

HUMANAS E SOCIAIS

V.10 • N.1 • 2023 • Fluxo Contínuo

ISSN Digital: 2316-3801

ISSN Impresso: 2316-3348

DOI: 10.17564/2316-3801.2023v10n1p286-302



# ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS: CENÁRIO REGIONAL E HISTÓRICO E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO<sup>1</sup>

ASSOCIATIONS OF PARENTS AND FRIENDS OF THE  
EXCEPTIONAL: REGIONAL AND HISTORICAL SCENARIO AND  
STRATEGIES FOR ACTION

ASOCIACIONES DE PADRES Y AMIGOS DE LOS EXCEPCIONALES:  
ESCENARIO REGIONAL E HISTÓRICO Y ESTRATEGIAS DE  
ACTUACIÓN

Rejane Bonadimann Minuzzi<sup>2</sup>

Jacinta Sidegum Renner<sup>3</sup>

Marcos Antonio de Oliveira<sup>4</sup>

Gustavo Roese Sanfelice<sup>5</sup>

Rodrigo José Madaloz<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Esse artigo integra a dissertação de mestrado de Rejane Bonadimann Minuzzi, intitulada “As contribuições da educação física adaptada para a socialização de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla: a percepção dos gestores de APAES”, vinculada à Universidade Feevale e defendida em 2021.

## RESUMO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma instituição que acolhe pessoas com deficiência e oferece atendimento multiprofissional. Este artigo objetiva contextualizar as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais no cenário da inclusão das pessoas com deficiência na região do Médio Alto Uruguaí – Rio Grande do Sul. Apresenta, também, o histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, suas formas e estratégias de educação inclusiva, trazendo, no contexto, as 13 escolas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do 2º Conselho do Médio Alto Uruguaí – Rio Grande do Sul. Além disso, evidenciou o panorama da deficiência no Brasil, trazendo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e da educação inclusiva, em especial, da região de abrangência desta pesquisa. Este estudo, no que tange aos objetivos, caracteriza-se como descritivo e quanto aos procedimentos técnicos, consiste em uma pesquisa bibliográfica, tendo como fonte os dados dos sites oficiais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e documentos da associação. Os resultados da pesquisa demonstram que as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais têm uma grande capacidade de trabalhar com várias deficiências intelectuais, apresentando contribuições significativas para uma maior independência e autonomia das pessoas com deficiência, além de auxiliar no desenvolvimento social dos alunos, corroborando no processo de inclusão.

## PALAVRAS-CHAVE

Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Educação Física. Pessoas com Deficiência.

## ABSTRACT

The Association of Parents and Friends of the Exceptional is an institution that welcomes people with disabilities and offers multidisciplinary care. This article aims to contextualize the Parents' and Friends' Associations of the Exceptional in the scenario of inclusion of people with disabilities in the region of Médio Alto Uruguay - Rio Grande do Sul. It also presents the history of the Association of Parents and Friends of the Exceptional, its forms and strategies for inclusive education, bringing into context the 13 schools of the Association of Parents and Friends of the Exceptional in the 2nd Council of the Middle Alto Uruguay - Rio Grande do Sul. Furthermore, it showed the panorama of disability in Brazil, bringing data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics, and of inclusive education, especially in the region covered by this research. This study, in regards to the objectives, is characterized as descriptive and as for the technical procedures, it consists of a bibliographic research, having as a source the data from the official websites of the Association of Parents and Friends of the Exceptional and documents from the association. The results of the research show that the Associations of Parents and Friends of the Exceptional have a great capacity to work with various intellectual disabilities, presenting significant contributions to a greater independence and autonomy of people with disabilities, besides helping in the social development of students, corroborating the inclusion process.

## KEYWORDS

Associação De Pais E Amigos Dos Excepcionais. Physical Education. Disabled People.

## RESUMEN

La Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales es una institución que acoge a personas con discapacidad y ofrece atención multidisciplinar. Este artículo pretende contextualizar las Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales en el escenario de la inclusión de las personas con discapacidad en la región del Medio Alto Uruguay - Río Grande del Sur. También presenta la historia de la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales, sus formas y estrategias de educación inclusiva, contextualizando las 13 escuelas de la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales en el 2º Consejo del Medio Alto Uruguay - Río Grande del Sur. Además, destacó el panorama de la discapacidad en Brasil, aportando datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, y la educación inclusiva, especialmente en la región que abarca esta investigación. Este estudio, en cuanto a los objetivos, se caracteriza por ser descriptivo y en cuanto a los procedimientos técnicos, consiste en una investigación bibliográfica, teniendo como fuente los datos de las páginas web oficiales de la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales y documentos de la asociación. Los resultados de

la investigación muestran que las Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales tienen una gran capacidad para trabajar con diversas discapacidades intelectuales, presentando importantes contribuciones para una mayor independencia y autonomía de las personas con discapacidad, además de ayudar en el desarrollo social de los alumnos, corroborando el proceso de inclusión.

## PALABRAS CLAVE

Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales. Educación física. Los discapacitados.

## 1 INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual vem sendo abordada de diversas formas pela sociedade e tem seu histórico marcado por diferentes momentos. Inicialmente, a esse tipo de incapacidade era motivo de vergonha e repúdio. Pouco se sabia sobre ela, o que fazia com que as pessoas com deficiência (PcD) ficassem escondidas e sem maiores cuidados. Atualmente, essas limitações são vistas como uma condição do sujeito que pode ser amenizada e em alguns casos revertida. Essa condição não impede que as PcD de estarem inseridas socialmente (CLÍMACO, 2010).

Quando surge a ideia de que a PcD deveria ser vista como parte integrante da sociedade e precisava de cuidados especiais, na tentativa de oportunizar uma melhor qualidade de vida a essas pessoas, surgiram os espaços de acolhimento, como, por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Atualmente, no Brasil, existem 2.201 APAE e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros, as quais atendem cerca de 250.000 PcD intelectual e múltipla diariamente, que são atendidas por equipes multidisciplinares, geralmente compostas por assistente social, nutricionista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo e terapeuta ocupacional, além de estimuladores e profissionais da educação, nosso objeto de estudo (APAE, 2020).

Cabe salientar que a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) está organizada em um organograma. Inicialmente, há o plano Nacional, que dá a base para o trabalho, com orientações e métodos de trabalho. A seguir, vem a competência estadual, em que as APAE estão agrupadas por regiões e são nomeadas por Conselhos. No caso específico desta pesquisa, a atenção voltar-se-á para a região do Médio Alto Uruguai, em que o 2º Conselho é formado por 13 APAE, localizadas em Alpestre, Boa Vista das Missões, Cerro Grande, Erval Seco, Frederico Westphalen, Iraí, Jaboticaba, Palmitinho, Pinheirinho do Vale, Redentora, Rodeio Bonito, Seberi e Tenente Portela (FEAPAES, 2021).

Ainda para fins de contextualização, cabe destacar que, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi marcada pela reconstrução da democracia no país e colocou a Educação Especial como dever do ensino regular, mas em colaboração com instituições particulares de caráter filantrópico (KASSAR,

1999). Desde então, houve um aumento no número de estudantes com deficiências a cargo das instituições públicas, mas ainda havia uma grande parcela da população desamparada, devido à insuficiência de vagas fornecidas tanto pelo sistema particular como pelo público.

De fato, somente em 2003, quando foi implementada uma política educacional inclusiva, e, também, a partir do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), que a garantia das matrículas em escolas regulares para PcD foi assegurada pela legislação. Tal assertiva foi um marco em favor das PcD, pois elas poderiam, a partir de então, frequentar as escolas e garantir não só sua educação, mas sua socialização.

Este artigo objetiva, considerando que escolas de educação especial mantidas pelas APAE têm desenvolvido um papel social relevante, realizando um trabalho em prol da PcD, contextualizar as APAE, sua origem, sua história, suas formas de atividade e como trabalham em relação à educação inclusiva, baseando-se no 2º Conselho das APAE do Médio Alto Uruguai, com 13 escolas especiais, no estado do Rio Grande do Sul.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza como pesquisa descritiva, conforme afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 53) assume, em geral a forma de levantamento, visa descrever os fatos observados, os fenômenos e a relação entre variáveis através da análise e interpretação de dados, sem interferência do pesquisador. Quanto aos procedimentos técnicos, foi desenvolvida como uma pesquisa bibliográfica e documental, com busca de dados em sites oficiais da APAE e em documentos da associação. No que diz respeito ao problema a ser investigado, é qualitativo.

A primeira fase da busca de dados consistiu em buscar documentos da associação referentes à criação, histórico, contextualização das APAE, assim como dados oficiais do site da associação, usando como critérios a busca em sites oficiais das associações. Outro aspecto, em termos de característica dessa pesquisa, foi a revisão narrativa da literatura, com base em autores que discutem sobre o tema das PcD, educação física adaptada, socialização e inclusão social.

A revisão narrativa da literatura, conforme Elias e outros autores (2012), permite estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento. Além disso, não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, nem aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas, de modo que a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores.

A revisão descritivo-bibliográfica explanou a história das APAE, apresentou legislação pertinente à sua criação, bem como, nomes e fatos históricos que impulsionaram o desenvolvimento desse movimento de proporções nacionais em prol da PcD. Foram apresentados também dados relativos à deficiência no Brasil, com ênfase nas cidades que compõem o Médio Alto Uruguai, e como as APAE trabalham com PcD, além de analisar a educação inclusiva no País.

## 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 3.1 PANORAMA DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil tem 45.606.048 PcD, o que equivale a 23,9% da população do País. 18,6% foram declaradas pessoas com alguma deficiência visual, 7% com deficiência motora, 5,1% com deficiência auditiva e 1,4% com deficiência mental (APAE GUARAPARI, 2019).

A Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2013) estimou, em 2013, 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes. Desse total, 6,2% da população possuía deficiência (auditiva, visual, física ou intelectual). A prevalência da Deficiência Intelectual era de 0,8%, sendo que, desse total, 0,5% da população possuía deficiência intelectual desde o nascimento e 0,3% adquiriram-na devido à doença ou acidente. No caso das pessoas com 60 anos ou mais, as maiores proporções de deficiência intelectual foram adquiridas por doenças ou acidentes e, dessas, a minoria frequentava algum serviço de reabilitação em saúde.

De acordo com o censo realizado na última década (IBGE, 2010) e dados disponíveis para o Estado do Rio Grande do Sul, na Região do Médio Alto Uruguai, onde foi realizada a pesquisa, não foram encontrados dados significativos para as deficiências auditivas, físicas e visual, conforme demonstrado no Quadro 1, que segue.

Quadro 1 – Dados sobre deficiência intelectual e múltipla

<b>Cidade</b>	<b>Número de deficientes</b>
Alpestre/RS	118
Boa Vista das Missões/RS	31
Cerro Grande/RS	47
Erval Seco/RS	157
Frederico Westphalen/RS	360
Iraí/RS	121
Jaboticaba/RS	120
Palmitinho/RS	142
Pinheirinho do Vale/RS	74
Redentora/RS	168
Rodeio Bonito/RS	72

<b>Cidade</b>	<b>Número de deficientes</b>
Seberi/RS	165
Tenente Portela/RS	196
<b>Total</b>	<b>1771</b>

Fonte: Adaptado do IBGE (2010).

Cabe salientar que as APAE prestam atendimento educacional e especializado para crianças, jovens e adultos com deficiências. As situações mais comuns nas escolas especiais são: deficiência intelectual, transtornos, múltipla paralisia cerebral, deficiência física e motora. Em pleno século XXI, no geral, as pessoas ainda confundem deficiência intelectual com deficiência mental. Esclarece-se, nesse sentido, que a deficiência mental é um distúrbio psiquiátrico que afeta o desempenho de uma pessoa, gerando mudanças comportamentais e de humor, o que pode ser tratado com psiquiatra e com medicamentos controlados e apresentar uma melhora do paciente.

Já a deficiência intelectual, caracteriza-se por um atraso no desenvolvimento, de modo que pessoas com essa deficiência apresentam dificuldades para compreender ideias abstratas (metáforas, noção de tempo), resolver problemas, compreender e obedecer a regras, estabelecer relações sociais e realizar atividades básicas do cotidiano.

Além disso, também pode ser afetada a capacidade de argumentação desses alunos, necessitando ser devidamente estimulados para facilitar o processo de inclusão, fazendo com se adquira independência em suas relações com o mundo (BALDAN; GOMES, 2018). As causas da deficiência intelectual são variadas e complexas, na maioria das vezes, a genética é a mais comum, assim como complicações durante a gravidez ou no parto e/ou má formação fetal.

Desnutrição severa ou envenenamento por metais pesados durante o período da infância também podem acarretar graves problemas no desenvolvimento intelectual. A deficiência intelectual provoca uma alteração no funcionamento psiconeuromotor, que são os casos comuns de Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Tourette, Síndrome de Asperger, Síndrome de Angelman, entre outras. Nesses casos, as pessoas apresentam limitações, que podem ser classificadas como leves, moderadas, graves e profundas, associadas à comunicação, habilidades sociais, cuidado pessoal (BALDAN; GOMES, 2018).

Por fim, há a deficiência múltipla, que é a associação de duas ou mais deficiências simultaneamente, sejam deficiências intelectuais, físicas, visual, auditiva ou ambas combinadas. Pessoas com múltipla deficiência apresentam comprometimentos que causam atrasos na aprendizagem, no desenvolvimento e na capacidade administrativa (BALDAN; GOMES, 2018). De acordo com a FENAPAES (2007, p. 23), a caracterização da deficiência múltipla pode se apresentar mediante a associação das seguintes categorias, dentre outras:

Física e Psíquica – são exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental.

Sensorial e Psíquica – exemplificam essa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez as-

sociada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental. Sensorial e Física – são exemplos dessa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física. Física, Psíquica e Sensorial – são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

As principais características das crianças com deficiência múltipla é que possuem grande dificuldade na abstração das rotinas diárias, nos gestos e/ou na comunicação; dificuldades no reconhecimento das pessoas do seu cotidiano; movimentos corporais involuntários; respostas mínimas a estímulos causados por barulhos, toques, entre outros. Também aprendem mais lentamente; tendem a esquecer o que não praticam; têm dificuldades em generalizar habilidades aprendidas separadamente; necessitam de instruções organizadas e sistematizadas; necessitam ter alguém que possa mediar seu contato com o meio que as rodeia (BALDAN; GOMES, 2018).

### 3.2 CONTEXTO HISTÓRICO

A educação especial tem um histórico adverso às PcD, atendendo-as, durante anos, em uma rede paralela, não propriamente de ensino, mas que assumiu o papel de cuidado – somente nas últimas décadas é que essas pessoas tiveram acesso, mesmo que restrito, à educação formal. A primeira iniciativa no Brasil de congregar pais de “excepcionais” e outras pessoas interessadas em apoiá-los ocorreu, em 1954, conforme Nakamura (2011), no Rio de Janeiro, empreendida por Beatrice Bemis – membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com síndrome de Down. Nos Estados Unidos, ela já havia participado da fundação de mais de 250 APAE, por isso admira-se por não existir no Brasil um trabalho dessa natureza.

Exclusivamente o aumento do ingresso dessa parcela da população na rede geral de ensino não pode ser um indicador de avanço para uma sociedade inclusiva, já que deve ser analisado também o processo educativo pelo qual os alunos passam até concluírem seus estudos. Embora se observem avanços do aparato legal, não significa que a legislação tenha conseguido alterar a prática no cotidiano das escolas (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

No que se refere às APAE, motivados por Beatrice Bemis, um grupo – congregado de pais, amigos, professores e médicos de PcD – fundou a primeira APAE do Brasil. A reunião inaugural do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1954, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, que colocou à disposição parte de um prédio, possibilitando que ali fosse instalada uma escola para crianças excepcionais, com apoio do professor La Fayette Cortes (NAKAMURA, 2011).

A entidade passou a contar com esta sede provisória, onde foram criadas duas classes especiais com cerca de vinte crianças. A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Foi organizada, então, uma oficina pedagó-

gica de atividades ligadas à carpintaria para “deficientes”, por iniciativa da professora Olívia Pereira (NAKAMURA, 2011). De 1955 a 1962, surgiram outras APAE. No final de 1962, houve a primeira reunião de dirigentes apaeanos, presididas pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krinsky, em São Paulo. Reuniram-se representantes de doze unidades já existentes, provenientes de cidades do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Paraíba (NAKAMURA, 2011).

Pela primeira vez, discutia-se a questão da PcD com um grupo de famílias, que trazia para o Movimento suas experiências como pais e, em alguns casos, também como técnicos na área. Para facilitar a articulação e o intercâmbio de ideias, os participantes da reunião sentiram a necessidade de criar um organismo nacional. Em 10 de novembro de 1962, surgiu a FENAPAES, que funcionou, durante alguns anos, em São Paulo, no consultório do Dr. Krinsky. O primeiro presidente da diretoria provisória eleito foi o Dr. Antônio Clemente Filho (NAKAMURA, 2011).

Em 1964, foi construída, no Rio de Janeiro, a sede da FENAPAES, depois transferida para Brasília. Adotou-se como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de orientação. (NAKAMURA, 2011). O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos estados. Hoje, decorridos mais de cinquenta anos, somam-se mais de mil e seiscentas unidades, espalhadas pelo Brasil. É o maior movimento social de caráter filantrópico do país, na sua área de atuação.

Essa multiplicação foi notável, levando-se em conta as dificuldades de um país como o nosso, carente de recursos no campo das políticas públicas e, mais ainda, na área da Educação Especial. Esse crescimento vertiginoso foi impulsionado pela FENAPAES e suas representações estaduais que, seguindo a mesma linha filosófica da primeira, permitiram e incentivaram a formação de novas APAEs, através de congressos, encontros, cursos, palestras e os direitos da cidadania da pessoa portadora de deficiência no Brasil (NAKAMURA, 2011).

As políticas brasileiras de educação especial na perspectiva da educação inclusiva passaram a valer apenas a partir da década de 1990, devido à Constituição Federal de 1988, que colocou a educação especial como dever do ensino regular. Essa Carta Magna foi caracterizada por dar ênfase aos direitos sociais e, também, por estabelecer princípios de descentralização e municipalização da educação, que passa a ser considerada direito subjetivo de todos os cidadãos, por mais que não legislasse especificamente sobre a educação de PcD (KASSAR, 2011).

Em 1994, em assembleia organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o governo da Espanha, realizaram-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, a fim de promover políticas educacionais para todos. Na ocasião, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que contou com a presença de mais de 90 diferentes governos e outras organizações mundiais, entre eles o Brasil (UNESCO, 1994).

A Conferência de Salamanca produziu dois documentos que são de fundamental importância para promover o princípio da inclusão e do reconhecimento da necessidade de políticas públicas voltadas para pessoas com necessidades especiais, afinal, a Declaração proclama que o início de uma sociedade melhor está na educação, e deve ser inclusiva a todos que, até então, se viam à margem de uma educação gratuita e de qualidade (UNESCO, 1994).



O Brasil, em 1996, seguindo os princípios que concordou em apoiar e desenvolver em território nacional ao participar da Conferência em Salamanca, teve aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o número 9.394 (BRASIL, 2008), a qual dispõe sobre adequações das escolas brasileiras para então poder atender a todas as crianças. A LDB também “norma a respeito da formação de professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais e prevê sua devida especialização no nível médio ou superior” (COSTA, 2009, p. 15, tradução nossa).

Com a elaboração de tais documentos e o incentivo internacional, iniciou-se o debate brasileiro sobre a necessidade de uma educação e de políticas sociais inclusivas, assim como também os profissionais passaram a utilizar o termo “inclusão”, ao invés da “integração”, que era até então empregado (KASSAR, 2011). Ao longo das últimas décadas, no Brasil, políticas públicas em educação vêm sendo firmadas com o intuito de reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais (PLETSCH; MENDES, 2014).

Apesar da LDB ter sido aprovada em 1996, foi somente a partir de 2003 que o Governo Federal iniciou de fato a efetiva matrícula de PcD nas salas de aula regulares das escolas públicas, podendo ser, ou não, acompanhado de atendimento educacional especializado em outras instituições. Posteriormente, em 2008, foi aprovado o Decreto 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e, em 2009, a Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Como Pletsch (2014) analisa, no Brasil, as políticas de educação inclusiva foram e vêm sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da PcD, principalmente motivadas pelas diretrizes pregadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Busca-se, nesse sentido, compreender as PcD como um grupo social vulnerável que tem no processo educacional a oportunidade de inserção e de desenvolvimento das capacidades necessárias para que tenham liberdade e autonomia de fazer suas escolhas.

Além do significativo aumento de matrículas na Educação Especial nos últimos anos, a área ainda é marcada por carências de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas e de docentes capacitados (JAQUES apud FERREIRA, 2006). Reitera-se, assim, a necessidade de a legislação não só falar sobre igualdade a todos, mas que reconheça a necessidade de aparatos legais que regulamentem a existência do outro, com necessidades diversas, que precisa não só das leis, mas de estruturas físicas e sociais que o aceitem.

Em sequência, em novembro de 2011, foi anunciada a substituição do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que normatiza novamente o funcionamento do atendimento educacional especializado em instituições especializadas. Contudo, segundo Pletsch (2014), as desavenças no debate nacional sobre a escolarização de alunos com deficiências, e, também, rixas internas no governo, nunca cessaram e desencadearam nos resultados da pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas, de modo que não há mais exclusividade de matrícula de alunos com deficiência apenas nas instituições regulares de ensino.

Após tantas lutas para a criação de escolas que atendessem de maneira segura e com qualidade alunos com deficiência, principalmente a deficiência intelectual, foi aprovada, em 2014, a meta 4 do

Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, que prevê universalizar o ensino para a população de 04 a 17 anos com deficiências múltiplas e/ou intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). Nesse contexto, a sobrevivência das APAE tornou-se incerta, o que seria um desserviço à população, em especial, porque escolas, espaços públicos, bem como professores não estão aptos a realizar um trabalho de qualidade com esses alunos.

Cabe salientar que a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III, já colocava em discussão a formação do professor, na busca por compreender seu papel como coparticipante em uma proposta de educação inclusiva, quando alude a professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). No atual cenário da educação inclusiva, a formação de professores continua sendo um desafio e deve ser vista como um dos fatores que norteiam os objetivos traçados em todo o processo educativo inclusivo que vem se desenrolando no Brasil.

### 3.3 MARCOS LEGAIS

A FENAPAES é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social, de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas, atualmente, 2.201 APAE e entidades filiadas, as quais compõem a Rede APAE. A missão institucional é promover e articular ações em defesa dos direitos das PcD e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAE, na perspectiva da inclusão social de seus usuários (APAE GUARAPARI, 2019).

Atualmente, o Movimento Apaeano congrega a FENAPAES, 24 Federações das APAE nos Estados e mais de duas mil APAE distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a mais de 350 mil PcD intelectual e múltipla. Esse é o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE GUARAPARI, 2019).

A FENAPAES está organizada em uma escala hierárquica, de modo que, inicialmente, há o plano Nacional, que dá a base para a atuação, com orientações e indicação de métodos de trabalho. Em seguida, vem a base estadual, em que as APAEs estão agrupadas por regiões, nomeadas Conselhos – no caso específico, na região do Médio Alto Uruguai, o 2º Conselho é formado por 13 APAES, localizadas em Alpestre, Boa Vista das Missões, Cerro Grande, Erval Seco, Frederico Westphalen, Iraí, Jaboticaba, Palmitinho, Pinheirinho do Vale, Redentora, Rodeio Bonito, Seberi e Tenente Portela (FENAPAES, 2015).

Conforme disposto pela FENAPAES (2015, p. 3), a APAE tem por missão “promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da PcD e à construção de uma sociedade justa e solidária”. As APAE têm autonomia administrativa e jurídica perante a administração pública ou privada, na comunidade em que ela está inserida, sendo proibido qualquer vínculo que comprometa a filosofia e os objetivos do movimento. O nome APAE é patentado pela FENAPAES e é por ela que é concedido o direito de sua utilização, bem como do símbolo e sigla.

### 3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação na perspectiva inclusiva deve garantir o direito fundamental de toda criança ter acesso à educação gratuita e compulsória, compreendendo que esta visa, principalmente, à independência e ao desenvolvimento completo da personalidade humana, sendo expressa em todas as esferas da participação social, política, econômica e cultural da sociedade (BRASIL, 1997). Trata-se, pois, de um processo que busca responder à diversidade dos indivíduos, considerando a realidade local e vendo a deficiência como parte integral não só da experiência de vida, mas também da identidade de uma pessoa.

“A inclusão não é o resultado de mudanças estruturais. Ela acontece quando a mudança se dá na maneira com que os professores pensam sobre a diversidade na sala” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 75). Nessa perspectiva, a inclusão não beneficia somente aos alunos com deficiência, mas a todos que ela alcança, uma vez que

[...] é um sistema de crenças do âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado [...]. Embora a inclusão aborda, com toda a certeza, o direito dos alunos com deficiência de acessar o currículo da educação geral ao lado de seus colegas sem deficiência, ela é uma filosofia educacional que vai muito além da deficiência, já que afirma a diversidade em todas as crianças. [...] a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam (VALLE; CONNOR, p. 94).

A “educação inclusiva” transformada em política pública nacional é a prova de que uma parcela da população, anteriormente excluída, agora necessita ser integrada. Há muito, os documentos oficiais propagam uma educação para todos, como se esses “todos” fosse um padrão de alunado que aprende, todo ele, da mesma forma, ou seja, “na negação de possíveis diferenças, o sujeito padrão se constrói dentro da fronteira estabelecida, que também dá significado ao que está fora dela, nesses mesmos parâmetros” (CLÍMACO, 2010, p. 216). Podemos verificar tal realidade nos dados apresentados por Meletti e Ribeiro (2014), os quais revelam que, mesmo com as leis de políticas públicas inclusivas, a escolarização das PcD ainda não é satisfatória, apesar de ter evoluído bastante:

[...] se considerarmos a estimativa oficial de incidência de deficiência na população brasileira, a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da educação básica (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 186).

No âmbito das Ciências Sociais, a conceituação de deficiência deve distanciar a deficiência da medicalização e/ou cura do indivíduo para participar da sociedade, tese trabalhada pelo modelo médico, em que a deficiência é tratada como limitadora do indivíduo (DINIZ, 2007). “O conceito criado pelo modelo social parte da ideia de que um fato social, a deficiência, apenas poderia ser explicado por outro fato social (uma noção de claro verniz durkheimiano): a opressiva sociedade capitalista” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 471), e vê a opressão sofrida pelas PcD como fruto de um fenômeno socialmente criado devido à insensibilidade às diferenças.

Enquanto o modelo social percebe a deficiência como sendo inerente à condição humana e como expressão da variação corporal (NUERNBERG, 2015), o modelo médico de deficiência, por séculos, ocupou-se em estabelecer uma classificação de diferentes níveis de capacidade, de acordo com as “consequências” na vida daquele a ela submetido, motivo pelo qual se decidiu por tentar reabilitar ou medicar o corpo lesionado, visando atingir um padrão corpo normativo.

“A deficiência é vista como um incidente isolado, uma condição anômala de origem orgânica e um fardo social” (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p. 92). Na prática, o modelo médico via como melhor solução a partir do convívio social as PcD (DINIZ, 2007) enquanto buscava por uma forma de corrigir a anormalidade, como se fosse possível um processo de “normalização” da pessoa. Tudo isso, em defesa do bem-estar do indivíduo desviante.

Os estudos sobre deficiência nasceram com a influência dos movimentos sociais das PcD por volta das décadas de 1970 e 1980, e estavam em busca de reivindicar direitos e acessibilidade não só física, mas social para aqueles que eram vistos como limitados e incapazes de desfrutar da vida em sociedade (MELLO; NUERNBERG, 2012). No contexto da Educação Especial no Brasil, ao longo dos anos, tivemos uma passagem da educação para PcD assentada no modelo médico, em que escolas especiais costumavam ser criadas para dividir os indivíduos em diferentes níveis de deficiências, de acordo com suas capacidades e limitações, atendendo ao que Gardou e Develay (2005) descrevem como instituições que adotam um tratamento médico-pedagógico.

Somente “após os anos 2000 com a proposta de inclusão escolar e a ampliação das matrículas no ensino público e detrimento das matrículas em instituições segregadas (escolas especiais filantrópico-privadas)” (PLETSCH; MENDES, 2014, p. 3) é que a rede pública de ensino passou a adotar medidas não excludentes, aceitando a matrícula de alunos com deficiência.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo contextualizou as APAE no cenário da inclusão da PcD no Brasil bem como, apresentou o histórico dessas instituições e suas formas e estratégias de atuação na educação inclusiva. A pesquisa abrangeu as 13 escolas especiais (APAE) do 2º Conselho do Médio Alto Uruguai, do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, evidenciou o panorama da deficiência no Brasil, trazendo dados do IBGE, e da educação inclusiva, em especial, da região de abrangência desta pesquisa.

A história da APAE iniciou em 1954, quando as PcD não tinham qualquer direito garantido por lei. O movimento individual de outrora tomou proporções nacionais, de modo que hoje existem mais de 2.000 associações dessa natureza no Brasil. Nessas instituições, destaca-se a proposta de tratamento multiprofissional e integrado às PcD, o que evolui juntamente com a ciência e tem possibilitado uma melhora significativa na vida dessas pessoas, uma vez que auxilia no seu desenvolvimento social, favorecendo o processo de inclusão.

Por fim, com base no relato deste artigo, educação inclusiva deve possibilitar o acesso de toda criança ou adolescente com deficiência à educação gratuita e de qualidade, abarcando a indepen-

dência e o seu desenvolvimento, seja no âmbito social, político, econômico ou cultural. Nessa perspectiva, considera-se a realidade e enxerga-se a deficiência como parte integral não só da experiência de vida, mas também da identidade de uma pessoa.

## REFERÊNCIAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **APAE em números**. APAE, 2020. Disponível em: <https://apae.com.br>. Acesso em: 14 maio 2021.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Guarapari. **As raízes históricas e culturais do fenômeno “deficiência” sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito**. APAE, 2019. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae>. Acesso em: 27 out. 2020.

BALDAN, B. A.; GOMES, G. F. M. A importância das APAE's na inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Congresso de Iniciação Científica, 17, 2018. **Anais [...]**, São Paulo: FIO, 2018. p. 1-13.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. 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 n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE/ Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997. 54 p.

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

CLÍMACO, J. C. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 214-232, 2010. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12720](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12720). Acesso em: 22 dez. 2020.

COSTA, V. A. D. Políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar em Brasil. /n: BROGNA, P. (comp.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. Califórnia: Fondo de Cultura Economica USA, 2009. p. 383-410.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p.

ELIAS, C. D. S. R. *et al.* Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD: Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/49594>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FEAPAES-RS – Federação das APAES do Estado do Rio Grande do Sul. **Conselhos regionais**. FEAPAES, 2021. Disponível em: <https://www.apaers.org.br/federacao.asp?id=3>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FENAPAES – Federação Nacional das APAES. **A história das APAEs**. FENAPAES, 2015. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FENAPAES – Federação Nacional das APAES. **Educação profissional e trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla**. Brasília, DF: FENAPAES. 2007.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. /n: RODRIGUEZ, D. (org.). **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900603.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde**. Rio de Janeiro, 2013.

KASSAR, M. D. C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**. Campinas: Edit, Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

MARIUSSI, M. I.; GISSI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFXWwtHPshmPwhDbg4bZxtj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

MELLO, A. G. D.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Os estudos sobre deficiência no Brasil: Passado, presente e futuro. Simpósio Internacional em Estudos Sobre a Deficiência, 2014. **Anais[...]**. São Paulo, SP, 2014.

MELLO, A. G. D.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

NAKAMURA, M. **A história do movimento APAEANO**. Paraná: Secretaria da Educação, 2011.

NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre deficiência na Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9rMNstyxQcW9Wwgc7L3V33M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 22, n. 77. p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898085.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.



---

**Recebido em:** 6 de Outubro de 2022

**Avaliado em:** 19 de Dezembro de 2022

**Aceito em:** 3 de Junho de 2023

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

2 Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE; Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. E-mail: [rejane.minuzzi@hotmail.com](mailto:rejane.minuzzi@hotmail.com).

3 Doutora em Engenharia de Produção – UFRGS; Professora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE.  
E-mail: [jacinta@feevale.br](mailto:jacinta@feevale.br)

4 Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE; Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão. E-mail: [marcos.oliveira@sertaoifrs.edu.br](mailto:marcos.oliveira@sertaoifrs.edu.br)

5 Doutor em Ciências da Comunicação – UNISINOS; Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE.  
E-mail: [sanfelicceg@feevale.br](mailto:sanfelicceg@feevale.br)

6 Doutor em Educação – UPF; Professor do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: [rodrigomadaloz@san.uri.br](mailto:rodrigomadaloz@san.uri.br)

Copyright (c) 2023 Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

