja identificado, dependendo da situação, a proposta que eles trazem pode se tornar um tema então não tem um tempo, vai depender do interesse do grupo e do aluno. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

Os professores, que atuam no AEE, utilizam a pesquisa e o registro, como um dos recursos, criando condições para efetivar o projeto e realizar um bom trabalho. Através da conversa em grupo e do interesse dos estudantes, surgiu a curiosidade do grupo que, provocado pela professora, começou a trabalhar no projeto. Um exemplo foi o projeto sobre o jacaré, que surgiu do interesse do próprio grupo após a leitura de uma história, em que a professora trabalhou cor, quantidade, produção de texto e artes.

Acreditamos também, que a proposta tem que ser significativa e prazerosa porque quando se fala de algo que seja trazido do professor para a criança muitas das vezes eles não têm interesse e do aluno para o professor percebemos que isso se torna mais significativo, demonstra mais interesse. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

A importância de respeitar o interesse da criança é marcada por cada atendimento, através das conversas tanto em grupo como individualmente e é nesse momento que, conforme comenta Freitas, há uma construção de conhecimento mútuo. Não só a criança que aprende, mas também o profissional que está trabalhando com essa criança. A esse respeito as autoras Schlünzen e Santos (2016, p.51) entendem que o relacionamento do estudante com o professor e seus colegas não deve ser permeado apenas pelo respeito, mas também pela troca e parceria.

Toda semana os profissionais se reúnem para discutir os casos, da seguinte forma: uma semana reúnem todos os profissionais da área pedagógica e da área clínica e na outra semana cada grupo se reúne separadamente.

A clínica faz um viés com a pedagogia e com o social e nos permitimos que através do estudo de caso todos falem no mesmo patamar, no mesmo nível. Não tem o dono do saber, não tem a maestria. Construimos cada caso através de reuniões onde cada um se posiciona e se coloca do saber ou do avanço que essas crianças ou adolescentes tiveram, assim nós descobrimos saídas para que eles possam estar tanto em outros espaços e outros lugares dependendo da condição de cada um e daqueles que eles vão dando seguimento. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

Os profissionais do CAIS têm um dia da semana reservado para visitar as escolas, momento em que trocam experiências com os professores da escola comum. Esse momento é muito importante como enfatizam as pedagogas, pois é através do diálogo entre escola comum e CAIS é que, além de compreender como cada criança ou jovem estão se desenvolvendo, também favorece a formação dos profissionais. Freitas complementa:

Isso nós acreditamos além de favorecer o entendimento da pessoa com deficiência na escola, favorece também um trabalho de inclusão que é entre CAIS e escola comum. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

Para estarem sempre preparados, os profissionais do CAIS participam de quatro seminários no ano, mas como explica a Santos que no diálogo com a escola comum, que acontece uma vez no mês, onde são discutidos alguns casos trazidos pelos profissionais da escola comum há uma formação, tanto dos profissionais do CAIS como da escola comum.

O autor Nóvoa (1992, p. 25) defende que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Os casos são discutidos em equipe, o CAIS não entra como detentor do saber, lá é construído o caso e eles levam para a escola e tivemos vários casos que tivemos retorno significativo em relação ao aluno. Os professores falam: agora posso trabalhar dessa forma, acho que dessa forma pode ser diferente porque eles estavam trabalhando anteriormente. Sempre a gente tem esse retorno das escolas. (Entrevistada, Tânia Santos, 2017)

Cristina Batista entende que esse relacionamento é diferente do que houve na integração, no modelo da integração são escolas especiais atendendo alguns meninos e escolas comuns atendendo outras crianças e se conversavam muito pouco.

Na inclusão é diferente, reconhece o saber da escola comum, a importância da escola comum para todas as crianças. O saber da escola especial, a importância da escola especial como centro de AEE para aquelas crianças que necessitam de um tempo fora da escola. O relacionamento é de diálogo, de troca e não de informação. É a construção do conhecimento sobre a criança e sobre o processo. Para favorecer que essa criança no caso construa o conhecimento tem que ser em conjunto: centro de AEE, professor de sala de recursos, escola comum e família. Família também tem que fazer parte. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

Nesse sentido, altera-se a relação do diálogo que se dava através de laudos burocráticos, de encaminhamento que uma passava para outra. E quando havia algum contato era no sentido de orientar, em que escolas especiais orientavam as escolas comuns, como se o especial tivesse um saber sobre determinadas crianças que a comum não teria. Passa-se, portanto, a se desenvolver uma perspectiva de troca.

6.3 A mudança da nomenclatura e a transformação de escola especial para centro de AEE.

Essa mudança surgiu da busca de aprimoramento na qualidade da educação no processo de formulação em 1997 (SILVEIRA, 2011 p. 34) quando ainda estava vinculada a federação das APAES.

Odalía Brandão relata que foi um processo longo com várias reuniões em que foram ponderados vários pontos, iniciando em 2005 e sendo concretizado em 2012. Um dos pontos comentados foi que muitos dos adolescentes e jovens que eram atendidos na instituição tinham vergonha de dizer que frequentavam a APAE. Criou-se um estigma com a marca da instituição e que fazia a relação de quem frequentava a APAE era incapaz. Outra questão levantada foi a perspectiva de poder ampliar o trabalho estendendo mais os horizontes.

Porque enquanto APAE a gente era muito limitada, ligado a uma federação e isso nos impossibilitava de ampliar o trabalho e as ações que vinham sendo realizada aqui. (Entrevistada, Odalia Brandão, 2017)

A mudança em uma instituição como em qualquer organização está, conforme Huberman (1973), intrinsecamente ligadas à mudança de comportamento. Nesse sentido o CAIS de Contagem como falado pelos entrevistados passou primeiramente por uma mudança no indivíduo, no particular, cada pessoa com suas aspirações e suas inquietações que levaram a uma mudança coletiva que trouxe benefícios para todos os envolvidos. Nesse sentido a mudança é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa, antigos postulados. (HUBERMAN, 1973, p. 18)

Cristina Batista esclarece o motivo de transformar uma escola especial em um centro de AEE. Para ela essa configuração é fundamental principalmente para algumas crianças, talvez nem todas precisem de um espaço fora da escola, porém:

Crianças que necessitam estar fora da escola não é pelo grau da deficiência, mas porque a sua deficiência traz questões nos laços sociais, na maneira que constrói seus laços sociais e seus relacionamentos, então às vezes a escola comum representa para essas crianças um dificultador em estabelecer esses relacionamentos e esses relacionamentos com os laços também estão os laços da construção do conhecimento. Então para algumas crianças é fundamental ter um outro espaço aonde eles conseguem elaborar melhor essas questões. Para ser bem clara é a criança na escola comum, na sala de aula comum com crianças da mesma idade, realizando o AEE no outro espaço. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

Cristina Batista explica o que essa transformação trouxe de benefícios para as crianças/clientes do CAIS:

Isso só fez a gente crescer, mudar nosso trabalho. O crescimento é mútuo, enorme. A gente teve que aprender mais sobre a escola comum, acho que a gente sabia pouco. Teve que estudar sim, sobre trabalho, sobre empresas, sobre o mundo lá fora. Da mesma maneira que eles se incluíram, nós também no incluímos. Não tem como quantificar o quanto isso foi importante e trouxe crescimento para a equipe. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

A equipe do CAIS não sabia o quanto as pessoas que atendiam eram capazes. Na medida que começaram a trabalhar com a inclusão perceberam o quanto estas pessoas cresceram, se desenvolveram e o quanto a equipe se desmistificou de uma série de questões com relação a deficiência. Isto só foi possível quando os alunos/clientes saíram para a escola ou para o trabalho.

Ao conversar com a escola regular a instituição descobriu uma série de coisas que não tinham nem conhecimento. Começaram a enxergar os alunos/clientes lá fora no ambiente da escola, do trabalho e desta maneira escutar outros profissionais que os enxergavam de outra forma.

6.4 Discurso do CAIS – autonomia

Questionamos o que a instituição entendia por autonomia. Batista respondeu que tanto a deficiência intelectual e o autismo são compreendidos como uma condição que envolve três fatores: orgânico, social e psíquico. A questão psíquica é extremamente importante para enodar esses três fatores, ninguém é só orgânico, ninguém é só psíquico e ninguém é só social. São os três.

Ela explica também que a maioria da clientela do CAIS é formada por pessoas com Deficiência Intelectual – DI e autistas e que o primeiro se caracteriza por se colocar de forma dependente do outro, mas de forma frágil; o que o nome débil diz, débil é o frágil e nesse sentido é dependente. No segundo, esse outro é tão ameaçador que ele cria um mecanismo para se proteger.

Para o D.I. é o outro que sabe e não eu, preciso do saber do outro para reforçar qualquer coisa que não é minha, que é do outro. Já o autista vai entrar, por exemplo, debaixo da mesa, mas vai perceber o que está acontecendo e cria uma borda com uma série de coisas, pois pensa: posso precisar de alguma coisa que está sempre comigo para me defender. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

O trabalho no CAIS, desde o atendimento com os bebês, é provocar para que arrisque para que tente e para que busque autonomia para toda vida. Não se pode trabalhar só a questão orgânica, ou só a questão social. É necessário

trabalhar esse trio de fatores fazendo o entrelaçamento dos três através da questão psíquica.

Toda nossa busca no tratamento é que eles busquem autonomia como o. Existe limitações sim, a gente não cura o autismo a gente não cura na deficiência, por exemplo, a síndrome de down, mas é como cada um lida com sua síndrome, como cada um lida com o autismo e constrói sua autonomia. É um pouco isso a nossa busca. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

6.5 Como anda a inclusão em Contagem-MG?

Para Cristina Batista essa região, como todo o Brasil e todo o mundo estão confusos em relação a inclusão. Para explicar ela faz uma analogia:

Quando vemos um garotinho que começa a andar, dando os primeiros passos, ele vai tão torto, meio caindo, a gente achando: será que ele vai dar conta? Ele cai, a gente pensa: Será que ele vai levantar? Mas ele vai andando, ele vai aprendendo assim. Assim é a inclusão, ela está muito no início, está engatinhando. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

E complementa que as escolas da região de Contagem estão da mesma maneira do resto do mundo, que em Contagem não existe a escola inclusiva, mas existe escolas que estão tentando, que estão no caminho e escolas que ainda não perceberam o caminho

A proposta da inclusão significa que as escolas têm que se transformar para realmente se tornar inclusiva. Se a pergunta é: As escolas se transformaram? Ainda não, mas muitas já sentem a necessidade de se transformar, eu acho isso o mais importante. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

6.6 Inclusão para todos?

Questionada sobre se a inclusão deve ser para todos Cristina Batista nos fala sobre o princípio da inclusão: “só se fala de inclusão se for para todos, senão não é inclusão.”

Inclusão para todos significa uma outra forma de raciocínio para a escola receber todos. É uma maneira de ensinar para todos, não se ensina só para

alguns ou não se está na escola por questão de mérito, só vai para escola aquele que merece estar na escola porque vai acompanhar a escola, não é isso, é uma questão de direito. (Entrevistada, Cristina Batista, 2017)

A inclusão não é só para aqueles que têm uma deficiência dita leve, mas também para aqueles que sua deficiência traga limitações. Batista considera duas perguntas de extrema importância que a escola deve fazer – O que vou fazer? O que vou mudar para receber essa criança que está chegando? Não dá para fazer inclusão por partes. Inclusão se faz com todos.

Inclusão é você fazer com que a criança viva independente da deficiência dela, fazer que seja inserida nas atividades de sala, nas brincadeiras, qualquer coisa que seja ela tem que ser inserida independente da condição, independente da deficiência, independente do quadro clínico. (Entrevistada, Ludimila Carmo, 2017)

A inclusão possibilita a inserção da pessoa com deficiência em todas as atividades da escola. Mantoan (2002, p.1) afirma que “as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las”.

Rovânia Freitas complementa:

O trabalho da inclusão com a pessoa com deficiência é trabalho muito sério e muito prazeroso. Cabe a cada profissional saber como direcionar esse trabalho. Não deixar que essa criança fique numa sala de aula num cantinho, isso é um incômodo. Pensar que essa pessoa que está num cantinho precisa ser acolhida junto com os demais. Da mesma forma em muitos lugares adotam que o estagiário, o professor de apoio é responsável pela aquela criança no individual e esquece que ela faz parte de um grupo. Que possamos repensar no AEE nesse sentido do que está muito quieto é um incômodo, não para o professor, mas é um incômodo no sentido de levar algo para ela e respeitar essa singularidade dela. Que nós possamos reconhecer isso e respeitar essas pessoas porque elas estão ali querendo algo para vida e isso é muito importante. (Entrevistada, Rovânia Freitas, 2017)

A inclusão para ser efetivada precisa que todos os envolvidos tenham consciência de sua responsabilidade e de sua importância na construção do conhecimento da criança PAEE. Para Carvalho (2002) mais do que cumprir uma lei é permitir que a criança tenha a possibilidade de se inserir na sociedade em que

mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me proporcionou um novo olhar para a educação especial, pois iniciei essa caminhada com uma visão de que a inclusão educacional era algo impossível de ser realizado. Tinha um pensamento de que a criança com deficiência deveria ficar “protegida” na instituição especializada e que a inclusão na escola regular só faria com que ela sofresse de várias formas. A ideia de que a instituição especializada está para amparar e proteger ainda era muito forte. Mas minha orientadora com muita sabedoria e paciência foi abrindo meus horizontes através de leituras onde os relatos dos autores mostravam que eu estava enganada.

Comecei a enxergar que eu fazia discriminação sim das pessoas com deficiência, que ao mesmo tempo em que dizia que elas precisavam ser protegidas passava a mensagem subliminar que estas pessoas eram incapazes. A visita técnica ao CAIS de Contagem-MG foi incisiva para que eu compreendesse a importância da inclusão na vida da pessoa com deficiência e das pessoas que estão à sua volta.

Houve uma guerra de paradigmas em minha mente e assim iniciou-se a desconstrução de pensamentos, quebras de posicionamento e uma nova construção de ideias. Pude vislumbrar uma nova fase para a pessoa com deficiência e compreender que esta população não precisa de amparo e assistencialismo, mas ter seus direitos garantidos como preconiza nossa Constituição Federal de 1988. Aprendi que a instituição especializada não precisa ser deixada de lado, pode e deve amparar a pessoa com deficiência através de lutas para que seu direitos sejam garantidos e sendo um apoio na inclusão escolar através do Atendimento Especializado.

Finalizo esta etapa com um novo olhar para a educação especial, educação inclusiva e principalmente para a pessoa com deficiência. Cada um de nós tem sua particularidade e sua singularidade. Nós, enquanto educadores, devemos respeitar o crescimento e o caminhar de cada educando que nos for apresentado para partilhar o conhecimento, seja ele estudante PAEE ou não. E que a instituição

especializada deve trabalhar lado a lado com a escola regular para que políticas públicas sejam efetivadas na vida do estudante PAEE.

Ao levantar o histórico da inclusão educacional verifiquei que a forma de olhar a pessoa com deficiência foi se modificando no decorrer dos tempos e que até em um mesmo período histórico como no Século XX que em seu início tinha como padrão a integração e a partir dos anos 90 discutia-se em várias esferas da sociedade a inclusão da pessoa com deficiência. Essa discussão culminou em quebras de pensamentos e atitudes o que trouxe ao âmbito educacional o paradigma inclusivista que abre os portões da escola regular para todos que até o momento eram excluídos.

Observei através desta pesquisa que ao longo da história da educação a Instituição Especializada foi de grande valia para a educação especial. Se tornando um substitutivo do ensino regular e ao se apresentar de forma assistencialista abraçou a causa da pessoa com deficiência. Esta atitude foi um passo para que muitas crianças deixassem de serem reclusas em suas próprias casas e obtivessem um contato social com outras crianças com deficiência.

Nessa perspectiva as APAES através do seu “Movimento Apaeano” conseguiu ao longo dos anos oferecer atendimento técnico e pedagógico especializado para inúmeras pessoas com deficiência desde bebês até a fase adulta. A APAE trouxe para o município de Naviraí/MS oportunidade para crianças que antes estavam isoladas em seus próprios lares o acesso ao ensino e a sociabilidade mesmo que restrita ao espaço Apaeano.

Porém ao mesmo tempo em que a instituição especializada exerceu a função de substitutiva do ensino regular colaborou no processo de segregação que a sociedade impôs aos que não correspondiam aos padrões estabelecidos de normalidade e conseqüentemente para a exclusão destas pessoas na escola regular. Ao acolher a pessoa com deficiência a instituição especializada sem perceber delimitou estas pessoas em sua vida social e educacional.

Por conseguinte, o paradigma inclusivista amparada na legislação atual traz tanto para a escola regular como para a instituição especializada uma mudança de pensamento e atitudes ao se pensar na pessoa com deficiência, pois a condição

destas pessoas estava associada à incapacidade e conseqüentemente á incompetência. Dessa forma a sociedade em todas suas esferas, e, especificamente no contexto educacional começam a construir novos significados e novos sentidos para o termo deficiência, deixando de ser incompetente para pessoas que têm potencialidades que podem caminhar com êxito em sua vida escolar desde que amparadas para superar as barreiras impostas pela deficiência.

Nesse sentido esta pesquisa trouxe os seguintes questionamentos: Como se deu o processo de institucionalização e atendimento educacional das pessoas com deficiências no município de Naviraí-MS? Quem são os personagens sociais que participaram desse processo? Que memórias ficaram submersas na história dessa instituição? Como essa instituição tem se operacionalizado atualmente e colabora com a inclusão educacional das pessoas que atende?

A APAE de Naviraí através de seu legado faz parte da história da educação deste município e por mais de 40 anos foi o único meio em que pessoas com deficiência obtiveram o conhecimento. Esta instituição nasceu da preocupação de uma jovem professora ao ver uma aluna que não conseguia acompanhar a turma regular. Na concepção da época de que as pessoas com deficiência necessitavam de uma escola especial e que também necessitavam da caridade da sociedade, um grupo da sociedade cria a APAE/Naviraí-MS.

Através da APAE/Naviraí muitas crianças, jovens e adultos tiveram, além do apoio pedagógico, atendimento técnico especializado. Esta instituição especializada representou para muitos atendidos o seu único meio social e nesse sentido a APAE oferecia internamente ou em conjunto com outras APAES momentos de lazer, congressos e concursos.

Mediante as respostas obtidas constatei que a APAE/Naviraí-MS traz ao longo de sua história e que vai repassando para cada profissional que ali inicia sua trajetória profissional de que os atendidos da APAE necessitam desse assistencialismo oferecido pela instituição e a visão de que a pessoa com deficiência é incapacitada não sendo capaz de frequentar a escola regular.

Observamos também que a APAE/Naviraí-MS necessita de uma reconstrução da identidade da instituição para redirecionar suas práticas e repensar

no seu papel de defender os direitos da pessoa com deficiência em parceria com a inclusão educacional.

Através da visita técnica ao CAIS/Contagem-MG é possível vislumbrar a possibilidade de uma inclusão ao estudante PAEE. Vemos muitas cobranças em relação à escola comum, mas é necessário que as instituições especializadas sintam a necessidade de mudança, não necessariamente de razão social, mas uma mudança interna de atitudes e de comportamento. Podemos ver que no caso do CAIS de Contagem o suporte clínico que é uma marca da APAE não foi colocado de lado, pelo contrário o clínico hoje faz um trabalho de parceria com o pedagógico o que trouxe mais benefícios para o Público Alvo da Educação Especial atendidos nesta instituição.

Apesar do sentimento de exclusão nas falas dos profissionais da APAE/Naviraí-MS ao se referirem na relação escolar regular x instituição especializada, estes se mostram abertos para um diálogo em prol do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse sentido está sendo proposto por esta pesquisadora junto a Gerência de Educação de Naviraí-MS um projeto de colaboração entre a APAE desta cidade com as escolas regulares. Primeiramente esse encontro se daria com as professoras que trabalham diretamente com o estudante PAEE e depois com os professores da sala com o objetivo de haver um trabalho colaborativo entre instituição especializada e escola regular.

Entender que não abrir as portas para que seus educandos caminhem, é como um pássaro que se não jogar seu filhote para fora do ninho ele irá se atrofiar e conseqüentemente morrer, porém se ele sai do ninho ele irá bater as asas e voar, buscar sua comida e criar seu próprio ninho. Assim será o estudante PAEE que deve sair do ninho (instituição especializada) e caminhar, cair, se machucar, mas levantar e seguir seu caminho.

A instituição educacional especializada deve ser como, preconiza a Lei, um aporte, uma colaboração. Nesse sentido a instituição especializada não deixará de existir, mas deixará de ser uma substitutiva da escola regular e atenderá a pessoa com deficiência em suas particularidades sendo uma colaboradora para que sejam superados os obstáculos que a deficiência impõe a cada estudante PAEE.

Espero desta forma, que este trabalho venha contribuir para propiciar ao estudante PAEE que está na escola regular e àquele que só frequenta a instituição especializada uma inclusão efetiva e que através desta pesquisa novos estudos sejam realizados trazendo novos métodos que possibilitem instituição especializada e escola regular trabalhando em conjunto para a inclusão do estudante PAEE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, M. G. S. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Revista Benjamin Constant**, ed. esp. Rio de Janeiro, 2014. p. 06-10.

ANACHE, A. A. **Discurso e Prática**: a educação do 'deficiente visual' em Mato Grosso do Sul. 1991. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 1991.

APAE/CG, 2017. Disponível em < <http://www.apaecg.org.br/apae> > Acesso em 10 de dezembro de 2017.

ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; ANDRADE, R. P. de. História e historiografia da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon (1955- 1969). In: SILVA, J. C. ; ORSO, J. P.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L. D. R.(Org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 191-210.

ASSOCIAÇÃO de Pais e Amigos dos Excepcionais. Ata da reunião realizada no dia 06 de setembro de 1977. Livro de Registros de Atas, n. 001, Naviraí-MS, 1977.

BATISTA, C. A. M. . A questão da (des) institucionalização da deficiência: diferentes perspectivas. In: **A Jornada de Educação Especial**, Inclusão e acessibilidade. Marília: abpee, 2006. p. 153-158.

BEZERRA, G. F. Um Estudo Sobre a História das Instituições Educativas Especializadas em Mato Grosso Do Sul: o Caso da APAE/Cedeg de Campo Grande. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2015, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2015. Disponível em < <http://8cbhe.com.br/media/doc/814803846a9b8e30973b0bdd0aaf9d62.pdf> > Acesso em 02 de agosto de 2015.

_____; FURTADO, A. C. A APAE/CEDEG em Campo Grande/MS (1967-1987): memória e história de sua implementação. **Patrimônio e Memória**, Unesp, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 146-171, jul./dez., 2017.

BRASIL. MEC. Lei 4.024. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. MEC. Lei 5.692. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus**, de 12 de agosto de 1971.

_____. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

_____. Decreto n. 3.956 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abril 2002.

_____. Congresso Nacional. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. 2004.

_____. Congresso Nacional. 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2007a.

_____, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.** SEESP / SEED / MEC. Brasília: Distrito Federal, 2007b.

_____. Congresso Nacional. 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 set. 2010.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras Providências**. Brasília. 2011.

_____. SDH/PR/SNPD. Secretaria especial dos direitos da pessoa com deficiência. **Histórico**. Disponível em < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria/historico> > Acesso em 23 de maio de 2016.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/ SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

CAIS – Centro de Atendimento e Inclusão Social. **Programa Acompanhamento de bebês – AB**. Disponível em < <https://www.cais.org.br/acompanhamento-de-bebes> > Acesso em 17 maio 2017.

_____. **Núcleo de atendimento às famílias – NAF**. Disponível em < <https://www.cais.org.br/nucleo-de-atendimento-as-familias> > Acesso em 17 maio 2017.

_____. **Núcleo de educação profissional – NEPRO**. Disponível em < <https://www.cais.org.br/nucleo-de-educacao-profissional> > Acesso em 17 maio 2017.

_____. **Núcleo de estudo e pesquisa em inclusão – NEPI**. Disponível em < <https://www.cais.org.br/nucleo-de-estudos-e-pesquisa-em-inc> > Acesso em 17 maio 2017.

_____. **Núcleo de intervenção precoce – NIP**. Disponível em < <https://www.cais.org.br/nucleo-de-intervencao-precoce> > Acesso em 17 maio 2017.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CONSEP/MS - **Conselhos Estaduais da Pessoa Portadora de deficiência do Estado de Mato Grosso do Sul**. Disponível em < <http://www.sedhast.ms.gov.br/banners-dos-conselhos/consep-conselho-da-pessoa-portadora-de-deficiencia/> > Acesso em: 12 nov. 2016.

CORRÊA, N. M. A Educação especial no Município de Aquidauana – MS: um estudo dos seus indicadores. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. p. 3445-3456.

CEDESP/MS. Secretaria de Educação Especial, Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física, Coordenadoria Geral de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Programa do Centro sul-mato-grossense de educação especial**. 1989.

DAL MORO, E. T. L. **História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DRUMOND, A. C. **A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos**. 2015. 192 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

IPED– Instituto de Pesquisa, Ensino e Diagnóstico. 2017. Disponível em < <http://www.ipedapae.org.br/home> > Acesso em 10 de dezembro de 2017.

DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG. **Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração**, de 07 de novembro de 1981. Disponível em < <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35> > Acesso em 15 nov. 2016.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. É. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FENAPAES. **Um pouco da história do movimento das Apaes**. [200-?]. Disponível em: < <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468> > Acesso em 17 de junho de 2015.

GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e**

educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/ MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

_____. Percursos da Pesquisa em História da Educação e Formas de Compreensão das Instituições Escolares. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1ed. Campinas/SP: Graf. FE: HISTEDBR/UNICAMP, 2006, v. , p. 1-22.

_____. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In. GATTI JUNIOR, D. ; PINTASSILGO, J.(Org.) **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 99-139.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. Acessibilidade para pessoas com deficiência mental. In: ANAIS DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1., 2006, Brasília/DF. **Anais...** Brasília/DF, 2006. p. 52-54.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

_____. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KASSAR, M. C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. 1999. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Unicamp, São Paulo, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LOPES, L. V. C. F. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade**. 2009. 229 f. Dissertação

(Mestrado em Direito) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> > Acesso em 26 de julho de 2015.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; Sadao. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial:** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARTINS, E. A. **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores.** 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. 2004.

MARCELINO, M. J. S.; MARTINS, W. L. O Professor Itinerante e a Inclusão Educacional: a prática pedagógica no Estado de Pernambuco. In: VI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 6., 2008, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco, 2008. Disponível em < http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2008/ap_18_09_M/12_o-professor-itinerante.pdf >. Acesso em: 12 nov.2016.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 5.614, de 28 de agosto de 1990. **Dispõe sobre a Política Estadual de Atendimento aos Portadores de Deficiência e dá outras providências.** Campo Grande. 1990.

_____. Lei n. 1.772/1997, de 29 de setembro de 1997. **Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências.** Campo Grande, 1997.

_____. Decreto nº. 9.404, de 11 de março de 1999. **Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências.** Campo Grande. 1999.

_____. Deliberação CEE/MS nº. 7.828/2005. **Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.** Campo Grande/MS, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Técnicos dos Núcleos de Educação Especial participam de formação em Campo Grande**. 2016. Disponível em < <http://www.sed.ms.gov.br/desafios-e-perspectivas-de-acoes-pedagogicas-e-tema-de-formacao-com-profissionais-da-educacao-especial/>> Acesso em 12 de novembro de 2016.

_____. Decreto nº 12.737, de 23 de outubro de 2009. **Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Organograma da estrutura da Secretaria de Estado de Educação - MS**. Disponível < <http://www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/>> Acesso em 10 set 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1987.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, R. H. A. Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento. In: III SIMPÓSIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2003, Vitória da Conquista, Bahia. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ruy_Medeiros2_artigo.pdf> Acesso em 13 de julho de 2015.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. 1995

_____; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo forças entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

MENDES, F. M. B. Vinte e Cinco Anos da Primeira APAE do Brasil. **Revista Mensagem da APAE**. Abril/junho. 1979 p. 12-16

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**. v. 17, n.3, p.621-626, jan./mar., 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE- portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal. Anais: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

_____. As relações estabelecidas na sala de aula e na escola como reveladoras de (ex) inclusão. In: ANACHE, A. A. ; OSÓRIO, A. C. N. (Org.). **Da educação especial à educação na diversidade**: escolarização, práticas e processos. 1.ed. Campo Grande: UFMS, 2010,

NETO, O. C. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F. ; NETO, O. C. ; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, p.51-66.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. . **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In; NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, J. **APAE de Naviraí**, 2015. Disponível em < <http://www.naviraínoticias.com.br/apae-de-naviraí-tem-eleicao-marcada-para-dia-18-de-novembro/> > Acesso em 02 de agosto de 2015

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n.1, p. 25-38, 2003.

ONU. **Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Incapacidade**, 1993. Acesso em < <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf> > Acesso em 15 nov. 2016.

Organização Mundial de Saúde. **Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana**. Washington, DC, USA - 1990. Disponível em <http://www.uel.br/cef/SGO/EDUCA%C3%87%C3%83O%20inclusiva.pps> Acesso em 20 nov. 2016

OSÓRIO, A. C. N. **Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. Integração. Diversidade na Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. n. 21. p.11-18, 1999.

PINTO, F. M. **Das contribuições da História Cultural à História da Educação**. In: 3º. SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA: APRENDER COM A HISTÓRIA?, 2009, Ouro Preto. **Anais ...** Ouro Preto: Eudfop, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. In: **Revista UNOPAR Científica**, Londrina, v. 7, n.1, p 33-40, 2006.

QUEIROZ, E. R.; TERUYA, P. S. Girassol em Movimento. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, 6., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2010, p. 1-11. Disponível em: <
<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Seminarios/VIseminario/Trabalhos/Comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20Relatos%20de%20Experi%C3%Aancia/Os%20Sujeitos%20e%20as%20Defici%C3%Aancias/EDUCA%C3%87%C3%83O/GIRASSOL%20EM%20MOVIMENTO.pdf> > Acesso em: 12 fev. 2018.

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSC, 2015.

SANCHEZ, P. A. A educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século xxi, **Inclusão- Revista da Educação Especial**, n. 1, p.7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 12 fev. 2018.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.(Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SANTANA, E. S. **Atitudes de Estudantes Universitários Frente a Alunos com Deficiência na Unesp de Presidente Prudente**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, D. A. N. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP. 2015.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo um a sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**. n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise

psicossocial e ética da desigualdade social. 10.ed. São Paulo: Vozes,. 2010. p.99 – 119.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista contextualizada e significativa para uma educação inclusiva.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

_____. RINALDI, R.; SANTOS, D.. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SILVA, D. A. **A história da educação para crianças especiais na APAE da cidade de Machado/MG: 1971 a 2003.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2013.

SILVEIRA, S. G. **APAE-Contagem: mudança que conta com o profissional orientado pela psicanálise.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2011.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Cuenca.1981. Disponível em <<http://www13.unopar.br/unopar/publicacao/manchete.action?m=354> > Acesso em: 20 nov. 2016

_____. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha. 1994.

_____. **Declaração de Santiago.** 1993. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100162so.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2016.

ANEXO A

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

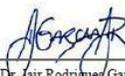
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: HISTÓRICO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 4015 e tendo como participante(s) ELIDA GALVAO DO NASCIMENTO (discente), DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (orientador responsável), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 9 de Setembro de 2017.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CPDI

Prof. Dr. Gisele Alborgheti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

ANEXO B

Roteiro para entrevista semiestruturada

A. Sobre a História da Instituição APAE em Naviraí-MS

Objetivo específico: Considerar, sob a ótica dos seus personagens, de que maneira se configurou a instituição de atendimento à pessoa com deficiência na APAE de Naviraí-MS.

1. Você sabe o processo inicial da Instituição?
 2. Você conhece algum ou quais foram os motivos que levaram a criação da APAE?
 3. Qual foi sua participação no início da APAE em Naviraí?
 4. Quais foram as dificuldades encontradas no início da APAE?
 5. Indique, segundo a sua visão, quais são as principais contribuições que a APAE trouxe para a educação especial em Naviraí?
-

B. Posição da APAE frente o paradigma inclusivista em vigência.

Objetivo específico: Averiguar como a instituição tem se operacionalizado e colaborado com a inclusão educacional das pessoas atendidas diante do paradigma inclusivista em vigência.

I - Relação da APAE com as escolas regulares

1. Como você avalia a relação de escolas especializadas e regulares?
 2. Como você percebe que as escolas regulares têm entendido o papel da APAE no processo de inclusão escolar vigente?
-

II - Visão do profissional sobre a efetividade de seu trabalho

1. Como é o relacionamento dos profissionais da APAE com outros profissionais das escolas regulares?
2. Quais os pontos positivos na troca de experiência entre os profissionais da APAE e das escolas regulares?

3. Quais os pontos negativos na troca de experiência entre os profissionais da APAE e das escolas regulares?
-

III - Posição da APAE frente o paradigma inclusivista em vigência.

1. Qual é a sua opinião sobre o início da APAE no atendimento das pessoas com deficiência do município?
2. Você acredita que determinados estudantes assistidos pela APAE tem ou não condições de frequentar uma escola regular?
3. Na sua opinião, qual deve ser a função da APAE no processo de educação especial e inclusiva atual?

ANEXO C

Ata Nº 01

1

nº 01 Assembleia Geral - "Ata de Fundação da "APAE" (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)" de Naviraí - Mt.

Nos seus dias do mês de setembro de hum mil novecentos e setenta e sete, reuniram-se em Assembleia Geral, Pais, professores e convidados, na Biblioteca Pública Municipal de Naviraí, às 19:00 hs; sob a Presidência de Maria Luiza Sant'Ana, brasileira, solteira, professora, residente à Avenida Dorado, 559 e secretária de Olívia Flora Petreski de Siqueira, brasileira, casada, professora, residente à Rua Natal 3º, com a finalidade de promover e fundar a "APAE" (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Estando todos acordos foi proclamado pela Presidente e secretária desta Assembleia Geral que ficava fundada a "APAE" (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Naviraí, ficando as mesmas incumbidas de elaborarem os Estatutos da Entidade. Usaram da palavra: o Sr. Valdimiro Araújo de Souza, referindo sobre a importância da "APAE" no desenvolvimento de crianças carentes de Educação Especial; em seguida a professora Maria Luiza Sant'Ana, qualificada em Educação Especial, fez uma explanação geral sobre a importância do Tratamento ao deficiente mental sob o ponto de vista psicopedagógico; a seguir o Sr. Paulo Hamilton dos Santos Marinho leu um texto "Mensagem da Criança Deficiente" de Amélia Otávia Anã, exaltando o evento e considerando como fundadoras da "APAE" de Naviraí (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) as professoras Maria Luiza Sant'Ana e Olívia Flora Petreski de Siqueira. Nada mais havendo a ser tratado, foi lavrada a presente ata que lida e achada conforme, vai por todos assinada em Naviraí, 6 de setembro de 1977.

Maria Luiza Sant'Ana

Sant'Ana

Olívia Flora P. de Siqueira

Siqueira

Valdimiro Araújo de Souza

Souza

Paulo Hamilton dos Santos Marinho

Paulo Hamilton

Edson Araújo Meneses	
Ronald A. Cançado	
Sergio Smizolo	
Paulo Costa	
Vera Regina C. Costa	
Elaine Smizolo	
Emar J. Castelli Souza	
Olga Maria Peresegna	
Eduardo Eugenio Peresegna	
Kléopatra C. Grezion	
João Benigno M. Andrade	
Belemar Visotto Barrimiero	
Cleusa Campos M. Silva	
Elizabete da Silva	
Aparecido Moraes	
Deidamea Mercedes Flores	
Gildete Gomes Moreira	
Sueli Freitas	
Curt Albrecht	
Alza Alves da Silva	
Baltazar Rodra	
Aparecida M. Correia	
Cleiza Ap. Rezende	
Manoel Vicente da Silva	
João Marques da Silva	
Henio Vicente de Breda	
Vera Lucia Dorneles	
Yara Aparecida Renato	
João Marques da Silva	
Barbara Jelin Rezatto	
Antonio Carlos S. Rêido	
João Martins Cardoso	

São considerados Fundadores, todos as pessoas que assinaram acima.

ANEXO D

PÁG: 20

08/11/79

D.O. N.º 215

RESUMO DE ATA

PARA CLUBE CAMPO GRANDE
RESUMO DA ATA DE ELEIÇÃO

O Clube de paraquedismo "Para Clube Campo Grande", com sede e foto nesta comarca, realizou no dia 19 de outubro de 1979, em sua sede Rua Garão do Rio Branco, 1907, 4º andar, aptº 43, eleições para o período de 19/10/79 a 18/10/80 com a seguinte composição: Presidente Hélio Mathias Prestes; Vice-Presidente-Diretor de Seção; Diretor Técnico-Jô Montezel; Diretor de Patrimônio-Silvio Columbelli; Diretor Tesoureiro-Silviana Nielh Columbelli; Secretário-Resente Castro Rebello; e os conselheiros Fincels-José Carlos Ferreira da Silva e Haroldo Martins Barreto; Relações Públicas-Hilton Bernardo Fogaça. Eu, Jô Montezel, Presidente Interino, datilografei, cotei e subscrevi.

CONTRATO

CONTRATO DE SOCIEDADE CIVIL

Pelo presente instrumento particular, as partes abaixo assinadas de um lado, como primeira contratante, Nelly Martins, brasileira, casada, pintora, CPF nº 002.310.021-49, RG nº 101.680-HE, residente na rua 15 de Novembro nº 206, desta cidade; de outro lado, como segunda contratante, Thelis Maia Sellingerdi, também brasileira, casada, pintora, CPF nº 326.953.007-44, RG nº 8.070.307 - Cominas-SP, residente nesta cidade, resolvem constituir uma sociedade civil, de responsabilidade limitada, com observância às cláusulas e condições seguintes:

- 10) A sociedade ora constituída tem a denominação "Projeto Lido-SC" e se destina a efetuar projetos, assessorar e montar salões de exposição de artes plásticas e desenvolver atividades afins;
- 20) A sede da sociedade será na rua 15 de novembro nº 206, nesta cidade;
- 30) O capital social será de R\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros), divididos em duas partes iguais, de R\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiros) cada uma; as duas partes pertencem à sócia Nelly Martins, e a outra à sócia Thelis Maia Sellingerdi, as quais são integralizadas, em dinheiro, neste ato;
- 40) O prazo de duração da sociedade será indeterminado;
- 50) A gerência da sociedade caberá a ambas as sócias, não podendo, porém, a firma social ser usada em assinaturas de favor, em fianças e avais;
- 60) A responsabilidade das sócias se restringe ao valor do capital social;
- 70) Os lucros sociais serão apurados em balanços anuais, levantados em 31 de dezembro de cada ano, repartindo-se igualmente entre as sócias. Os eventuais prejuízos serão suportados pela mesma forma;
- 80) Dissolvida a sociedade por mútuo acordo ou por qualquer motivo previsto em lei será procedida a sua liquidação, obedecidas as normas cabíveis.

E por se acharem as partes de perfeito acordo, assinam o presente contrato em 3 vias, em presença dos duas testemunhas abaixo.

Campo Grande-MS, 19 de novembro de 1979
(a) Nelly Martins (b) Thelis Maia Sellingerdi
(ss) Testemunhas.

EXTRATOS DE ESTATUTO

EXTRATOS DOS ESTATUTOS DA APAR-ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE NAVIRAÍ.

Capítulo I - Da Instituição, seus fins e sede Art. 1º - Sob a denominação de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Naviraí, Estado de Mato Grosso do Sul, é uma Sociedade Civil, de caráter assistencial, sem intuito lucrativo e com duração indeterminada, com sede e fo-

ra na cidade de Naviraí, Estado de Mato Grosso do Sul, e cujos fins são: a) Promover medidas de âmbito municipal e regional que visem a assegurar o ajustamento e o bem-estar dos Excepcionais, onde quer que se encontrem. Art. 2º - Os sócios não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações sociais da Entidade. Categorias de Sócios: a) Correspondentes; b) Contribuintes; c) Beneficentes; d) Honorários. Capítulo IV: Da Administração Dos Órgãos da Associação: a) Assembleia Geral; b) Conselho Administrativo; c) Conselho Fiscal; d) Diretoria. Das rendas e do patrimônio social O patrimônio social será constituído pela contribuição dos sócios ou de terceiros, rendas, doações, legados, subvenções, doações ou quaisquer outros auxílios recebidos e pelos bens que a Associação vier a adquirir. Parágrafo único: O Patrimônio Social será aplicado exclusivamente no País e no desenvolvimento dos fins sociais e econômicos da entidade da Paridade. Reverterá em benefício de Entidades congêneres registradas no Conselho Nacional de Serviço Social. Das Disposições Gerais e Transitorias: Os presentes Estatutos só poderão ser reformados em Assembleia Geral Extraordinária, convocada com antecedência de 30 dias, ou na realização de Assembleia Geral Ordinária com a que integram o Item "B" do Artigo 12º: A extinção da APAR de Naviraí só poderá ser determinada por deliberação de duas Assembleias Gerais Extraordinárias sucessivas, realizadas com intervalo de três meses".

ESTATUTO DO CENTRO ESPIRITA DISCÍPULOS DE JESUS, com sede em Piraputanga, Município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul.

O Centro Espirita Discípulos de Jesus será administrado por uma Diretoria constituída de Presidente, Secretário, e Tesoureiro, e por uma Comissão Fiscal, composta de três membros. Sua finalidade principal, é o estudo e a prática do Espiritismo, vertendo sobre as obras de Allan Kardec e outros subsidiários e complementares da Revolução, acentuando sempre no mais puro Cristianismo, tendo por base o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo, e, segundo já foi dito, as obras de Codificações do Espiritismo. 2º - Praticar a caridade moral e espiritual, assistindo aos necessitados, sem distinção de raça, credo ou nacionalidade.

O Centro Espirita Discípulos de Jesus será representado pelo Presidente, ativo, passivo, judicial e extra-judicialmente. Este Estatuto pode ser reformado no tocante à administração como em qualquer outro, pela Assembleia Geral Extraordinária, mediante convocação do Presidente, ou, pela terça parte dos sócios quitos. Os sócios não respondem pelas obrigações da Sociedade. A dissolução da Sociedade só será decidida em Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada, a qual, estejam presentes pelo menos dois terços dos sócios quitos. A dissolução só será efetivada se não houver pelo menos três sócios que assumam o compromisso de sua manutenção, não havendo, dissolvida a Sociedade e pagas as dívidas o patrimônio reverterá em benefício da Federação Espirita de Mato Grosso do Sul, ou, se a mesma não mais existindo, passará para a Entidade Espirita que a Assembleia designar.

A DIRETORIA

Presidentes: Violeta N. Rêveiro de Curvedo
Secretários: Isaac Cândido Pereira Guerra
Tesoureiros: Rosalia Barreto de Assaêdo

COMISSÃO FISCAL

Julia Novas Ribeiro
Milton de Silva
Themis D. Freitas

Observação: O Centro Espirita Discípulos de Jesus - de Piraputanga, Município de Aquidauana foi fundado por Antônio Santos Rêveiro, a 25 de Novembro de 1.936.
Campo Grande, 05 de Novembro de 1.979.



Diário Oficial
de Governo do Estado de Mato Grosso do Sul

Redação e Distribuição:
Av. Calógeras n.º 1451 - fone: 383-3351
Campo Grande-MS