

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO
PARANÁ (2008-2018): ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E
EXECUTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

GESILAINE MUCIO FERREIRA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018):
ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E EXECUTADO E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada por GESILAINE MUCIO FERREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra.: JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

Coorientadora:
Profa. Dra.: MARIA EUNICE FRANÇA VOLSI

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F383p

Ferreira, Gesilaine Mucio

Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado Paraná (2008-2018) : análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar / Gesilaine Mucio Ferreira. -- Maringá, PR, 2023. 450 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Política educacional - Paraná (Estado) - 2008 - 2018. 2. Educação Especial - Paraná (Estado). 3. Financiamento da Educação - Paraná (Estado). 4. Inclusão Escolar - Paraná (Estado). I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Volsi, Maria Eunice França, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.15

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

GESILAINÉ MUCIO FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018):
ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E EXECUTADO E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC –
Florianópolis

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França – UFES – Alegre

Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco – UEM

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Maringá, 14 de março de 2023.

Dedico esta tese a meus pais, Candido (*in memoriam*) e Nelma, a meu esposo, Ederson, e à minha filha, Nathiele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência e por ser meu guia e fortaleza em todos os caminhos.

A meus pais, Candido (*in memoriam*) e Nelma, por terem me proporcionado as bases materiais e espirituais para que eu trilhasse meus caminhos e alcançasse meus objetivos – em especial, à minha mãe, o alicerce desta conquista.

Ao meu esposo, Ederson, que esteve comigo durante toda a minha trajetória acadêmica e profissional, e à minha filha, Nathiele, por sempre me dividir com tal trajetória; muito obrigada por terem de compreender mais um período de ausência.

À minha irmã e amiga, Geziele, pelo apoio, incentivo e ensinamentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira, pela dedicação, competência e saberes compartilhados no processo de orientação; também, por aceitar o desafio de adentrar comigo na investigação de uma temática densa, com caminhos poucos conhecidos por mim, mas que representa uma grande realização pessoal e profissional.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi, por também aceitar o desafio de me conduzir nessa temática, bem como pelos questionamentos, direcionamentos, apoio e incentivos ao longo da caminhada.

Às professoras: Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marileide Gonçalves França, Celma Regina Borghi Rodriguero e Elsa Midori Shimazaki, por aceitarem o convite para compor a Banca do Exame de Qualificação do relatório desta tese e pelas valiosas contribuições para a finalização desta pesquisa.

Às professoras: Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marileide Gonçalves França, Aparecida Meire Calegari-Falco e Elsa Midori Shimazaki, por aceitarem compor a Banca Examinadora na fase da Defesa Pública desta tese.

Ao Centrinho-Bauru/SP e à Associação de Apoio ao Fissurado Lábio Palatal de Maringá, não apenas pela minha reabilitação física, mas pelas vivências proporcionadas, as quais contribuíram para a formação do meu ser. Gratidão imensurável!

À Darlene, pela amizade, companheirismo e apoio; pelos momentos difíceis e de angústias que superamos juntas, mas também pelas experiências alegres e vitoriosas.

Ao GEPEFI, por compartilhar conhecimentos e experiências acadêmicas e pelos laços de amizade estabelecidos.

À Andressa, Lucilene, Marina, Poliana, Simone e Thais, por estarem mais próximas neste momento, dividindo alegrias, angústias, trabalhos, dúvidas e muito apoio.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Departamento de Pedagogia (DPD/UEM), por terem me proporcionado o período de afastamento das atividades docentes, o que me permitiu uma dedicação exclusiva ao curso de doutorado – condição essencial para a efetivação da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), pela realização de mais esta etapa acadêmica e pelo conhecimento socializado.

A todos os familiares, amigos(as) e àqueles(as) que passaram por minha vida e colocaram seu tijolinho para que eu pudesse chegar a este momento e alcançar mais esta vitória. Minha imensa gratidão!

“Pude ter acesso à assistência médica de primeira classe. Tenho o apoio de uma equipe de assistentes pessoais que me possibilita viver e trabalhar com conforto e dignidade. A minha casa e o meu lugar de trabalho foram tornados acessíveis para mim. Especialistas em informática puseram à minha disposição um sistema de comunicação de assistência e um sintetizador de voz que me permitem desenvolver palestras e trabalhos, e me comunicar com diferentes públicos.

Mas sei que sou muito sortudo, em muitos aspectos. Meu sucesso em física teórica me assegura apoio para viver uma vida que vale a pena. É claro que a maioria das pessoas com deficiência no mundo tem extrema dificuldade até mesmo para sobreviver a cada dia, quanto mais para ter uma vida produtiva e de realização pessoal.

De fato, temos a obrigação moral de remover as barreiras à participação e de investir recursos financeiros e conhecimento suficientes para liberar o vasto potencial das pessoas com deficiência. Os governantes de todo o mundo não podem mais negligenciar as centenas de milhões de pessoas com deficiência cujo acesso à saúde, reabilitação, suporte, educação e emprego tem sido negado, e que nunca tiveram a oportunidade de brilhar” (Professor Stephen W Hawking, 2011).

FERREIRA, Gesilaine Mucio. **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018): ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E EXECUTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.** 450 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2023.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018, a fim de elucidar o seguinte problema: as implicações dessas políticas para a inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares públicas paranaenses no período descrito. Para tanto, buscou-se: compreender as políticas públicas de educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, a partir de seus vínculos com as políticas públicas brasileiras; examinar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense do período, na sua relação com as normativas nacionais, no intuito de cotejar e avaliar as garantias financeiras legais asseguradas à inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular público e à oferta de educação especial na rede privada conveniada; investigar o orçamento público previsto e o executado para a educação especial na educação básica no estado do Paraná, a fim de discriminar e analisar o montante desse orçamento destinado à rede privada de ensino conveniada. Este trabalho faz parte da linha de Política e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Trata-se de uma pesquisa documental, pautada na abordagem quali-quantitativa e ancorada no materialismo histórico e dialético. Compreende-se que, embora emanadas do Estado, as políticas públicas para a educação são elaboradas e implementadas ou não na correlação de forças sociais inerentes às relações sociais de produção capitalistas, em meio às disputas e às regulações internacionais, nacionais e locais. O estado do Paraná optou pela política de manutenção de classes e escolas especiais e pela destinação de fundos públicos às Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (IPSFL) que ofertam educação especial. Quais são as implicações dessa política paranaense para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública de educação básica regular, de 2008 a 2018? Como resultado da investigação dessa problemática, observou-se que as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação paranaense expressaram os discursos e as práticas contraditórias burguesas. Ao mesmo tempo em que defendem a inclusão escolar do PAEE, asseguram a intensificação das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na execução das políticas educacionais rumo à capitalização da educação, em consonância com as orientações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Apesar da ausência de transparência dos dados orçamentários do governo do Paraná, constatou-se que uma parcela significativa das despesas liquidadas da educação especial paranaense, de 2008 a 2018, equivalente a uma média de 42,39%, de 2008 a 2011, foi utilizada para o custeio da educação especial ofertada por IPSFL conveniadas, principalmente das escolas mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Desse modo, confirmou-se a tese de que a divisão de recursos públicos entre as escolas privadas conveniadas

e a rede pública estadual de ensino paranaense que ofertam educação especial implica a redução significativa de recursos que poderiam ser aplicados à educação dos alunos PAEE inclusos nas classes comuns do ensino regular da educação básica pública. Isso precariza a educação dos alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino público, pois diminui o investimento na melhoria dos recursos físicos e humanos necessários à plena inclusão desses alunos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Especial; Financiamento; Orçamento; Inclusão Escolar; Paraná.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. **PUBLIC POLICIES AND MANAGEMENT OF SPECIAL EDUCATION FINANCING IN BASIC EDUCATION IN THE STATE OF PARANÁ (2008-2018): ANALYSIS OF THE PLANNED AND EXECUTED BUDGET AND ITS IMPLICATIONS FOR SCHOOL INCLUSION.** 450 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the public policies and the management of funding for special education in basic education in the state of Paraná, in the period 2008-2018, to elucidate the following problem: the implications of these policies for the inclusion of the Special Education Target Audience (SAT) in common classes in regular public schools in Paraná in the period described. To this end, we sought to understand the public policies for special education in basic education in the state of Paraná, from 2008 to 2018, from its links with Brazilian public policies; examine public policies and the management of special education funding in basic education in Paraná in the period, in its relationship with national regulations, in order to compare and evaluate the legal financial guarantees ensured to the inclusion of the PAEE in regular public education classes and the offer of special education in the private network; To investigate the foreseen and the executed public budget for special education in basic education in the state of Paraná, in order to discriminate and analyze the amount of this budget allocated to the private school network. This research is part of the Education Policy and Management line, of the Post-Graduation in Education Program of the State University of Maringá, and of the Study and Research Group on Educational Policies, Management, and Education Financing (GEPEFI/CNPq). This is a documental research, based on the qualitative approach and anchored on the historical and dialectical materialism. It is understood that, although issued by the State, public policies for education are elaborated and implemented or not in the correlation of social forces inherent to the social relations of capitalist production, amidst disputes and international, national, and local regulations. The state of Paraná has opted for the policy of maintaining special classes and schools and the allocation of public funds to Private Non-Profit Institutions (IPSFL) that offer special education. What are the implications of this Paraná policy for the inclusion of the PAEE in regular public-school classes from 2008 to 2018? As a result of the investigation of this problematic, it was observed that public policies and the management of the financing of Paraná's education expressed the discourses and the bourgeois contradictory practices. While they defend the school inclusion of the PAEE, they ensure the intensification of Public-Private Partnerships (PPPs) in the implementation of educational policies towards the capitalization of education, in line with the guidelines of the World Bank and the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). Despite the lack of transparency of the budget data of the Paraná government, it was found that a significant portion of the liquidated expenses of Paraná's special education, from 2008 to 2018, equivalent to an average of 42.39%, from 2008 to 2011, was used for the cost of special education offered by IPSFL agreements, mainly schools maintained by the Associations of Parents and Friends of Exceptional Children (APAEs). Thus, we confirmed the thesis that the division of public resources between private schools and the public school system of Paraná that offer special education implies a significant reduction of resources that could be applied in the education of students PAEE with special needs included in regular classes of public basic education. This makes the education of the PAEE students enrolled in regular public education classes more precarious, since it reduces the investment in improving the physical and human resources necessary for the full inclusion of these students.

Keywords: Educational Policies; Special Education; Financing; Budget; School Inclusion; Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa político do Paraná.....	112
Figura 2 – Proposta de ajuste na organização das EEBMEE (Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014).....	144

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Porcentagem de matrículas do PAEE em classes comuns e em classes exclusivas na educação básica: Brasil e Paraná (2018)..... 33
- Gráfico 2** – Porcentagem de matrículas do PAEE em classes comuns e em classes exclusivas na rede pública e na rede privada de educação básica no Paraná (2018) 34
- Gráfico 3** – Matrículas do PAEE em classes comuns e no AEE no Brasil (2009 a 2018) 104
- Gráfico 4** – Índices de IDHM-L, IDHM-E e IDHM-R do Paraná (2010 e 2017)..... 114
- Gráfico 5** – Matrícula de alunos PAEE em classes comuns e em classes exclusivas de escolas da rede privada conveniada com o estado do Paraná (2008 a 2018)... 160
- Gráfico 6** – Matrículas do PAEE em classes comuns e no AEE no Paraná (2009 a 2018)..... 163
- Gráfico 7** – Comparativo do VAA mínimo nacional em valores nominais e corrigidos (2008 a 2018)..... 257
- Gráfico 8** – Comparativo da receita do FUNDEB-PR com a receita de 25% de MDE-PR (2008 a 2018)..... 261
- Gráfico 9** – Média percentual das despesas liquidadas do Paraná por funções (2008-2018)..... 278
- Gráfico 10** – Percentual das despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial do governo estadual do Paraná por fontes de recursos (2008 a 2018) 304

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais paranaenses basilares para a investigação das políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do Paraná, de 2008 a 2018.....	61
Quadro 2 – Legislações do estado do Paraná normatizadoras da educação especial (1963 a 1979).....	122
Quadro 3 – Documentos orientadores e normativos da educação especial (décadas 1980 e 1990).....	124
Quadro 4 – Documentos oficiais orientadores e normativos da educação especial paranaenses (2001 a 2007)	128
Quadro 5 – Documentos oficiais relevantes da educação especial paranaense (2009 a 2018).....	131
Quadro 6 – Documentos oficiais paranaenses da educação especial específicos para a inclusão escolar do PAEE (2008 a 2010)	134
Quadro 7 – Documentos oficiais paranaenses da educação especial específicos para a inclusão escolar do PAEE (2011 a 2013)	139
Quadro 8 – Normativas paranaenses para a regulação e implementação das EEBMEE (2014 a 2018).....	140
Quadro 9 – Normativas paranaenses da educação especial específicas para a inclusão escolar do PAEE (2016 a 2018)	148
Quadro 10 – Impostos previstos na CF de 1988	172
Quadro 11 – Transferências de impostos previstas na CF de 1988	174
Quadro 12 – Dados comparativos entre o FUNDEF e o FUNDEB	177
Quadro 13 – Síntese do orçamento público: receitas e despesas	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantificação das teses e dissertações sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022).....	38
Tabela 2 – Quantificação dos artigos sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022)	43
Tabela 3 – Quantificação dos trabalhos em eventos sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022).....	46
Tabela 4 – Quantificação das produções científicas sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022).....	46
Tabela 5 – Índice de Gini do rendimento domiciliar <i>per capita</i> do Brasil e dos estados da região Sul do país (2012 a 2021)	114
Tabela 6 – Número de estabelecimentos da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021)	115
Tabela 7 – Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021).....	116
Tabela 8 – Número de docentes da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021).....	117
Tabela 9 – Matrículas da população geral e do PAEE na educação básica no Paraná (2008 a 2018).....	157
Tabela 10 – Matrículas de alunos PAEE na educação básica no Paraná: rede pública e rede privada de ensino (2008 a 2018).....	158
Tabela 11 – Matrículas de alunos PAEE na rede pública de educação básica do estado do Paraná por dependência administrativa (2008 a 2018).....	158
Tabela 12 – Matrícula de alunos PAEE da rede privada de educação básica do estado do Paraná: EP e ECCF conveniadas e não conveniadas (2008 a 2018).....	159
Tabela 13 – Matrícula de alunos PAEE em EP de educação básica conveniada com o estado do Paraná (2008 a 2018).....	161
Tabela 14 – Matrícula de alunos PAEE em ECCF de educação básica conveniada com o estado do Paraná (2008 a 2018)	161
Tabela 15 – Matrícula de alunos PAEE em classes comuns da rede privada paranaense conveniada: dependência e esfera administrativas (2008 a 2018)	162
Tabela 16 – Matrícula de alunos PAEE em classes exclusivas da rede privada paranaense conveniada: dependência e esfera administrativas (2008 a 2018)	162

Tabela 17 – Matrículas no AEE na rede pública e na rede privada paranaense (2009 a 2018).....	164
Tabela 18 – Matrículas no AEE na rede pública por dependência administrativa (2009 a 2018).....	164
Tabela 19 – Matrículas no AEE na rede privada conveniada e não conveniada paranaense (2009 a 2018)	165
Tabela 20 – Matrículas no AEE na rede privada conveniada paranaense: tipo de convênio (2009-2018)	165
Tabela 21 – Matrículas da educação especial do Paraná por categorias do PAEE (2008-2018)	166
Tabela 22 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual do Paraná por dependência administrativa (2008-2018)	166
Tabela 23 – Número de escolas do estado do Paraná que ofertam educação especial em classes comuns por dependência administrativa (2008 a 2018).....	167
Tabela 24 – Número de escolas do estado do Paraná que ofertam educação especial em classes exclusivas por dependência administrativa (2008 a 2018).....	168
Tabela 25 – Número de escolas privadas conveniadas paranaenses que ofertam educação especial em classes exclusivas por tipo de convênio (2008 a 2018).....	169
Tabela 26 – Valor nominal mínimo aluno-ano, fator de ponderação e valor nominal mínimo aluno-ano da educação especial estimados do FUNDEF-Brasil (1997 a 2006)	190
Tabela 27 – Receita bruta e líquida realizada de impostos da esfera estadual – Paraná (2008 a 2018).....	249
Tabela 28 – Receita líquida de impostos da esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)	252
Tabela 29 – Fatores de ponderação do FUNDEB-Brasil (2008 a 2018).....	255
Tabela 30 – VAA-BR e VAA-PR mínimos em valores nominais (2008 a 2018).....	256
Tabela 31 – Valores estimados da receita de transferências do FUNDEB do governo estadual do Paraná (2008 a 2018)	258
Tabela 32 – Receitas de MDE (25% CF) e do FUNDEB do estado do Paraná (2008 a 2018).....	260
Tabela 33 – Receitas do ensino do estado do Paraná (2008 a 2018).....	265

Tabela 34 – Percentual da receita da MDE-PR e do FUNDEB-PR em relação ao total da receita de ensino do Paraná (2008 a 2018).....	266
Tabela 35 – Despesas liquidadas com ações típicas de MDE do Paraná (2008 a 2018)	268
Tabela 36 – Receitas realizadas e despesas liquidadas do FUNDEB-PR (2008 a 2018)	270
Tabela 37 – Síntese das despesas liquidadas com MDE do Paraná (2008-2018) .	272
Tabela 38 – Despesas liquidadas do Paraná por funções (2008-2018)	274
Tabela 39 – Despesas liquidada da Função 12 – Educação do Paraná por órgãos (2008 a 2018).....	280
Tabela 40 – Síntese do orçamento da função 12 – Educação da SEED-PR (2008 a 2018).....	281
Tabela 41 – Orçamento Inicial (LOA) da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções (2008 a 2018).....	283
Tabela 42 – Despesas liquidadas da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções (2008 a 2018).....	285
Tabela 43 – Orçamento Inicial (LOA) do Fundeb – SEED-PR por subfunção (2008 a 2018).....	288
Tabela 44 – Despesas liquidadas do Fundeb – SEED-PR por subfunção (2008 a 2018)	289
Tabela 45 – Percentual das despesas liquidas do FUNDEB-PR em relação às despesas liquidadas da função 12 – Educação da SEED-PR (2008 a 2018)	290
Tabela 46 – VAA mínimo estimado do PR do FUNDEB para o AEE e a Educação Especial (2008 a 2018)	291
Tabela 47 – Transferências estimadas do FUNDEB para a educação especial (EE) e o AEE, no âmbito estadual no Paraná (2008 a 2018)	293
Tabela 48 – Diferença hipotética das transferências estimadas do FUNDEB para a escola pública e a escola conveniada no âmbito estadual no Paraná (2008 a 2018)	294
Tabela 49 – Transferências estimadas do FUNDEB da esfera estadual: total do fundo e total da educação especial (EE + AEE) (2008 a 2018).....	296
Tabela 50 – Orçamento inicial (LOA) da subfunção 367 – Educação Especial por fontes de recurso da esfera estadual do Paraná (2008-2018).....	297

Tabela 51 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial com recursos da Fonte 145 – FUNDEB na esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)...	299
Tabela 52 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 100 – Recursos ordinários não vinculados (2008 a 2018)	301
Tabela 53 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 107 – Convênios com órgãos federais (2008 a 2018)	302
Tabela 54 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 116 – FNDE (2008 a 2018).....	303
Tabela 55 – Comparativo das despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial e da subfunção 367 – Educação Especial – IPSFL da esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)	305
Tabela 56 – Despesas liquidadas da subfunção 368 – Educação Básica: APAEs (2008 a 2018).....	309
Tabela 57 – Despesas liquidadas com pessoal e encargos da educação especial – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018).....	310
Tabela 58 – Despesas liquidadas da educação especial – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018).....	311
Tabela 59 – Despesas liquidadas da educação especial das IPSFL (2012 a 2018)	312
Tabela 60 – Número de docentes da SEED-PR concursados e atuantes na educação especial (2008 a 2018).....	313

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ADAV	Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ALEP	Assembleia Legislativa do Estado Paraná
AMA	Associação de Amigos do Autista
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIF	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CELEPAR	Companhia de Informática do Paraná
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CGE	Controladoria Geral do Estado
CIDE	Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COUN	Complementação da União
CPMF	Contribuição “Provisória” sobre Movimentação Financeira
CRC	Câmpus Regional de Cianorte
CRPD	Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência
CSLL	Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido
DEE	Departamento de Educação Especial
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
ECCF	Escola Comunitária, Confessional ou Filantrópica
EEBMEE	Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial
EJA	Educação de jovens e adultos
ENPEE	Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial
EP	Escola particular
FEAPAEs	Federação das APAEs do Estado
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos
FEBIEX	Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais
FEBIEX-PR	Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná
FEE-NOC	Financiamento da Educação Especial – Não é o Objeto Central
FEE-OC	Financiamento da Educação Especial – Objeto Central
FENAPAEs	Federação Nacional das APAEs
FENAPESTALOZZI	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENASP	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FNSP	Fundo Nacional de Segurança Pública
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GOFS	Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial
GRHS	Grupo de Recursos Humanos Setorial
GRPCOM	Grupo Paranaense de Comunicação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IE	Imposto de Exportação
IFC	Corporação Financeira Internacional
II	Imposto de Importação
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPSFL	Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos
IPTU	Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IR	Imposto de Renda
ISSQN	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE-UFPR	Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
LOM	Lei Orgânica Municipal
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDF	Manual de Demonstrativos Fiscais

MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
META	Minha Escola Tem Ação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
NGP	Nova Gestão Pública
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OGE	Ouvidoria Geral do Estado
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCB	Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONEDEF	Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OSCIIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência Público-Alvo da Educação Especial
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAR	Plano de Ações Articuladas
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDC	Projeto de Decreto Legislativo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIS	Programa de Integração Social
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNGP	Pós-Nova Gestão Pública
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público-Privada
PRDF	Procuradoria da República do Distrito Federal
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro

PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QFEB	Quadro de Funcionários da Educação Básica
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QPPE	Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado
QUP	Quadro Único de Professores
REPR	Regime Especial/professor
RREO	Relatório Resumido da Execução Orçamentária
SAA	Setor de Articulação Acadêmica
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAP	Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDAP	Serviço de Acesso a Dados Protegidos
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEFA	Secretaria da Fazenda
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPL	Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral
SESA	Secretaria de Estado de Saúde
SESI	Serviço Social da Indústria
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação Social
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
SRM	Salas de recursos multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUED	Superintendência de Estado da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCE-RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
UBC	União Brasileira de Cegos
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília

UNDIME
UNESCO

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência
e a Cultura

UNESP
UNICAMP
VAA

Universidade Estadual Paulista
Universidade Estadual de Campinas
Valor aluno-ano

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	26
1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	31
1.2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA ...	36
1.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
1.3.1 Referencial teórico-metodológico	47
1.3.2 Abordagem e procedimentos técnicos da pesquisa	61
1.4 ESTRUTURA DA TESE	71
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018)	73
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ANTECEDENTES DA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	73
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	86
2.3 HISTÓRIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ	111
2.3.1 Caracterização do estado do Paraná	112
2.3.2 Trajetória histórica da educação especial no estado do Paraná até 2007	118
2.3.3 Políticas públicas de educação especial no estado do Paraná (2008-2018)	131
2.4 DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARANAENSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2008 A 2018)	156
3. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018) ..	170
3.1. BASES LEGAIS E FONTES DE RECURSO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	170
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO....	186
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ.....	218
4. ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E EXECUTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018) ..	246
4.1 RECEITAS E DESPESAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ (2008 A 2018) NO CONJUNTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	247
4.2 ORÇAMENTO PREVISTO E ORÇAMENTO EXECUTADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008 A 2018)..	291
5. CONCLUSÃO	317
REFERÊNCIAS	337
GLOSSÁRIO	393
APÊNDICES	402
ANEXOS	431

1. INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo as políticas públicas e a gestão do financiamento da **educação especial**¹ na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018. O objetivo geral é analisar as políticas públicas descritas, a fim de elucidar a seguinte problemática: as implicações dessas políticas para a **inclusão** do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² nas **classes comuns** da **escola regular** de educação básica pública paranaense de 2008 a 2018.

A escolha do tema se justifica por questões pessoais, que me conduziram à formação inicial em Pedagogia e, conseqüentemente, às oportunidades de atuar profissionalmente na educação especial no campo do ensino, pesquisa e extensão – e em função da relevância social do meu objeto de estudo.

Eu nasci com fissura lábio palatal e passei por um longo período de reabilitação que envolveu cirurgias e tratamentos ambulatoriais, em Maringá, e no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (Centrinho) da Universidade de São Paulo, de Bauru. Durante um determinado período do tratamento, realizado na Associação de Apoio ao Fissurado Lábio Palatal de Maringá, tive contato com as instituições que atendiam o PAEE em Maringá, devido às apresentações artísticas e culturais de finais de ano que reuniam essas instituições. Eu atuei em algumas dessas apresentações e, por meio delas, desenvolvi afinidade com a área da educação especial.

Diferentemente do que ocorre com uma grande parcela dos fissurados, em função da aceitação da minha família e da educação que eu recebi, não enfrentei dificuldades de convívio social e de escolarização. Assim, consegui concluir o ensino médio no ano de 1993, denominado, na época, segundo grau. Chegado o momento de escolher o curso de graduação, optei pelo curso de Pedagogia, porque, ao ler um

¹ A definição e/ou explicação das palavras negritadas nesta tese se encontram no glossário de minha autoria, apresentado após as referências, exceto das palavras negritadas que constam nas citações diretas, pois indicam grifos nossos ou grifos do autor. A proposta de apresentar um glossário surgiu da necessidade de apresentar os conceitos politicamente corretos, a partir das novas significações e sentidos, ocorridos na educação especial brasileira, mediante a política implantada sob a perspectiva da educação inclusiva.

² Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (BRASIL, 2008a), o Artigo 1º, §1º do Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, [2022g]), e o Artigo 3º da Deliberação CEE nº 02/2016 (PARANÁ, 2016b), o PAEE engloba as **peessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtorno funcionais específicos**. Por se tratar de uma nomenclatura utilizada oficialmente no período, em âmbito nacional e estadual, optei pelo emprego dela na tese.

informativo sobre cursos de graduação, encontrei a descrição de que esse curso possibilitava a atuação na educação especial. Assim, eu me inscrevi no vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), de 1994; fui aprovada e realizei o curso de graduação em Pedagogia, de 1994 a 1997.

Todavia, a minha formação, durante a graduação, tomou rumos diferentes do planejado. Na época, a matriz curricular do curso de Pedagogia não tinha disciplinas relativas à educação especial e, como eu me identifiquei com a disciplina de História da Educação, realizei duas pesquisas de iniciação científica com bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nessa área³. A experiência na educação especial se limitou a um curso de extensão no último ano do curso (1997), que me oportunizou visitas a algumas instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil e a Associação Norte Paranaense de Reabilitação.

No ano de 1998, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Dei continuidade às pesquisas da iniciação científica e, em 2000, defendi a dissertação intitulada “Escola pública no Brasil (1850-1880): o geral e o específico nos embates do processo histórico”, sob orientação da Professora Doutora Silvina Rosa.

No segundo semestre do ano 2000, comecei a lecionar no curso de Pedagogia de uma faculdade privada da região, inicialmente a disciplina de História da Educação. A partir do segundo semestre de 2001, passei a ministrar a disciplina Fundamentos da Educação Especial, permanecendo com ela até 2007, o que me permitiu orientar muitos trabalhos de conclusão de curso relacionados à educação especial. De 2004 a 2008, destaco que ministrei a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, ofertado por outra instituição privada, em que também pude orientar diversos trabalhos de conclusão do referido curso. Além disso, de 2005 a 2006, realizei a especialização *Lato Sensu* supracitada, e defendi o trabalho intitulado “O caráter histórico das políticas de inclusão escolar: estudos iniciais”, orientado pela Professora Mestre Sidinéia Caetano Figueiredo.

³ As pesquisas de iniciações científicas se intitularam: a) Educação e liberalismo no século XVIII: reflexões acerca do pensamento de alguns autores da época, trabalho orientado pelo Professor Doutor Lupércio Antônio Pereira; e b) De Smith a Stuart Mill: as origens da educação universal, trabalho orientado pela Professora Doutora Silvina Rosa.

Do segundo semestre de 2001 a 2009, lecionei as disciplinas de Políticas e Gestão da Educação (Políticas Educacionais do Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Políticas Públicas em Educação I, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho e Educação) no curso de Pedagogia da faculdade onde eu trabalhava. Ademais, no ano de 2008, ministrei a disciplina Educação especial e **educação inclusiva** em um curso de especialização *Lato Sensu* ofertado na mesma faculdade. Minha atuação docente na instituição se dividia, principalmente, entre as disciplinas de História da Educação, de Políticas e Gestão da Educação e de Educação Especial. Os trabalhos em eventos, palestras, cursos e minicursos que realizei de 2000 a 2009 também focavam a história, as políticas e os fundamentos pedagógicos da educação especial.

De fevereiro a outubro de 2009, atuei como servidora pública do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado do Paraná, como professora de educação especial em uma escola de Maringá, mantida pela APAE e conveniada com o poder público paranaense. Em outubro de 2009, solicitei exoneração desse cargo e demissão da faculdade privada, em função da nomeação para o cargo de docente efetivo do ensino superior na UEM, no Departamento de Fundamentos da Educação, onde passei a ministrar as disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação no curso de Pedagogia do *Campus* Regional de Cianorte (CRC-UEM).

Entretanto, dei continuidade aos estudos na área da educação especial e desenvolvi duas pesquisas docentes em políticas públicas para a educação especial: 1ª – Análise sobre educação especial e **ensino regular** inclusivo no Brasil a partir da década de 1990 no contexto da mundialização do capital, desenvolvida de novembro de 2009 a novembro de 2010 (Processo nº 11260/2009); e 2ª – Análise sobre educação especial e ensino regular inclusivo no Brasil a partir da década de 1990 no contexto da mundialização do capital (fase II), realizada de janeiro de 2011 a janeiro de 2013 (Processo nº 12046/2010).

Como professora da UEM, participei de atividades de extensão com foco na educação especial, como o projeto “Inclusão digital de pessoas com **necessidades educacionais especiais**”. Também ministrei cursos, palestras, apresentei e publiquei trabalhos em eventos científicos e orientei trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica referentes à educação especial, principalmente, às políticas de **educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

No ano de 2013, além das disciplinas de Fundamentos da Educação, ministrei disciplinas de Gestão da Educação no curso de Pedagogia-CRC/UEM. A partir de 2015, após a criação do Departamento de Pedagogia no *Campus* Regional de Cianorte, em março de 2014, no qual fui lotada, passei a ministrar apenas as disciplinas de Políticas e Gestão da Educação, dentre elas, a disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional: docência e diversidade cultural.

Essa trajetória profissional me permitiu alcançar o objetivo da minha opção pela Pedagogia, ou seja, atuar na educação especial. Todo esse percurso me conduziu à proposta desta investigação, para a qual os seguintes objetivos específicos foram delimitados:

- compreender as políticas públicas de educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, bem como relacioná-las com as políticas públicas do governo brasileiro para essa modalidade da educação, a fim de apreender as convergências e divergências existentes entre elas;
- examinar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, de 2008 a 2018, a partir de seus vínculos com as normativas nacionais, no intuito de cotejar e avaliar as garantias financeiras legais asseguradas à inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular público e à oferta de educação especial na rede privada conveniada do Paraná;
- investigar o orçamento previsto e o orçamento executado da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, com ênfase nas despesas liquidadas, a fim de discriminar e analisar o montante do orçamento público estadual da educação especial destinado à rede privada de ensino conveniada.

Ademais, proponho-me a discutir as políticas e a gestão do financiamento da educação especial por compreender que existe uma indissociabilidade entre o financiamento e a gestão, produzida e reproduzida no processo de regulação internacional, nacional e local das políticas, como assevera Moreira (2015, p. 68-69):

O vínculo entre financiamento e gestão é indissociável porque na prática a gestão é atravessada pelas condições de implementação que demandam a disponibilidade financeira para o investimento com recursos humanos e as condições materiais. As circunstâncias políticas provenientes das relações

internacionais e nacionais também delineiam a gestão educacional e, conseqüentemente, atrelam-se ao financiamento da educação como uma ação política planejada da gestão educacional.

A compreensão dessa indissociabilidade e da sua (re)produção, para além das fronteiras nacionais e locais, torna-se fundamental para a análise das políticas de financiamento e gestão da educação especial paranaenses, bem como para a identificação e o entendimento de suas implicações à inclusão do PAEE nas classes comuns da educação básica do ensino regular público.

No tocante ao recorte espacial, priorizei as políticas de financiamento e gestão da educação especial do estado do Paraná, justamente por ser paranaense e pelas particularidades desse estado em relação à educação especial, como demonstrarei na subseção seguinte, ao explicitar o problema a ser investigado nesta tese. A delimitação temporal (2008 a 2018) se justifica pela possibilidade de realizar um balanço analítico das implicações de uma década de existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (PNEEPEI), de 2008, no estado do Paraná. O foco do balanço se insere na questão do financiamento desse modelo de educação especial, uma vez que o aspecto financeiro é uma condição essencial à inclusão do PAEE nas classes comuns.

Compreendo que esta pesquisa tem extrema relevância social, porque a inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular, recomendação dos organismos internacionais, é uma questão de ampla polêmica e embates na esfera nacional e estadual. Desse modo, pretendo desvendar as contradições e os embates que envolvem as políticas públicas de financiamento e gestão da educação especial no estado do Paraná no período delimitado; uma elucidação, a propósito, necessária à formulação, execução e avaliação dessas políticas, bem como para o enfrentamento dos desafios do processo de inclusão do PAEE nas classes comuns das escolas públicas de educação básica paranaense.

⁴ O Decreto Federal nº 10.502/2020 instituiu uma nova política nacional para a educação especial, nominada Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, [2020a]; 2020). Esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 1º de dezembro de 2020, após o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ter protocolado, junto ao STF, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) contra o referido decreto. O julgamento da ADI estava em trâmite (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, [2022]), porém o decreto foi revogado pelo presidente Lula, por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, [2023b]).

1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A partir de meados da década de 1990, a luta pela inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular começou a se manifestar nas legislações brasileiras, em consonância com o movimento mundial em defesa da educação escolar inclusiva propalado pela Declaração de Salamanca⁵, de 1994 (UNESCO, 1994), embora o avanço das políticas brasileiras de inclusão escolar do PAEE tenha se dado apenas nos anos 2000. O paradigma da inclusão escolar tem sido apregoado em contraposição aos paradigmas da **segregação e da integração** e à organização da educação especial como um sistema paralelo e substitutivo ao **ensino comum**, caracterizado pelo atendimento educacional isolado em **escolas especiais e classes especiais** (GLAT; FERNANDES, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, prevê, no Artigo 58, atendimento preferencial aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁶ na rede regular de ensino (BRASIL, [2022q]). Essa perspectiva foi ratificada no Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2004). No entanto, o Artigo 58, § 2º, da Lei nº 9.394/1996, e os Artigos 9º e 10 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 reconhecem que alguns alunos necessitam de atendimento educacional especializado em classes e escolas especiais.

Com o advento dos anos 2000, ocorreram várias tentativas de radicalização da condução das políticas de inclusão escolar, marcadas pela crítica à Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que permite a escolarização do PAEE em classes e escolas especiais (MENDES, 2019), bem como pela publicação de documentos e instituição de programas de 2003 a 2007 que enfatizam a perspectiva inclusiva, abordados na

⁵ A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento chave para a educação especial inclusiva, é fruto da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, Espanha, de 7 e 10 de junho de 1994. A versão original da Declaração de Salamanca em espanhol não utiliza o termo educação ou escola inclusiva, mas educação ou escola integradora (*educación integradora/escuela integradora*). Contudo, tais expressões são empregadas no sentido de educação ou escola inclusiva, pois a Declaração apregoa a inclusão de todas as crianças em escolas e classes comuns (*escuelas ordinarias/clases ordinarias*). A ideia de inclusão do Marco de Ação que acompanha a Declaração contempla os grupos excluídos do processo educacional (crianças com dificuldades ou superdotadas; crianças que vivem nas ruas; crianças trabalhadoras, nômades, marginalizadas, de minorias linguística, étnicas e culturais), e não apenas o PAEE (UNESCO, 1994).

⁶ Terminologia utilizada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, [2013a]). Na redação original da LDBEN, constava a demarcação de educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, [2022q]).

seção 2. Em meio a disputas e correlação de forças no tocante à produção – ou não – de uma política radical de inclusão escolar do PAEE nas classes comuns, foi aprovada, em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento apregoa o caráter não substitutivo da educação especial, definindo-a como uma modalidade de ensino que deve ofertar o **Atendimento Educacional Especializado**⁷ (AEE) nas classes comuns do ensino regular, em todos os seus níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2008a).

Essa tentativa de radicalizar a inclusão nas classes comuns foi fomentada pelo Decreto Federal nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE (BRASIL, 2010a), e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2010c), pois a oferta do AEE é destinada ao PAEE matriculado na classe comum. O Artigo 5º dessa resolução afirma a prioridade da realização do AEE nas **salas de recursos multifuncionais** da escola regular, de forma não substitutiva às classes comuns, podendo ser realizado em **Centro de Atendimento Educacional Especializado** da rede pública ou de **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos** (BRASIL, 2010c).

Diante da pressão de **instituições especializadas**, sobretudo das APAEs, essa perspectiva radical de inclusão foi coibida com a aprovação do Decreto Federal nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE. Observei isso pelo fato de o Artigo 1º, Inciso VII, prever a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2022g), e retomar o termo preferencialmente extinto dos documentos da política nacional de educação especial que se orientavam por uma concepção de que todos os alunos PAEE deveriam ser inclusos nas classes comuns do ensino regular.

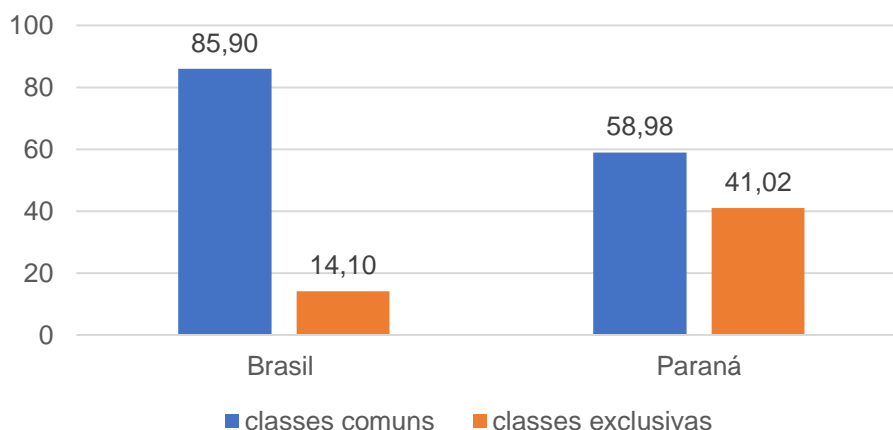
O estado do Paraná prevê a inclusão escolar do PAEE nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006 (PARANÁ, 2006a), na Política Estadual de Educação Especial na perspectiva da inclusão, de 2009 (PARANÁ, 2009c), e na Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016b), que dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial do estado.

⁷ Utilizo “Atendimento Educacional Especializado” em letras iniciais maiúsculas e sua sigla AEE, para me referir aos serviços de apoio especializados na perspectiva da educação inclusiva conceituado no glossário. Concebo-o como diferente do atendimento educacional especializado, previsto na Lei nº 9.394/1996 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que se refere ao conjunto dos atendimentos realizados pela educação especial.

Porém, diferentemente da PNEEPEI, que advoga a inclusão total do PAEE nas classes comuns do ensino regular, o governo paranaense propõe uma inclusão responsável, sem radicalidades, por entender que um número restrito de alunos, que não tiver suas necessidades educacionais satisfeitas pela classe comum, necessitará de atendimento em classes e escolas especiais (PARANÁ, 2006a; 2009c; 2016b).

Conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019c), o Paraná é o estado brasileiro que mais tem matrículas em **classes exclusivas** (classes especiais e **escolas exclusivas/especiais**): enquanto a média nacional, em 2018, foi de 85,90% das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns, e apenas 14,10% em classes exclusivas, o estado do Paraná registrou, nesse mesmo ano, 58,98% de matrículas em classes comuns e 41,02% em classes exclusivas (Gráfico 1).

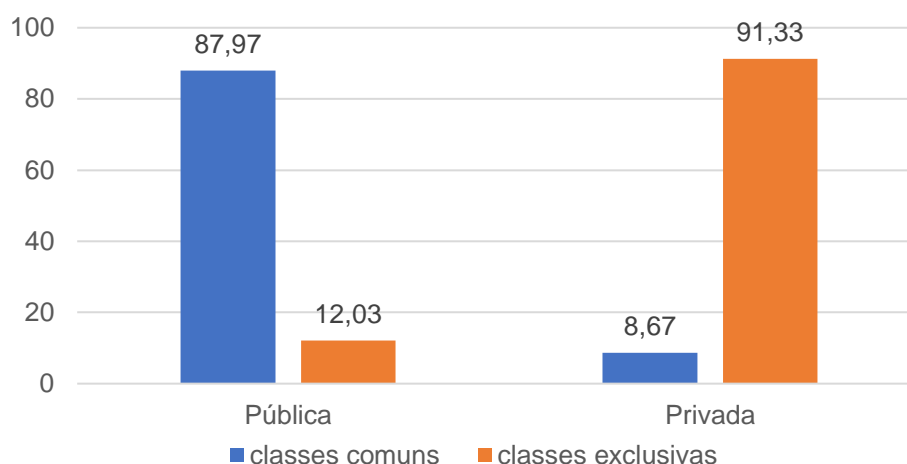
Gráfico 1 – Porcentagem de matrículas do PAEE em classes comuns e em classes exclusivas na educação básica: Brasil e Paraná (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 2018, conforme o Gráfico 2, o Paraná registrou 87,97% de matrículas em classes comuns e 12,03% em classes exclusivas, na rede pública; 8,67% de matrículas em classes comuns e 91,33% em classes exclusivas, na rede privada, na educação básica (INEP, 2019c). Além de uma maior parte das matrículas do PAEE da rede privada estar registrada nas classes exclusivas, 99,93% delas são ofertadas pelas escolas conveniadas com o poder público paranaense, sendo que 100% dessas matrículas foram registradas em Escolas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas (ECCFs) sem fins lucrativos (INEP, 2019c).

Gráfico 2 – Porcentagem de matrículas do PAEE em classes comuns e em classes exclusivas na rede pública e na rede privada de educação básica no Paraná (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados paranaenses revelam não apenas a manutenção das escolas especiais como um ensino substitutivo ao ensino nas classes comuns, mas a preservação de um quantitativo elevado de escolas especiais, cujas mantenedoras são entidades de caráter privado (comunitárias, confessionais e filantrópica) conveniadas com o poder público. Isso indica a transferência de fundo público⁸ paranaense para a educação especial ofertada pelo setor privado.

Essa estratégia se insere no processo designado por Peroni (2013) como redefinição no papel do Estado e nas relações entre o público e o privado, um processo decorrente da crise estrutural do capital. Tais relações são redefinidas e se materializam na educação pelas parcerias entre instituições do Terceiro Setor e sistemas públicos de ensino, mas também pela “[...] assessoria de instituições privadas que influenciam nas políticas públicas brasileiras e os programas governamentais que trazem a lógica gerencial do mercado para o sistema público de educação” (PERONI, 2013, p. 9).

No primeiro caso, o Estado transfere para o setor público não estatal (Terceiro Setor em que se inserem as entidades privadas sem fins lucrativos) a execução dos serviços sociais e científicos, mantendo o seu papel de provedor de fundos para esses

⁸ “O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, além do próprio orçamento, as empresas estatais, a política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer as instituições financeiras etc. A expressão mais visível do fundo público é o orçamento estatal. [...]” (SALVADOR, 2010, p. 607).

serviços e de regulador/controlador – um processo denominado publicização⁹ (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009), prática recorrente na oferta da educação especial no Paraná. Apesar da defesa da **escola inclusiva** e do direito à escola pública, a relação público-privada está contemplada nos documentos oficiais brasileiros, pois estes não excluem a possibilidade de oferta da educação especial via setor público não estatal.

O *caput* do Artigo 60 da Lei nº 9.394/1996 prevê apoio técnico e financeiro do Estado às Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (IPSFL), especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, embora afirme, em seu parágrafo único, a ampliação do atendimento do PAEE na rede pública regular de ensino como alternativa preferencial do poder público (BRASIL, [2022q]).

Em consonância com a Lei nº 9.394/1996, as legislações brasileiras aprovadas posteriormente, como o Decreto Federal nº 6.253/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, [2007b]); o Decreto Federal nº 6.571/2008; o Decreto Federal nº 7.611/2011; a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2020) (BRASIL, [2014a]), ainda que se distinguem entre a defesa da radicalidade – ou não – da inclusão do PAEE nas classes comuns, mantiveram o repasse de fundos públicos para instituições privadas de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos que ofertam educação especial. Esse aparato legal deixou margem não apenas para a manutenção de escolas especiais, mas também para o investimento público no setor privado.

No Paraná, a Resolução nº 3.600/2011, que autorizou a alteração na nomenclatura das escolas especiais, a partir do início do ano letivo de 2011, de Escola de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (PARANÁ, 2011e), e a Lei nº 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, denominado “Todos iguais pela Educação”, consolidaram o repasse de servidores e de recursos

⁹ No Brasil, a política de publicização foi defendida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), aprovado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), implantada, nesse governo, via Lei das Organizações Sociais – Lei nº 9.637/1998 – e Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) – Lei nº 9.790/1999 (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Essa política foi mantida nos governos Luís Inácio Lula da Silva (Lula – 2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), apesar das distinções existentes entre esses governos, conforme será evidenciado ao longo da tese.

financeiros públicos para as instituições privadas que ofertam educação especial (PARANÁ, 2013c). As parcerias e os convênios do poder público paranaense com instituições privadas também são garantidos pela Lei nº 18.419/2015, a qual estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do estado do Paraná (PARANÁ, [2022f]), e pela Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016b).

Ante o exposto, que explicita a marca da relação público-privada nas políticas públicas e na gestão do financiamento da educação especial no Paraná no período de 2008 a 2018, elenquei como problema central desta pesquisa a seguinte questão: quais são as implicações da política paranaense de manutenção de classes e escolas especiais e de destinação de verbas públicas ao custeio da rede privada conveniada que oferta educação especial para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública de educação básica regular de 2008 a 2018?

A tese que defendo é a de que a divisão de recursos públicos entre as escolas privadas conveniadas e a rede pública estadual de ensino paranaense que ofertam educação especial implica a redução significativa de recursos que poderiam ser aplicados ao processo de inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular da educação básica pública. Essa redução dificulta a implementação e a efetivação do processo de inclusão escolar na rede pública e compromete a melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns da escola pública.

1.2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Apresento, nesta subseção, o levantamento das teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em eventos que versam sobre as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial, na educação básica, de 2008 a 2018, com debates que contemplam as políticas federais, estaduais e/ou municipais, quantificadas nas tabelas 1 a 4 como “Geral”, e não apenas aquelas que dizem respeito ao estado do Paraná. O intuito foi obter um panorama maior das produções sobre a temática e comprovar a originalidade e a inediticidade desta tese. Realizei o levantamento das pesquisas produzidas no período de 2008 a setembro de 2022.

Para evidenciar a originalidade da temática e compreender como o tema tem sido apresentado nas produções acadêmicas, a princípio, a intenção era realizar apenas o levantamento das teses e dissertações. Iniciei a pesquisa pelos descritores

“financiamento” AND “educação especial” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em um primeiro momento, na busca realizada no período de 2008 a 2019, identifiquei apenas 9 trabalhos que tratam do financiamento da educação especial na educação básica no período de 2008 a 2018, sendo 4 teses (LEHMKUHL, 2018; BOROWSKY, 2016; VIEGAS, 2014; FRANÇA, 2014) e 5 dissertações (PIAIA, 2016; OLIVEIRA, 2016; TEIXEIRA, 2015; MARQUES, 2015; MORAES, 2011) (APÊNDICES A e B). Desses trabalhos, somente 3 dissertações (PIAIA, 2016; MARQUES, 2015; MORAES, 2011) abordam o financiamento da educação especial na educação básica no Paraná (APÊNDICE B). Contudo, em duas delas, o financiamento não é o foco da pesquisa.

Em função do número reduzido de trabalhos encontrados, ampliei o leque de descritores e realizei a busca por meio de um primeiro descritor variável associado a um segundo descritor fixo, sendo eles: “financiamento” AND “educação especial”; “orçamento” AND “educação especial”; “receita” AND “educação especial”; “despesa” AND “educação especial”; “gasto” AND “educação especial”; “custo” AND “educação especial”; “público-privado” AND “educação especial”; “público e privado” AND “educação especial”; “recurso público” AND “educação especial”; “fundo público” AND “educação especial”; “verba pública” AND “educação especial”; “terceirização” AND “educação especial”; “publicização” AND “educação especial”; “privatização” AND “educação especial”; “Paraná” AND “educação especial”. A nova consulta no banco de dados da CAPES e da BDTD se pautou, portanto, em 15 descritores variáveis associados ao descritor fixo “educação especial”.

A escolha dos descritores “público-privado”, “público e privado”, terceirização, publicização e privatização se justifica pelo fato de que eles estão ligados às políticas de financiamento da educação, pois um dos pilares da reforma neoliberal do Estado implantada no Brasil a partir da década de 1990 – e preservada até os dias atuais – é a relação público-privado via transferência de fundos públicos estatais para as instituições filantrópicas sem fins lucrativos (Terceiro Setor).

Ao término da busca, estendida para setembro de 2022, identifiquei 21 trabalhos – 9 teses e 12 dissertações (Tabela 1), que versam sobre o financiamento da educação especial na educação básica no período de 2008 a 2018, sendo que apenas 12 deles tomam essa temática como objeto específico de estudo: 5 teses (SOUZA, 2022; JACAÚNA NETO, 2021; OLIVEIRA, 2021; CASTRO, 2020; FRANÇA,

2014) e 7 dissertações (PORTAL, 2020; PEREIRA, 2019; FERREIRA, 2019; KUNZLER, 2019; OLIVEIRA, 2016; TEIXEIRA, 2015; MARQUES, 2015). A identificação do financiamento da educação especial na tese de Jacaúna Neto (2021) e nas dissertações de Kunzler (2019) e de Marques (2015) foi realizada mediante análise do resumo, do sumário e das demais partes do trabalho.

Tabela 1 – Quantificação das teses e dissertações sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022)

Tipo de produção	FEE-OC* Geral	FEE-NOC** Geral	Total G	FEE-OC Paraná	FEE-NOC Paraná	Total PR
Tese	5	4	9	-	-	-
Dissertação	7	5	12	1	4	5
Total	12	9	21	1	4	5

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da análise dos dados dos APÊNDICES A e B.

*FEE-OC – Financiamento da Educação Especial – Objeto Central.

**FEE-NOC – Financiamento da Educação Especial – Não é o Objeto Central.

Em relação às teses que enfatizam as políticas de financiamento da educação especial (total: 5), na tese intitulada “Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos”, Souza (2022) analisou a política de financiamento da educação especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Seduc-SP, especificamente as parcerias entre a Seduc-SP e as Organizações da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos que atuam na educação especial, com matrículas na educação básica e/ou no AEE, de 2017 a 2019.

Na investigação de doutorado “As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastros do jogo neoliberal às resiliências profissionais”, Jacaúna Neto (2021) averiguou os pressupostos teóricos e os conceitos das políticas públicas brasileiras de formação continuada de professores para a educação especial, implementadas de 2008 a 2018, e o financiamento dessas políticas, a partir das “[...] repercussões/discursos dos egressos das dez edições do Curso de formação continuada de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, ofertado pelo Universidade Federal de Uberlândia de 2008 a 2018” (JACAÚNA NETO, 2021, p. 16).

Na tese “Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado”, Oliveira (2021, p. 23) investigou “[...] a interdependência orçamento público e a garantia do direito à Educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no

ciclo orçamentário 2016-2019”, do estado do Espírito Santo. Por sua vez, na pesquisa de doutorado nominada “Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017”, Castro (2020, p. 24) examinou “[...] a destinação de verbas do município de Campinas/SP para a educação especial nos setores público e privado entre 2012 e 2017.

Na tese “Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios”, França (2014) analisou o financiamento da educação especial na gestão do município de Vitória, estado do Espírito Santo, nos anos de 2008, 2009 e 2010.

No tocante às dissertações (total: 7), no estudo intitulado “O financiamento da educação especial no município de Belém – PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência”, Portal (2020) investigou o financiamento da educação especial no município de Belém/PA no período de 2009 a 2019 e suas implicações para a garantia do direito de acesso à educação de pessoas com deficiência. Para tanto, analisou as receitas e as despesas da educação especial no âmbito de financiamento da educação básica do município.

Ferreira (2019), na dissertação “A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento”, averiguou as lacunas da legislação da educação especial em relação à fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) acerca dos gastos nessa modalidade de ensino, a partir da análise de 170 Pareceres do TCE-RS que contemplavam a educação especial, do período de 2008 a 2018.

A pesquisa “Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA”, de Pereira (2019), teve como objetivo investigar a configuração da educação especial no município de Marabá/PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino favorecem o processo de inclusão escolar, nos anos de 2015 a 2017, no bojo das reformas neoliberais.

Kunzler (2019), na dissertação “Uma escola para todos: quanto custa esse direito?”, abordou a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão do PAEE a partir do estudo de três escolas da rede privada do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Oliveira (2016), em sua pesquisa de mestrado nominada “Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito

Santo (2012-2015)”, restringiu a investigação ao financiamento das instituições especializadas que ofertam educação especial, ao estado do Espírito Santo e aos anos de 2012 a 2015.

Teixeira (2015) tratou do financiamento da educação especial no estado de Goiás, no período de 2010 a 2013, na dissertação “O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013”. Já na pesquisa “Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná”, Marques (2015, p. 11) objetivou “[...] analisar a reorganização de instituições especiais paranaenses como escolas da educação básica na modalidade de educação especial e o impacto de tal processo nos documentos e nos custos institucionais”. A autora apurou os custos financeiros de uma **instituição especial** do estado do Paraná por meio de dados do demonstrativo contábil de despesas e receitas da instituição e do plano de aplicação do ano de 2013.

Desses 12 trabalhos, apenas a dissertação de Marques (2015) teve como foco o financiamento da educação especial no estado do Paraná. Os outros 9 trabalhos não apresentaram como objetivo investigar o financiamento da educação especial, mas efetuaram a discussão em função do tema delimitado para o estudo, sobretudo quando tratam da relação público-privada na gestão dessa modalidade da educação no país.

Lima (2018), na tese “Relação entre a Rede Municipal de Ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus”, analisou a atuação do Terceiro Setor na educação especial, adentrando na questão do financiamento dessa modalidade da educação escolar brasileira.

Na tese “A reconfiguração da Federação Nacional das APAEs (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)”, Lehmkuhl (2018, p. 28) definiu como objetivo geral “[...] analisar a trajetória da relação entre público e privado na área da educação especial no Brasil [...] tendo por base os discursos produzidos pela Fenapaes”, no período de 1974 a 2016. A questão do financiamento foi abordada no capítulo 3, intitulado “O financiamento público das APAES como expressão da relação entre o público e privado na educação especial”.

Borowsky (2016), na tese “Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)”, analisou as contradições, os limites e os avanços das políticas de Educação Especial no Brasil, no período descrito, bem como as

concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação dessas políticas. A tese abordou o financiamento da educação especial ao discutir a relação entre a educação pública e a privada na educação especial, na subseção 4.5.

Na tese “Reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS”, Viegas (2014) enfocou a reestruturação da educação especial no sistema municipal de ensino de Cachoeirinha/RS, no período de 2008 a 2013. A discussão também considerou a relação público-privada e dedicou a subseção 2.5 ao debate sobre o financiamento da educação especial.

A partir da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, Luz (2018), na dissertação “Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná”, analisou os contextos que influenciaram a criação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial (EEBMEE) no estado do Paraná, bem como a gestão de duas EEBMEE do Núcleo de Educação de União da Vitória-Paraná, uma na Cidade de União da Vitória/PR, e outra na Cidade de General Carneiro/PR, a partir do contexto da prática. A pesquisa tratou da relação entre o estado do Paraná e as escolas especiais, de caráter privado-filantrópico, reconfiguradas como EEBMEE, perpassando pela questão do financiamento.

Na dissertação nominada “A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná”, Piaia (2016, p. 14) buscou “[...] compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná”, por meio da Resolução nº 3600/2011. A autora indagou sobre as razões da mudança de nomenclatura de escolas de educação especial para EEBMEE, no estado do Paraná, e se essa mudança está vinculada ao posicionamento do estado pela inclusão responsável. Para atender ao seu objetivo, evidenciou o papel da relação público-privada na trajetória histórica da educação especial, em âmbito nacional e estadual (Paraná), e adentrou no aspecto do financiamento das IPSFL pelo Estado.

Na pesquisa de mestrado intitulada “Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: a manutenção dos serviços segregados na educação especial”, Santos (2016, p. 15) procurou “[...] analisar a atual configuração das instituições especiais privadas e filantrópicas por meio dos indicadores educacionais

oficiais do poder público brasileiro”. No capítulo 2, evidenciou as relações entre o sistema capitalista, as políticas econômicas neoliberais e as parcerias entre o público e o privado na educação especial da contemporaneidade. Pelos indicadores de número de matrículas do PAEE, observou a concentração de alunos em instituições filantrópicas, sobretudo nas regiões mais ricas do país, como o estado Paraná. Esse debate trouxe consigo a análise de questões, a título de exemplo, o papel do Estado no financiamento das instituições filantrópicas que ofertam educação especial.

A dissertação nominada “A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes”, de Sachinski (2013, p. 32), visou “[...] explicitar a proposição dos estados de Santa Catarina e do Paraná para a implementação de políticas para a educação especial no período de 2006 a 2011”. No capítulo 2, subtítulo 2.2, destacou as relações entre o Estado e a iniciativa privada nas políticas de educação especial; por sua vez, nos capítulos 3 e 4, abordou o financiamento da educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina, ainda que essa não fosse a finalidade da pesquisa.

Por fim, a dissertação “Publicização da educação especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010)”, de Moraes (2011), investigou o processo de publicização da educação especial no Governo Requião. A autora evidenciou, como base desse processo, a relação público/privado que ganha força na atualidade, via políticas neoliberais, e garante a manutenção de instituições privadas de educação especial com financiamento público.

Por considerar que ainda era reduzido o número de teses e dissertações sobre a temática, expandi as bases de dados de minha busca, que passou a contemplar, também, publicações em periódicos (artigos) e em eventos da área da educação/educação especial (trabalhos completos e resumos)¹⁰.

Destarte, continuei a pesquisa pela busca de artigos no portal de periódicos da CAPES, da *Scientific Electronic Library Online* (ScieELO) e do Google Acadêmico, a partir dos mesmos descritores e recorte temporal utilizados para a busca das dissertações e teses. Os resultados estão sistematizados no APÊNDICE C.

Na busca realizada nos periódicos, foram identificados 33 artigos (Tabela 2), que abordam sobre a temática, sendo que, em 22 deles, o financiamento da educação especial na educação básica é o objeto central da pesquisa. Em 20 desses 22 artigos,

¹⁰ Não realizei a busca em livros ou capítulos de livros pela dificuldade de acesso aos livros não disponibilizados *on-line*.

a temática está explícita em seus títulos (NUNES; RODRIGUES, 2022; FRANÇA; MELO; ALMEIDA, 2022; FRANÇA; CASTRO; SOUZA; PRIETO, 2022; FRANÇA; PRIETO, 2021; SOUZA; FRANÇA; CASTRO; PRIETO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020; SOUZA; PRIETO, 2020; GOMES; BRAGA; GALVÃO, 2019; TAVARES, 2019; SILVA; SILVA; MOREIRA, 2018; CÉLIO SOBRINHO; OLIVEIRA; ALVES, 2018; MANZINI, 2018; FRANÇA; PRIETO, 2018; FRANÇA; PRIETO, 2017; FRANÇA; PRIETO, 2016; FRANÇA, 2016; FRANÇA, 2015; SOTO *et al.*, 2012; BASSI, 2012; VIEGAS; BASSI, 2009) e, em 2 trabalhos, a temática não é identificada pelo título (OLIVEIRA; CELIO SOBRINHO, 2020; SANTOS; MELO, 2020).

Outros 11 artigos trataram do tema, embora o financiamento da educação especial não constituiu o seu foco (LEHMKUHL; 2021; GONÇALVES, 2020; VIEIRA *et al.*, 2019; PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018; MELO; SILVA; CAIADO, 2017; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016; MELO; SILVA, 2016; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; BAPTISTA; VIEGAS, 2016; SANTOS; GONÇALVES; MANTOVANI, 2015; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014). No caso dos 13 artigos em que a temática não está explícita no título, a identificação se deu pela avaliação do resumo e/ou do texto na íntegra.

Desses 33 trabalhos, 19 são publicações de autores das teses (SOUZA, 2022; CASTRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; LEHMKUHL, 2018; FRANÇA, 2014; VIEGAS, 2014) e dissertações (OLIVEIRA, 2016; PIAIA, 2016; SANTOS, 2016) identificadas nos APÊNDICES A e B. Ademais, esses 33 artigos (Tabela 2) não tiveram como objetivo analisar o financiamento da educação especial no estado do Paraná. O artigo de Piaia, Rosseto e Almeida (2018) abordou a questão do financiamento da educação especial no Paraná, quando os autores se propuseram a discutir a EEBMEE paranaense. Laplane, Caiado e Kassar (2016) apenas mencionaram o estado do Paraná como um dos exemplos de relações entre o Estado e as instituições privado-assistenciais que ofertam educação especial.

Tabela 2 – Quantificação dos artigos sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022)

Temática	Geral	Paraná
FEE – OC	22	-
FEE – NOC	11	1
Total	33	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da análise dos dados do APÊNDICE C.

Em relação às produções de eventos científicos, foram selecionados eventos da área da educação (APÊNDICE D) que contemplam a educação especial, as políticas públicas para a educação, a pós-graduação em educação e o financiamento da educação, cuja consulta se limitou aos *sites* de eventos¹¹ disponibilizados *on-line*.

Embora mantido o recorte temporal de 2008 a setembro de 2022 para a busca, mesmo se o evento tivesse edição desde ou anterior ao ano 2008, não foi possível o acesso às edições que não estão *on-line*. A pesquisa, nesse caso, não utilizou descritores, mas analisou os trabalhos dos eixos, áreas temáticas ou grupos de trabalhos concernentes à educação especial, diversidade, políticas públicas e gestão, financiamento da educação e relação público-privada.

Identifiquei 54 trabalhos (completos e resumos) sobre financiamento da educação especial na educação básica (APÊNDICE E). Desses, 23 apresentaram a palavra financiamento nos títulos (LIEVORE; MELO, 2021; CASTRO; PRIETO, 2019; ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019; SOUZA, 2019; SOUZA, 2019; PORTAL, 2018; FRANÇA; PRIETO, 2018; CASTRO; PRIETO, 2018; SOUZA; CASTRO, 2018; CASTRO; PRIETO, 2017; OLIVEIRA; CELIO SOBRINHO; PANTALEÃO, 2017; FRANÇA, 2016; SILVA, 2016; FRANÇA, 2015; FRANÇA, 2015; FRANÇA, 2015; SOUZA, 2015; FRANÇA; PRIETO, 2014; FRANÇA, 2013; FRANÇA, 2013; FRANÇA, 2011; CELIO SOBRINHO; PANTALEÃO, 2011; CELIO SOBRINHO; LAVAGNOLI; FONSECA, 2011).

Outras 15 produções tiveram palavras correlatas nos títulos, sendo: análise orçamentária dos recursos (MANGEFESTE; FRANÇA, 2021), FUNDEB (PEREIRA *et al.*, 2021), contabilidade pública (FRANÇA *et al.*, 2020), investimento (PEREIRA, 2019), políticas de fundos (SILVA; SILVA; MOREIRA, 2018), TCE/RS (PRADO; FERREIRA, 2018), convênios (PRIETO; CASTRO, 2018), recursos financeiros (PEREIRA; SILVA, 2018), Programa Dinheiro Direto na Escola (RICOMINI; PRIETO, SOUZA, 2018), quanto custa (KUNZLER; ROCHA, 2018), demonstrativos de despesas (FRANÇA; PRIETO, 2017), investimento público (RICOMINI, 2016),

¹¹ Foram consultadas diferentes edições dos seguintes eventos realizados no período de 2008 a 2018: Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (ENPEE); Seminário Nacional de Educação Especial e Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar; Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA; Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE – Regional Sul); Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; ANPED – SUL.

planejamento orçamentário (FRANÇA, 2016), despesas (FRANÇA, 2015) e custo aluno-qualidade inicial (MOREIRA; CARVALHO, 2011).

Ademais, outros 16 trabalhos abordaram o financiamento da educação especial, contudo o assunto não se mostrou evidente em seus títulos (TAMILLE *et al.*, 2019; PANSINI; MATOS, 2018; OLIVEIRA; CELIO SOBRINHO, 2018; SCHIPPER *et al.*, 2018; PANSINI; MATOS, 2016; FERRAZ; MEDEIROS; COSTAS, 2016; GARRIDO, 2015; SANTOS *et al.*, 2014; FLORES, 2013; BOTARELI; JOANUSSI; MARQUES, 2013; BOROWSKY, 2013; MORAES, 2012; CORRÊA, 2011; MALHEIRO; MENDES; BOTURA, 2011; MORAES, 2011; PERONI, 2009). Desses 16, apenas 2 tiveram como objeto central o financiamento da educação especial: Oliveira e Celio Sobrinho (2018) e Corrêa (2011). Totalizaram-se 37 trabalhos de autorias dos pesquisadores das teses (SOUZA, 2022; OLIVEIRA, 2021; CASTRO, 2020; BOROWSKY, 2016; FRANÇA, 2014) e das dissertações (PORTAL, 2020; FERREIRA, 2019; PEREIRA, 2019; KUNZLER, 2019; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2016; MARQUES, 2015; MORAES, 2011), mencionadas nas Tabelas 1 e 2.

Dentre as 54 produções de eventos supracitadas, apenas 7 (Tabela 3) abordaram a questão do financiamento no estado do Paraná (SILVA; SILVA; MOREIRA, 2018; SCHIPPER *et al.*, 2018; SANTOS *et al.*, 2014; BOTARELI; JOANUSSI; MARQUES, 2013; MORAES, 2012; 2011; MOREIRA; CARVALHO, 2011). Dessas produções, 2 trabalhos trataram, especificamente, do financiamento da educação especial, com ênfase nas classes comuns do ensino regular (SILVA; SILVA; MOREIRA, 2018; MOREIRA; CARVALHO, 2011), na cidade de Curitiba, capital do estado.

Silva, Silva e Moreira (2018) analisaram o processo de valorização ou desvalorização dos alunos PAEE diante das políticas de fundos (FUNDEB), tomando como objeto de análise os dados de matrículas nas classes comuns da educação básica da cidade de Curitiba, no período de 2007 a 2015. O estudo não contemplou dados financeiros da educação especial.

Moreira e Carvalho (2011) investigaram o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) de alunos com deficiência inclusos no ensino médio público de Curitiba, no ano de 2010. As outras 5 produções verificaram a manutenção das escolas especiais/instituições privadas que ofertam educação especial no estado do Paraná, de modo a abarcar a questão do financiamento dessas escolas/instituições com fundo público, porém não trabalharam com dados orçamentários.

Tabela 3 – Quantificação dos trabalhos em eventos sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022)

Temática	Geral	Paraná
FEE – OC	40	2
FEE – NOC	14	5
Total	54	7

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da análise dos dados do APÊNDICE E.

A partir desse levantamento sobre as produções científicas acerca do financiamento da educação especial na educação básica, identifiquei 108 produções (dissertações, teses, artigos e trabalhos publicados em anais de eventos científicos) sobre a temática no período delimitado para a busca – 2008 a setembro de 2022 (Tabela 4). Desses 108 trabalhos, 74 deles tinham como objeto de estudo o financiamento da educação especial na educação básica. Apenas 13 produções versaram sobre o financiamento da educação especial na educação básica no estado do Paraná, sendo que, dessas 13, somente 3 abordaram essa temática como objeto central da pesquisa: uma dissertação (MARQUES, 2015) e dois trabalhos em eventos (SILVA; SILVA; MOREIRA, 2018; MOREIRA; CARVALHO, 2011).

Tabela 4 – Quantificação das produções científicas sobre financiamento da educação especial na educação básica: Geral e Paraná (2008 a setembro 2022)

Tipo de produção	FEE-OC Geral	FEE-NOC Geral	Total G	FEE-OC Paraná	FEE-NOC Paraná	Total PR
Tese	5	4	9	-	-	-
Dissertação	7	5	12	1	4	5
Artigo	22	11	33	-	1	1
Trabalho em evento	40	14	54	2	5	7
Total	74	34	108	3	10	13

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da análise dos dados dos APÊNDICES A, B, C e E.

Dessa maneira, o fator determinante da originalidade desta pesquisa se refere à diferença em relação aos trabalhos identificados quanto ao recorte temático, uma vez que 71 estudos, que têm o financiamento da educação especial na educação básica como objeto de estudo, diferenciam-se da proposta desta tese, justamente por enfatizarem as políticas de financiamento da educação especial de outros estados brasileiros, já que apenas 3 focam o estado do Paraná. Todavia, esses 3 se distinguem da temática desta pesquisa, dado o recorte espacial e temporal.

Concernente ao aspecto espacial, a dissertação de Marques (2015) analisou o financiamento das escolas da educação básica na modalidade de educação especial

do estado do Paraná, de caráter substitutivo, denominadas, anteriormente, escolas especiais, enquanto esta pesquisa investiga as implicações das políticas de financiamento da educação especial paranaense para o processo de inclusão do PAEE na classe comum do ensino público. Os trabalhos de Silva, Silva e Moreira (2018) e Moreira e Carvalho (2011), apesar de discutirem o financiamento da educação especial na perspectiva da inclusão, limitaram-se à análise da questão na cidade de Curitiba, e esta tese se propõe a uma abordagem mais ampla ao abranger a esfera estadual do estado do Paraná. No tocante ao recorte temporal, Marques (2015) analisou os custos financeiros de uma instituição especial do estado do Paraná do ano de 2013; Silva, Silva e Moreira (2018) abarcaram o período de 2007 a 2015, mas não trabalharam com dados financeiros; e Moreira e Carvalho (2011) analisaram os custos financeiros do ano de 2010.

Portanto, não identifiquei pesquisas sobre as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense de 2008 a 2018, com foco na inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública regular. Além disso, o levantamento das produções supracitadas revela uma ausência de investigações sobre o financiamento da educação especial no estado do Paraná, sobretudo em relação aos dados dos demonstrativos contábeis de receitas e despesas da educação especial.

1.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta subseção, evidencio o referencial teórico-metodológico, o tipo de abordagem e os procedimentos técnicos que subsidiaram as análises presentes nesta tese. Entendo que a elucidação desses elementos corrobora com a compreensão dos caminhos que trilhei e das discussões que realizei nas demais seções da tese em resposta ao problema elencado, a fim de atingir o objetivo desta pesquisa.

1.3.1 Referencial teórico-metodológico

Ao ter como respaldo teórico para a investigação das políticas públicas e da gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, o materialismo histórico e dialético, considero as relações estabelecidas entre Estado, educação e o modo de produção capitalista,

especialmente, a configuração que esses três elementos assumem na sociedade capitalista contemporânea, sobretudo no recorte temporal exposto. Pondero sobre as características gerais do capitalismo em âmbito mundial, bem como as manifestações específicas desse sistema no Brasil e no estado do Paraná.

Para essa abordagem, discuto o que concebo por trabalho, educação, modo de produção, relações de produção, Estado, governo, políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, gestão educacional, dentre outros. Tais concepções e relações evidenciam uma perspectiva histórica e dialética de sociedade a partir da qual as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, foram examinadas como elementos de uma totalidade histórica em constante movimento de continuidades e descontinuidades, de retrocessos e rupturas.

Diante do exposto, a análise da problemática anunciada para esta pesquisa parte da compreensão de que o homem se torna homem em um processo interdependente entre trabalho e educação. Ele “[...] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. [...]” (SAVIANI, 2007, p. 154). O primeiro aspecto a se considerar é o fato de que, independentemente de suas peculiaridades históricas, trabalho e educação são elementos fundamentais para a produção e a reprodução da espécie humana.

O trabalho é condição essencial para a existência humana, pois é por meio dele que o homem se relaciona com a natureza, apropria-se dos frutos dela e a transforma, a fim de satisfazer as suas necessidades básicas de existência. Um processo que não resulta apenas na modificação da natureza, mas na transformação do próprio homem (MARX, 1996). É pelo trabalho que os homens se distinguem dos animais, relacionam-se com a natureza e com os outros homens, transformam-na e são transformados e, por conseguinte, produzem, reproduzem e transformam a história. Pelo trabalho, os homens desenvolvem seu pensamento, constituem-se como seres racionais, tornam-se capazes de antecipar mentalmente sua ação e de agir voluntária e conscientemente na produção, reprodução e transformação de suas condições de existência (MARX, 1996).

Ao produzirem socialmente a sua vida, os homens adquirem determinadas relações de produção¹², independentemente de suas vontades, que correspondem a um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas¹³. A totalidade dessas relações de produção constitui a base econômica de cada sociedade a partir da qual se organiza uma estrutura jurídica, social, política, bem como determinadas formas sociais de consciência (MARX, 2008). Em suma: [...] O modo de produção da vida material¹⁴ condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...]” (MARX, 2008, p. 47). O desenvolvimento histórico não é linear e harmônico, mas marcado por contradições, lutas de classes, crises,

¹² “As relações de produção são constituídas pela propriedade [controle] econômica das forças produtivas. No capitalismo, a mais fundamental dessas relações é a propriedade que a burguesia tem dos meios de produção, ao passo que o proletariado possui apenas a sua força de trabalho [...]” (FORÇAS ..., 2013, p. 255). Estão diretamente ligadas às relações de propriedade, isto é, ao modo de apropriação dos meios de produção. Segundo Netto e Braz (2011, p. 69-70, grifos dos autores), “As *relações técnicas de produção* dependem das características técnicas do processo de trabalho (o grau de especialização do trabalho, as tecnologias empregadas etc.) e dizem respeito ao controle ou domínio que os produtores diretos têm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho em que estão envolvidos. Mas elas se subordinam às *relações sociais de produção*, que as especificam historicamente e que são determinadas pelo *regime de propriedade* dos meios de produção fundamentais. Se a *propriedade dos meios de produção fundamentais é coletiva* (como na comunidade primitiva), tais relações são de cooperação e ajuda mútua, porque os produtos do trabalho são desfrutados coletivamente e nenhum membro do grupo humano se apropria do fruto do trabalho alheio; se tal propriedade é *privada, particular* (de um membro do grupo, de um conjunto de membros), as relações decorrentes são de antagonismo, posto que os proprietários dos meios de produção fundamentais apropriam-se dos frutos do trabalho dos produtores diretos, ou seja, estes são *explorados* por aqueles [...]”.

¹³ As forças produtivas se referem aos meios de produção e à força de trabalho. Compreende-se os meios de produção pelo conjunto dos meios e objetos do trabalho (MARX, 1996). Segundo Marx (1996, p. 298), “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. [...]”. Assim, os meios de trabalho são “[...] tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 68). Os objetos de trabalho são “[...] tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 68). Esse conceito fica mais entendível na seguinte afirmação de Marx (1996, p. 298): “[...] Todas as coisas que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza. Assim o peixe que se pesca ao separá-lo de seu elemento de vida, a água, a madeira que se abate na floresta virgem, o minério que é arrancado de seu filão. Se, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denominamo-lo matéria-prima. Por exemplo, o minério já arrancado que agora vai ser lavado. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho”. Por força de trabalho, “[...] ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 1996, p. 285).

¹⁴ O modo de produção da vida material é, portanto, a articulação entre as forças produtivas e as relações de produção (NETTO; BRAZ, 2011), isto é, a articulação entre os meios de produção, a força de trabalho, que constituem as forças produtivas, e as relações que os homens estabelecem entre si no processo de produção determinadas pela forma de propriedade dos meios de produção.

rupturas e transformações sociais que possibilitam a transição de um modo de produção da vida material para outro.

A partir dessa concepção de homem e de história, reitero, aqui, a ideia de Saviani (2007) de que o homem se torna homem pelo trabalho e pela educação, cujo processo de humanização precisa ser aprendido, pois as capacidades humanas necessárias à sua existência não estão definidas biologicamente. Por meio da educação, os homens transmitem seus saberes, de geração em geração, e, assim, possibilitam que a produção de conhecimento dos homens não necessite partir sempre do ponto de origem da espécie humana. Pelo trabalho e pela educação, os homens produzem, reproduzem, preservam seus saberes e ultrapassam seus limites biológicos.

Segundo Mészáros (2006), nenhuma sociedade sobrevive sem um sistema próprio de educação constituído pela educação formal e outras instituições educacionais. Para o autor, o sistema educacional é responsável pela reprodução das habilidades necessárias à organização da vida produtiva e pela produção e reprodução de um conjunto de valores de determinada sociedade.

Todavia, a relação entre a base econômica e a base jurídica, social, política e as formas de consciência da sociedade não pode ser concebida no sentido mecanicista e unilateral de um determinismo economicista. Na Carta a Joseph Bloch¹⁵, de setembro de 1890, Engels revela ser um equívoco a ideia de que ele e Marx afirmaram ser o aspecto econômico o único fator determinante da história:

Segundo a concepção materialista da história, o momento **em última instância** determinante é, na história, a produção e a reprodução da vida real. Mais do que isso nem **Marx** nem eu jamais afirmamos. Se agora alguém vem a distorcer isso, no sentido de afirmar que o momento econômico é o **único** determinante, transforma o princípio acima em uma frase vazia, abstrata, absurda.

A situação econômica é a base, porém os diversos momentos da superestrutura – **formas políticas da luta de classes e seus resultados – Constituições, estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha vencida etc. – formas jurídicas** e então, até mesmo, os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, **teorias políticas, jurídicas,**

¹⁵ “**Joseph Bloch** (1871-1936) foi estudante da Faculdade de Matemática da Universidade de Berlim, entre 1892 a 1897. De 1895 a 1897, atuou como redator da revista ‘**Der Sozialistische Akademiker (O Acadêmico Socialista)**’ e, a partir de 1897, como redator dos ‘**Sozialistische Monatshefte (Cadernos Mensais Socialistas)**’, quando passou a defender posições nitidamente revisionistas do socialismo científico de **Marx e Engels**” (MÜNCHEN, 2007, p. 7, grifos do autor). A Carta de Engels é uma resposta à segunda questão de uma carta dirigida a Engels por Joseph Bloch, em 3 de setembro de 1890: “Em consonância com a concepção materialista da história, seriam **tão somente** as relações econômicas o momento determinante que, mesmo posteriormente, continuariam a atuar por si mesmas?” (MÜNCHEN, 2007, p. 7, grifos do autor).

filosóficas, concepções religiosas e seus desenvolvimentos subsequentes em sistemas dogmáticos, exercem também seu efeito sobre o transcurso das lutas históricas e determinam, em muitos casos, a sua **forma**, de modo preponderante (ENGELS, 2007, p. 2, grifos do autor).

Para além, Marx e Engels reconhecem a importância da educação – elemento da superestrutura – no processo de transformação social, ao afirmarem nas Teses sobre Feuerbach que “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 120). Marx defendeu a reciprocidade entre ensino e mudança social nos dois discursos sobre o ensino na sociedade moderna proferidos nas sessões do Conselho Geral da I Internacional dos dias 10 e 17 de agosto de 1869, conforme anotações registradas por Eccarius¹⁶, no livro de atas do Conselho Geral:

O cidadão Marx disse que a esta questão está relacionada uma dificuldade de tipo especial. Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais (ECCARIUS, 1869 *apud* MANACORDA, 2007, p. 96).

No tocante à concepção de Estado, diferentemente da perspectiva liberal/neoliberal burguesa que dissemina uma visão neutra e imparcial de Estado, embasei-me no conceito de Estado como um elemento superestrutural, político e histórico. Um elemento que tende a privilegiar os interesses da classe ou fração de classe dominante, cujas características estão condicionadas ao modo de produção da vida material produtiva de cada momento histórico.

Antes de aprofundar a discussão sobre essa perspectiva histórica de Estado, é importante distinguir os termos Estado e governo, posto que são essenciais para o debate das políticas públicas para a educação. Uma primeira diferenciação entre Estado e governo se refere à grafia: o primeiro aparece, obrigatoriamente, com letra inicial maiúscula, enquanto o segundo não tem essa necessidade (LESSA, 2015). Em relação ao conceito desses dois termos, Höfling (2001, p. 31) define:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico

¹⁶ Johann Georg Eccarius (1818-1889) foi um alfaiate alemão, amigo de Karl Marx, membro do movimento operário internacional, da Liga dos Justos, mais tarde denominada Liga dos Comunistas, e do Conselho Geral da I Internacional. Movimentos dos quais Marx participou com Eccarius. (MANACORDA, 2007; ECCARIUS, [2020]; INTERNACIONAL, [2020]; LIGA..., [2020a]; LIGA..., [2020b]).

necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31, grifos nossos).

Para atuarem, os governos (poder executivo) mobilizam as instituições permanentes do Estado que são realizadas de diferentes formas (monárquica e republicana) e sistemas (presidencialista e parlamentarista) (LESSA, 2015). Destarte, políticas de Estado se distinguem de políticas de governo. Enquanto as últimas são formuladas e implementadas – ou não – pelo poder executivo, as primeiras envolvem diversos órgãos ou instâncias de discussão do Estado, sobretudo o Parlamento (OLIVEIRA, 2011). Além disso, as políticas de Estado tendem a ser mais duradouras e contínuas do que as políticas de governo, pelo fato de essas últimas estarem sujeitas à extinção ou à reformulação em função dos términos de mandatos e dos interesses subjacentes aos grupos que ocupam cargos no poder executivo.

Cabe ressaltar que, na fase atual de mundialização do capital, o conceito de Estado se amplia, posto que suas ações têm sido produzidas por meio de relações transnacionais, para além do Estado-nação, e abrangem relações entre esse e forças supranacionais, como os organismos internacionais. Assim, tratarei do Estado como produto da ação humana e, portanto, sujeito à transformação em função das mudanças ocorridas ao longo da história.

Na sociedade capitalista, o Estado “[...] nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses. [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 111). Ante a propriedade privada e a sociedade de classe, o interesse particular não coincide com o interesse comunitário, sendo “[...] necessários a intervenção e o refreamento práticos pelo interesse ‘geral’ ilusório como Estado” (MARX; ENGELS, 2009, p. 48).

A educação, em sentido lato, é elemento chave de intervenção e refreamento social. Como resalta Mézáros (2006), as concepções e as práticas capitalistas precisam ser interiorizadas pelos indivíduos como se fossem suas. A estrutura educacional geral é “[...] o sistema específico de ‘interiorização’ efetiva – da sociedade em questão. [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifo do autor) e cumpre, principalmente, com duas funções na sociedade capitalista: “[...] (1) a produção das qualificações

necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*. [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor). Nesse contexto, o Estado capitalista tende a regular a estrutura educacional para cumprir com essas funções e garantir o processo de interiorização das concepções e das práticas que legitimam essa ordem societal.

Tal processo de interiorização ultrapassa os muros da escola, por abranger instituições religiosas, empresariais, associações políticas, meios de comunicação, família, dentre outras. Ao considerar que o problema desta pesquisa é a compreensão das implicações das políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial do estado do Paraná, de 2008 a 2018, para a inclusão do PAEE nas classes comuns da rede pública de educação básica paranaense, o foco será na educação escolar. Além disso, o problema será investigado no âmbito das políticas educacionais reguladas pelo Estado, as quais se inserem no bojo da formulação e implementação – ou não – das políticas sociais oriundas das contradições e do antagonismo de classe da sociedade capitalista.

Para Netto (2003), as políticas sociais são produto das contradições do processo de acumulação do capital e visam a amenizar as tensões sociais procedentes das pressões dos segmentos sociais pauperizados e garantir a reprodução desse processo de acumulação. Elas são elaboradas e implementadas pelo Estado em função da capacidade de mobilização e de organização desses segmentos, sendo, muitas vezes, antecipadas por ele como forma de neutralizar qualquer potencial de transformação das demandas sociais (NETTO, 2003).

Nessa perspectiva, concebo as políticas educacionais como políticas sociais “emanadas do Estado” para regular a educação, sobretudo a educação escolar, forma dominante de educação na sociedade capitalista. A primazia da escola me permite conceber as políticas educacionais como o conjunto de normas, diretrizes, ações, bem como a definição e a criação dos meios de acesso, controle e certificação do sistema de educação formal, tudo controlado pelo Estado (PIRES, 2005). Políticas intimamente ligadas “[...] à gestão educacional (aqui entendida como o conjunto de meios e processos utilizados para dar materialidade à política educacional), em parte determinando-a e em parte sendo por ela determinada” (PIRES, 2005, p. 45).

A materialização das políticas educacionais depende de condições para a sua implementação, ou seja, recursos financeiros, humanos, dentre outras, bem como de interesse político em sua materialização (aceitação), o que envolve negociação e

conflitos (VIEIRA, 2007). Por isso, a investigação do problema desta tese perpassará não apenas pela análise das políticas de financiamento da educação especial na educação básica do Estado do Paraná, mas também pela investigação da gestão dessas políticas ao considerar as intenções, as condições de implementação e as condições políticas de materialização da inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular de educação básica paranaense. Todavia, a presente discussão se limita à gestão na esfera dos sistemas de ensino, não contemplando a gestão escolar, isto é, a gestão no âmbito das unidades escolares.

Alicerçada nessa concepção dialética e histórica, deixei a expressão “emanadas do Estado” entre aspas para me referir às políticas públicas, por entender que a elaboração e a implementação – ou não – das políticas públicas perpassam pela alçada do Estado, mas não significam que resultam, exclusivamente, da ação estatal. Embora não haja um consenso na literatura acadêmica acerca do conceito de política educacional, compartilho da visão de autores, como Ozga (2000), Vieira e Abulquerque (2001), Teodoro (2003), Barroso (2006a; 2006b) e Pereira (2008), que concebem a produção e a implementação – ou não – de determinadas políticas públicas como um processo diretamente ligado às negociações e à correlação de forças entre o Estado e os diferentes segmentos econômicos, políticos e sociais.

Ao discutir a regulação das políticas públicas, Barroso (2006a; 2006b) demonstra não entender tais políticas como resultado da ação exclusiva dos agentes do Estado. Para ele, tal regulação se refere a dois fenômenos distintos, mas interdependentes, ou seja, ao “[...] modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos actores [...]” (BARROSO, 2006a, p. 12) e a forma pela qual os diferentes atores se apropriam dessas regras e as transformam em função de suas posições e interesses. A partir desse conceito de regulação, Barroso (2006b) afirma que o Ministério da Educação, como representante do Estado e agente do governo, não tem o poder de tudo decidir e controlar. O autor entende que a regulação do sistema educacional depende de um processo de multirregulações que abrange “[...] interesses, estratégias e lógica de ação de diferentes grupos de atores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2006b, p. 64) que se dá em três níveis de regulação: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local¹⁷.

¹⁷ Barroso (2006b) define a regulação transnacional como o conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos e disseminados nos espaços de decisão e consulta internacionais e são

Além disso, é imprescindível considerar que as políticas não dizem respeito apenas à ação, mas podem, também, referir-se à “[...] não-ação intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência. [...]” (PEREIRA, 2008, p. 97).

Frente ao exposto, compreendo que as políticas educacionais se referem a um conjunto de normas, diretrizes, planos, projetos, programas, dentre outras ações ou ausência delas, a fim de regular e controlar o sistema de educação formal. Trata-se de políticas públicas para a educação, cujas demandas e ações concretas para a sua formulação decorrem, de acordo com Evangelista e Shiroma (2018), das contradições do sistema capitalista e da correlação de força de interesses das classes fundamentais que constituem o capitalismo.

Por isso, o estudo dos documentos de políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial selecionados para esta investigação partiu da análise e da interpretação do discurso como prática social, cujo caráter ideológico e hegemônico se associa ao movimento histórico contraditório do real. Movimento esse impulsionado pela luta de classes, da qual os interesses das forças vitoriosas se sobrepõem na formulação e implementação das políticas públicas supracitadas.

O discurso não é apenas uma forma de representação do real, mas, por meio dele, os homens agem sobre o mundo e sobre os outros homens, significando-o (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, é necessário captar os sentidos das palavras e o modo como são produzidos, pois os sentidos são “[...] determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido conforme as posições daqueles que as empregam. [...]” (ORLANDI, 1999, p. 42-43).

Nessa perspectiva, compreendo que os documentos de políticas não evidenciam as intenções de seus autores, tampouco a realidade, por isso também é preciso captar o que silenciam, as vozes que pretendem calar e as razões desse silenciamento (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018). Para tanto, é essencial recorrer à dimensão da intertextualidade da prática discursiva, pois os textos são produzidos,

incorporados pelos países como imposição ou legitimação de suas políticas para a educação. Por regulação nacional, o autor entende o modo como as autoridades públicas (Estado) coordena, controla e influencia o sistema educativo em âmbito nacional. A microrregulação local diz respeito ao processo de coordenação local das ações dos diferentes atores que compõem e atuam no sistema educativo. Ações caracterizadas por interação, conflitos, negociações capazes de reajustar, muitas vezes de forma não intencional, a regulação nacional (BARROSO, 2006b).

distribuídos e consumidos na relação com outros textos, podendo assimilá-los, contradizê-los, ironizá-los, dentre outras formas possíveis de intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001).

Para Bakhtin (2006), a palavra é um signo ideológico por excelência e “[...] o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). O autor concebe a palavra (signo) e a ideologia como produtos das interações entre os indivíduos; interações determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica oriunda dessas relações. O signo não apenas reflete o ser, mas refrata-o, ou seja, desvia-o da direção da luta de classes no sentido de abafá-la, e deforma o ser. Para isso, a classe dominante confere a palavra, como signo ideológico, “[...] um caráter intangível e acima das diferenças de classe [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 46), procura atribuir a ele um caráter monovalente, a fim de ocultar suas contradições, em consonância com as suas ideologias.

As ideologias não são ideias abstratas, mas uma forma de consciência social produzida a partir dos conflitos sociais e antagonismos de classe oriundos das condições objetivas/materiais da sociedade e do conflito fundamental de classe. É a partir de tais condições e conflito que se desenha a racionalidade ideológica com estratégias “[...] alternativas a favor ou contra a reprodução de determinada ordem social” (MÉSZÁROS, 2014, p. 66).

Isso significa que os documentos de políticas públicas para a educação especial analisados são históricos, cuja compreensão dos sentidos dos termos e da retórica neles explícitos ou ocultos não representa apenas o entendimento do texto, mas dos projetos históricos em disputa e da luta de classes e das frações de classes no bojo das relações sociais contraditórias do modo de produção capitalista vigente.

Esse caráter histórico e dialético requer a compreensão de que os documentos de políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial não são passivamente recebidos e implementados, “[...] ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. [...]” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). Portanto, a interpretação de suas orientações e normativas, a compreensão de seus dizeres, mas também do que ocultam e das razões históricas dos discursos são essenciais à luta por políticas sociais que garantam condições dignas de vida humana às minorias, como o PAEE, integrantes de uma maioria explorada e oprimida que precisa ser instrumentalizada para a luta pela superação do capitalismo.

No intuito de não incorrer em uma visão reprodutivista de educação/educação especial e por considerar a importância da educação como instrumento no processo de transformação social, pretendo produzir conhecimentos sobre as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, no sentido de corroborar com a ação de desmistificar as políticas de inclusão escolar sob a lógica capitalista no processo de luta contra a hegemonia burguesa.

Para isso, a investigação abordará o objeto de estudo a partir da categoria¹⁸ “totalidade”, uma vez que entendo ser as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná produto e produtora de uma totalidade histórica e social. Contudo, como esclarece Cury (1987), abordar um objeto em sua totalidade não significa analisar todas as partes ou soma das partes que o compõem, mas conhecê-lo em sua “[...] dimensão histórica e social, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é conhecido como sujeito da práxis. [...]” (CURY, 1987, p. 38).

Nesse sentido, entendo que o objeto desta tese representa uma totalidade menor, que se insere no conjunto das políticas educacionais, e estas, no conjunto das políticas sociais, que, por sua vez, enquadram-se nas políticas públicas. Políticas públicas emanadas do Estado capitalista contemporâneo, mas não produzidas apenas por ele, e sim na correlação de forças das classes e frações de classes, uma vez que esse Estado se ergue sob uma base material alicerçada na relação social antagônica entre capital e trabalho que reproduz o processo mundializado da acumulação flexível e financeira do capital da contemporaneidade. Um Estado capitalista regulado a partir da relação e disputa entre forças supranacionais e nacionais que tendem a influenciar e a reproduzir tais disputas no plano local (estados, municípios, escolas e outras instituições sociais e políticas).

Como vivemos na fase mundializada do capital, a investigação do problema exige a análise do emaranhado de relações e correlações de forças que ocorrem entre as forças nacionais e estaduais do estado do Paraná, em sua fase atual de acumulação e da financeirização da economia mundializada capitalista, consideradas

¹⁸ Categorias, segundo Cury (1987, p. 21), “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. [...]” e desempenham as funções de intérprete do real e indicadoras de estratégias políticas, desde que considerados os contextos econômico, político e histórico em que foram produzidas (CURY, 1987).

as particularidades nacionais e estaduais. Correlações mediadas pela regulação de forças supranacionais, como os organismos internacionais¹⁹.

Compreendo que, embora os estados gozem de autonomia político-administrativa, juridicamente, as políticas estaduais paranaenses devem estar em consonância com os documentos normativos e orientadores nacionais, e não podem ferir as legislações federais. Nesse sentido, para a compreensão do problema da pesquisa, é imprescindível inferir sobre as consonâncias e as especificidades dos documentos oficiais nacionais e estaduais, no movimento histórico e dialético entre o universal e o particular no processo de regulação internacional, nacional e local das políticas públicas para a educação/educação especial. Processo esse que se estabelece no seio das transformações e contradições econômicas, políticas e sociais oriundas das relações de propriedade capitalistas em sua fase contemporânea mundializada, flexível e financeira, marcada pelos efeitos da crise mundial de 2008.

Destarte, analiso as políticas públicas brasileiras e paranaenses para a educação especial, inclusive as questões de financiamento dessa modalidade de educação a partir de seus vínculos com as recomendações internacionais. Para isso, elegi alguns documentos do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), primeiramente, pelo fato de eles terem sido objeto de estudo de minhas pesquisas anteriores, como aquelas vinculadas aos Processos nº 11260/2009 e nº 12046/2010, descritos na página 28. Em segundo lugar, esses dois organismos internacionais desempenham papel político, financeiro e ideológico no processo de regulação internacional e influenciam,

¹⁹ Nas pesquisas acadêmicas, as terminologias “organizações internacionais” e “organismos internacionais” têm sido utilizadas como sinônimos. A Organização das Nações Unidas no Brasil (ONU BRASIL, [2021]) denomina o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) agências especializadas da ONU. Os dicionários organizados por Bobbio, Matteucci e Pasquini (1998) e Sandroni (1999) utilizam as duas terminologias, mas os verbetes aparecem como “organização internacional” e “organizações internacionais”, respectivamente. A organização internacional é concebida como uma forma mais ampla de união entre vários Estados, e “[...] definida como associação entre sujeitos de direito internacional, instituída e disciplinada segundo normas do mesmo direito, concretizada numa entidade de caráter estável e dotada de um ordenamento jurídico peculiar, bem como de órgãos e meios próprios para cumprir os fins de interesse comum para que foi criada. [...]” (ORGANIZAÇÃO..., 1998, p. 856), a excluir as associações que não são instituídas por meio de ato jurídico internacional, como as organizações não governamentais (ONGs) (ORGANIZAÇÃO..., 1998). As organizações internacionais são compreendidas como organismos de abrangência mundial, continental ou regional, criadas a partir das destruições causadas pelas guerras mundiais, a fim de garantir à cooperação econômica, social, cultural, científica e à segurança coletiva (ORGANIZAÇÕES..., 1999). Optei, nesta tese, pelo uso do termo “organismos internacionais” para me referir a organismos multilaterais de caráter supranacional, como o BM e a UNESCO, pelo fato de já utilizá-lo em pesquisas anteriores e para distingui-lo do(s) termo(s) organização(ões) muito utilizado(s) antes de adjetivos, como sociais (organizações sociais) e não governamentais (ONGs).

conjuntamente, a política educacional dos países em desenvolvimento, como o Brasil, e de seus respectivos estados (ou outra divisão administrativa), como o Paraná. Para mais, o BM e a UNESCO têm um número significativo de publicações que versam sobre o objeto de estudo desta tese ou um conjunto de orientações que influenciam o financiamento da educação especial brasileira e paranaense.

Além disso, compartilho da visão de Mendes, Pletsch e Hostins (2019) acerca da indissociabilidade entre educação especial e educação básica e da necessidade de compreensão das práticas escolares como condição imprescindível para o entendimento das práticas da educação especial. A análise do objeto de pesquisa implica que o debate da educação especial deve ocorrer no bojo das reformas educacionais produzidas no período, em especial, no alcance da compreensão acerca das implicações dessas reformas para a escola pública, em articulação com as mudanças estruturais e conjunturais do capitalismo.

Com base nessas relações com a totalidade histórica, entendo ser possível apreender o que revelam e o que ocultam as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná do período de 2008-2018 e, assim, as suas implicações para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública paranaense.

Ao considerar que a sociedade capitalista é dividida em classes, cujos conflitos sociais são oriundos da principal contradição dessa sociedade – a produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e imateriais –, concebo o conceito de “contradição” como outra categoria de análise essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Sob a lógica do capitalismo, não é possível conceber a totalidade se não considerarmos as suas contradições.

A consciência precisa ser explicada pelas contradições da vida material, “[...] pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. [...]” (MARX, 2008, p. 48). Destarte, as políticas públicas e a gestão do financiamento educação especial, como parte de uma totalidade histórica produzida no interior do capitalismo, estão impregnadas de contradições, incoerências e intenções ocultas que só podem ser desvendadas a partir da compreensão da totalidade histórica e contraditória da sociedade capitalista contemporânea na qual foram produzidas e serão (ou não serão) implementadas.

Em uma sociedade de classe, como a capitalista, segundo Gramsci (2007), cabe aos dirigentes, como grupos dominantes e detentores do poder econômico e

político, criar um consenso acerca da ideologia de que os seus interesses representam interesses gerais e universais, ou seja, os interesses dos grupos dominantes devem ser incorporados pelos grupos subordinados como seus. Para cumprir com essa função, é necessário que o grupo dominante detenha a hegemonia²⁰ política e ideológica, que também é econômica, o que ela busca por meio de compromisso e concessões aos grupos dominados ou pela força (GRAMSCI, 2007).

Nesse sentido, também elegerei o conceito de “hegemonia” como outra categoria de análise por entender que essas três categorias – totalidade, contradição e hegemonia – são interdependentes e fundamentais para a compreensão do real. Conforme ressaltam Evangelista e Shiroma (2018, p. 95-96), o sistema capitalista precisa se reproduzir para se manter e, para isso, “[...] busca consentimento coletivo, ativo, daí o recurso à produção de consenso para construir e manter sua hegemonia. Contudo, ao reproduzir-se, reproduz as contradições da totalidade, constitutiva do real. [...]”.

No entanto, a contradição não é apenas uma categoria de interpretação do real, mas está presente no real como motor do desenvolvimento histórico (CURY, 1987). É a contradição entre as forças produtivas materiais e as relações de produção existentes em uma dada sociedade que produz as condições materiais de transformação social (MARX, 2008). Nesse movimento histórico e dialético, a hegemonia é instável, como afirma Gramsci (2007), posto que, em um determinado momento, os grupos subordinados não se veem mais representados pelos grupos dirigentes e dominantes, culminado em um cenário de crise e lutas hegemônicas.

No momento de crise, as contradições estruturais se revelam, e a luta hegemônica se manifesta entre aqueles que se esforçam para ocultar as contradições e preservar a ordem vigente e as forças antagônicas que se esforçam para mostrar que já estão dadas as condições para a resolução dos problemas postos pela história (GRAMSCI, 2007). Desse modo, como produto e produtora dessa totalidade capitalista contraditória, as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial podem reproduzir as contradições e os antagonismos de classes

²⁰ “A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção” (CURY, 1987, p. 48).

que sustentam o capitalismo ou serem apropriadas como instrumento da luta pela superação das relações sociais capitalistas.

1.3.2 Abordagem e procedimentos técnicos da pesquisa

A partir do referencial teórico abordado, o problema desta tese foi investigado por meio de uma pesquisa documental²¹ no que se refere aos procedimentos, e qualitativa e quantitativa, quando se trata da abordagem do objeto de estudo. As fontes da pesquisa foram obtidas em meio impresso ou *on-line*²².

O foco desta pesquisa foi a análise dos documentos referentes às políticas públicas e à gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, no período de 2018 a 2018, como decretos, deliberações, leis, projetos de lei, Planos Plurianuais (PPA), resoluções e documentos que versam sobre os dados orçamentários, como os Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e outros demonstrativos de receitas e despesas que abrangem a Função 12 – Educação, o FUNDEB e as Subfunções 367 – Educação Especial e 368 – Educação Básica, conforme evidencia o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Documentos oficiais paranaenses basilares para a investigação das políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do Paraná, de 2008 a 2018²³

Documento	Súmula
Lei nº 4.978/ 1964	Estabelece o sistema estadual de ensino.
Deliberação nº 020/1986	Normas para a educação especial no sistema de ensino.
Constituição do Estado do Paraná, de 1989	--
Deliberação nº 02/2003	Normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná.
Lei Complementar nº 106/ 2004	Extinção da gratificação de 50% referente à atuação docente no ensino especial (Artigo 3º).
Resolução SEED nº 1.017/2006	Convênio de cooperação técnica e financeira entre a SEED e as instituições que ofertam educação especial para alunos com necessidades educacionais especiais.

²¹ A pesquisa documental está fundamentada no estudo de fontes, como documentos oficiais, no caso desta tese, que ainda não receberam tratamento analítico ou que, no contato direto com os documentos, o pesquisador desenvolve a sua própria investigação e análise a partir dos objetivos da pesquisa (SEVERINO, 2007; GIL, 2011).

²² No período de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19, a disponibilização *on-line* de um grande acervo foi essencial para a realização desta pesquisa.

²³ Embora o recorte temporal da pesquisa seja 2008 a 2018, leis anteriores foram selecionadas para a análise por estarem em vigência no referido período.

Lei nº 15.608/2007	Normas sobre licitações, contratos administrativos e convênios no âmbito dos Poderes do estado do Paraná.
PPA 2008-2011	--
Resolução SEED nº 3.616/2008	Convênio de cooperação técnica e financeira entre a SEED e as entidades mantenedoras que ofertam educação básica na modalidade de educação especial.
Projeto de Lei nº 126/2010	Cria o programa de apoio às instituições filantrópicas que ofertam, exclusivamente, educação básica na modalidade educação especial em escolas ou centros de atendimento educacional especializado.
Resolução nº 3.600/2011	Alteração na denominação das escolas de educação especial para EEBMEE.
Instrução nº 012/2011 – SUED/SEED	Trata da alteração na denominação das escolas de educação especial para EEBMEE e normatiza e especifica a participação da EEBMEE conveniada com o estado do Paraná em políticas e programas públicos.
PPA 2012-2015	--
Resolução SEED nº 7.863/2012	Convênio de cooperação técnica e financeira entre a SEED e as entidades mantenedoras que ofertam educação básica na modalidade de educação especial.
Projeto de Lei nº 217/2013	Institui o Programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica na modalidade educação especial denominado “Todos Iguais pela Educação”.
Lei nº 17.656/2013	Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos Iguais pela educação”.
Lei nº 18.419/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência do estado do Paraná.
Lei nº 18.492/2015	Plano Estadual de Educação.
PPA 2016-2019	--
Decreto nº 3.513/2016	Regulamenta a Lei Federal nº 13.019/2014, para dispor sobre o regime jurídico das parcerias entre a administração pública do estado do Paraná e organizações da sociedade civil.
Indicação nº 02/2016 e Deliberação nº 02/2016	Normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná.
Lei Complementar nº 206/2017	Regulamenta a cessão de servidores da SEED, prevista no Artigo 43 da Constituição Estadual, para as IPSFL que ofertam educação básica na modalidade educação especial.
Decreto Estadual nº 9.014/2018	Regulamenta a cessão de servidores da SEED prevista na Lei Complementar nº 206/2017.
Resolução nº 1.476/2018	Parcerias entre a SEED e as IPSFL, mantenedoras das EEBMEE, dos centros de atendimento educacional especializado e das escolas para surdos e/ou cegos.
Resolução nº 2.924/2018	Parcerias entre a SEED e as IPSFL, mantenedoras das EEBMEE, dos centros de atendimento educacional especializado e das escolas para surdos e/ou cegos.
LDOs 2007-2017	Leis de Diretrizes Orçamentárias do estado do Paraná para os exercícios financeiros de 2008 a 2018.
Demonstrativos orçamentários	
Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREOs) anuais – Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, de 2008 a 2018 (PARANÁ, [2022s]).	
Balança Financeira do FUNDEB (2008 a 2018) (PARANÁ, ([2022o])).	
FUNDEB – Demonstrativos da Execução da Receita por fontes de Recursos – 2018 – Gerencial Receita – Receita por unidade, fonte e natureza (dez. 2018) (PARANÁ, ([2022p])).	
FUNDEB – Demonstrativo da despesa por unidade, fonte e projeto 2018 – Gerencial Despesas – unidade, fonte, projeto/atividade e espécie – fonte 114 e 145 (dez. 2018) (PARANÁ, ([2022q])).	

Receitas da fonte 145 – FUNDEB (2008 a 2018) (PARANÁ, ([2022r])).
Despesas* do Paraná por funções (2008-2018) (PARANÁ, ([2022h])).
Despesas* da Função 12 – Educação por órgãos – SEAP (2008 a 2018) (PARANÁ, ([2022i])).
Despesas* da Função 12 – Educação da SEED por subfunções (2008 a 2018) (PARANÁ, [2022j])).
Despesas* da Função 12 – Educação por órgãos – SETI (2008 a 2018) (PARANÁ, [2022k])).
Despesas* da Fonte 145 – FUNDEB/SEED por Subfunções (2008 a 2018) (PARANÁ, [2022l])).
Despesas* da Subfunção 367 – Educação Especial (2008-2018) (PARANÁ, [2022m])).
Despesas* da Subfunção 368 – Educação Básica (2012 a 2018) (PARANÁ, [2022n])).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

*Obs.: nos demonstrativos de despesas, constam informações sobre o orçamento inicial (LOA), o total orçamentário, a disponibilidade orçamentária, as despesas empenhadas, as despesas liquidadas e as despesas pagas.

Para a análise das fontes documentais, além do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, realizei o estudo de produções bibliográficas que versam sobre a questão da educação e da educação especial e do financiamento no âmbito do debate das orientações dos organismos internacionais, das políticas nacionais e paranaenses. No APÊNDICE F, apresento um esquema da metodologia da pesquisa, com informações mais detalhadas sobre os procedimentos técnicos realizados ao longo da investigação.

A seleção das fontes documentais e bibliográficas foi realizada por meio da busca de palavras-chave, como os descritores destacados na subseção 1.2, e outros, como “educação inclusiva” e “inclusão” (inclusão social/escolar/educacional) e termos derivados. O levantamento esteve focado na identificação de fontes que tratam especificamente ou perpassam pelo debate do financiamento da educação/educação especial e temas correlatos, no recorte temporal e espacial da tese. Também selecionei as fontes de estudo pelas palavras-chave (quando explícitas) correspondentes aos títulos ou ao conteúdo das subseções. A busca foi efetuada em portais de grande relevância acadêmica, como *SciELO* e *CAPES* (teses, dissertações e periódicos). Além disso, o levantamento das produções científicas sobre a temática desta tese ofereceu uma considerável quantidade de fontes para a pesquisa, e o estudo dos textos selecionados possibilitou a identificação de outras produções documentais e bibliográficas.

Como o recorte geográfico da tese é o estado do Paraná, ampliei a discussão acerca de seu contexto histórico, econômico, social, político e educacional para além do recorte temporal da pesquisa (2008 a 2018), a fim de compreender o histórico da educação especial paranaense abordado na seção 2. Para tanto, pautei-me no levantamento, nos fichamentos e nas análises de produções bibliográficas disponíveis

on-line, como as pesquisas de Trintin (2006), Laibida (2015; 2019), Mormul, Giroto e Soares (2018), Mendes, Horn e Rezende (2020), Ruiz, Silva e Batistão (2017). Também analisei alguns documentos oficiais do estado disponíveis na internet, como as mensagens do governador Moysés Lupion à Assembleia Legislativa (PARANÁ, 1948; 1950), as mensagens dos governadores do período de 2008 a 2018 à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) e as publicações sobre a história administrativa do Paraná, do Arquivo Público PR (2000; 2002).

No intuito de apresentar o estado do Paraná, na subseção 2.3.1, exponho alguns dados estatísticos do estado relacionados à extensão territorial, ao número estimado da população, ao rendimento mensal domiciliar *per capita*, às maiores cidades em termos demográficos, ao Produto Interno Bruto (PIB), ao PIB *per capita*, ao índice de Gini, ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e aos dados de escolas, matrículas e docentes da educação básica. Destaquei, sempre que existiam dados disponíveis, os dados do ano de 2008 em comparação ao ano de 2018, marco inicial e final do recorte temporal desta pesquisa, e os dados do ano mais recente disponível, geralmente, 2021. Para a obtenção desses dados, utilizei os portais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), do Atlas Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (LDE-UFPR).

As coletas das fontes documentais do governo federal e do estado do Paraná que versam sobre as políticas de educação especial e as políticas e a gestão do financiamento da educação especial, como leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções, deliberações, dados numéricos de matrículas e escolas, dados orçamentários, em sua maioria, ocorreram nos portais oficiais das duas esferas governamentais. Os documentos do BM²⁴ e da UNESCO selecionados para o cotejamento com as políticas nacionais e estaduais foram obtidos no portal desses dois organismos internacionais.

²⁴ O Grupo Banco Mundial é composto por cinco instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (BANCO MUNDIAL, 2008). Nos relatórios anuais do Banco, a expressão “Banco Mundial” ou “Banco” remete apenas ao BIRD e a AID, pelo fato de que esses relatórios são elaborados por essas duas instituições. Embora a expressão “Grupo Banco Mundial” ou “Grupo” indique o conjunto dessas cinco instituições, nas produções do Grupo, há a orientação para que, nas referências, a entrada de suas publicações seja feita por Banco Mundial; orientação que sigo nesta tese (BANCO MUNDIAL, 2014).

Os documentos oficiais federais foram adquiridos a partir dos portais do Planalto, da Câmara dos Deputados, do Senado, do Ministério da Educação (MEC), da Imprensa Nacional, do Ministério da Economia, do INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outros. Os documentos oficiais do estado do Paraná foram obtidos nos portais do Sistema Estadual de Legislação da Casa Civil do Paraná, da Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), do Portal Educacional do Estado do Paraná Dia a Dia Educação, da ALEP, dos portais da Transparência do Estado do Paraná, do INEP, do FNDE, do Tesouro Nacional, do LDE-UFPR, do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e das Leis Estaduais.

No tocante ao quantitativo de matrículas e escolas (subseções 2.3.1 e 2.4), sobretudo em relação ao estado do Paraná, extrai a maior parte dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2008 a 2018, disponíveis no portal do INEP, e do portal Observatório do PNE, Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva, no formato anterior, consultado em 2018. As Sinopses Estatísticas contabilizam o total do número de matrículas das classes especiais e das escolas exclusivas (especiais) agregadas à categoria classes exclusivas. Obtive os dados desagregados das classes especiais e das classes exclusivas, dos anos de 2008 a 2016, no portal do Observatório do PNE. Também consultei as estatísticas do censo escolar no portal do INEP Data e na plataforma de dados educacionais do portal do LDE-UFPR. Como nesses meios não tive acesso ao número de matrículas do AEE, utilizei os microdados do Censo Escolar disponibilizado no portal do INEP, no formato antigo. A extração das informações dos microdados foi realizada por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Além da dificuldade para trabalhar com os microdados, por eles estarem disponibilizados em um formato que exige o manuseio de um *software* específico de estatística – o SPSS, o que é um entrave a uma parcela significativa de pesquisadores, no percurso, ainda me deparei com uma situação mais adversa: a retirada dos microdados pelo INEP, no dia 18 de fevereiro de 2022, para reestruturação, a fim de “[...] suprimir a possibilidade de identificação de pessoas, em atendimento às normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD)” (INEP, [2022b], p. 1).

No novo formato, disponibilizado no dia 31 de março de 2022, os dados de matrículas, de escolas e de docentes foram reunidos em uma única planilha²⁵, de forma simplificada, o que tornou mais complexo o acesso a eles via SPSS, pois requer um domínio maior desse programa. Além disso, observei uma redução significativa no tamanho dos novos arquivos em relação aos arquivos antigos, de maneira a indicar uma supressão expressiva de dados. Por exemplo, em relação ao ano de 2018, enquanto a pasta de dados no formato antigo registrava 2.689.822.718 *bytes*, a nova pasta continha 181.420.955 *bytes*. O INEP afirmou que os dados restringidos nos microdados podem ser acessados por meio do “[...] Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), que possibilita o uso de bases restritas por pesquisadores. Para tanto, as pesquisas devem observar o protocolo do serviço, que pode ser consultado no portal do Inep” (INEP, [2022a], p.3).

Além dessa alteração, durante a realização desta pesquisa, na esfera do governo federal, os portais foram migrados para uma plataforma única do governo federal, denominada: <https://www.gov.br/pt-br>, mas nem todos os dados educacionais tinham sido alimentados nas novas páginas relacionadas à educação, o que dificultou a retomada de alguma consulta, quando necessária. O caminho de acesso aos dados também foi modificado.

Segundo Rebelo e Kassar (2018), a análise estatística é imprescindível para a avaliação das políticas públicas e o conhecimento da realidade educacional. Entretanto, as autoras reconhecem os limites dos dados disponibilizados acerca da educação especial e a dificuldade de trabalhar com os dados de matrícula do PAEE, sobretudo quando se trata da análise de dados de vários anos, pois os órgãos responsáveis alteram a forma de registro dos dados de um ano para o outro, agregando-os ou suprimindo itens (REBELO; KASSAR, 2018).

Rebelo e Kassar (2018), com base nos estudos de Dias (2014) e Leijoto (2015), apontam para a probabilidade da existência de erros na alimentação dos dados em função de limitações dos técnicos das escolas, das dificuldades de identificação de quais alunos podem ser considerados – ou não – PAEE e da inserção ou extinção de categorias do PAEE no sistema Educacenso²⁶ ao longo dos anos. Ademais, destacam

²⁵ No formato anterior, apenas os dados das escolas brasileiras estavam agregados a uma única planilha; os dados de matrículas e de docentes estavam em arquivos separados pelas 5 regiões do país.

²⁶ “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes

que o número de matrículas não corresponde ao número de alunos devido ao cômputo da dupla matrícula para os alunos matriculados na classe comum e no AEE para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB. Por isso, entendem que “[...] não há como afirmar se existe subnotificação ou excesso de notificação de pessoas com deficiência, na escola e fora dela” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 289). Embora tais dados possam conter as limitações descritas, são importantes para a avaliação do desenrolar das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no período de 2008 a 2018, no Paraná.

Em relação ao orçamento público²⁷ do governo do estado do Paraná para a educação especial, de 2008 a 2018, analisei o orçamento previsto, no âmbito das estimativas, definidas pelas normativas nacionais, e do orçamento inicial fixado pela Lei Orçamentária Anual (LOA), além do orçamento executado na esfera das despesas liquidadas. Optei pelas despesas liquidadas, porque, embora o pagamento não tenha sido efetivado, trata-se de despesas adquiridas, ou seja, já foi confirmado o direito adquirido pelo credor de receber o crédito/pagamento, conforme o Artigo 63 da Lei nº 4.320/1964 (BRASIL, [2022m]).

As normativas nacionais que dão subsídio ao orçamento anual (portarias e resoluções que fixam o fator de ponderação, o Valor Aluno-Ano (VAA) mínimo nacional, os VAAs estaduais e os valores de transferência estimados do FUNDEB) e os dados do orçamento inicial e das despesas liquidadas da educação e da educação especial do governo estadual do Paraná foram obtidos nos portais do FNDE, do Tesouro Nacional, da ALEP e da Transparência do estado do Paraná. A maioria dessas normativas nacionais foi extraída do portal do FNDE, porém, ao clicar no *link* de acesso de algumas resoluções e portarias, eu era direcionada para a página inicial do portal que não disponibilizava os documentos. Por isso, algumas normativas foram obtidas com o auxílio do portal Jusbrasil e do portal da Imprensa Nacional.

Os dados do orçamento inicial (LOA) e das despesas liquidadas da educação especial paranaense foram obtidos, inicialmente, no portal do FNDE e no Portal da Transparência do estado do Paraná. Em função da inconsistência das informações entre os dois portais, do fato de o Portal da Transparência ser um lócus oficial do estado pesquisado e disponibilizar mais dados e mais bem discriminados do que os

públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet” (BRASIL, [2021b], p. 1).

²⁷ Refere-se às receitas, às despesas e às dívidas administradas pelo Estado (OLIVEIRA, 2012).

apresentados pelo FNDE, priorizei os dados coletados no Portal da Transparência do Paraná. Todavia, o orçamento inicial (LOA) e as despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da SEED, de 2012 a 2014, e as despesas liquidadas da educação especial da SEED relativas ao FUNDEB, de 2012 a 2018, não estavam disponibilizados no Portal da Transparência. Outrossim, a partir de 2012, passou a constar nos relatórios a subfunção 368 – Educação Básica, na qual estava alocada a quase totalidade dos valores do orçamento inicial e das despesas liquidadas da SEED, ao indicar que a maior parte dos valores das subfunções educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial poderia estar agregada à subfunção 368.

Diante disso, solicitei os dados ao governo do estado do Paraná por meio de duas formas, mas não consegui as informações solicitadas. No dia 25 de fevereiro de 2022, encaminhei, via formulário *on-line* do Portal da Transparência do estado do Paraná, uma solicitação dos dados (APÊNDICE G) endereçada à Secretaria da Fazenda (SEFA-PR), que gerou o protocolo de Atendimento nº 26250/2022. Durante a tramitação, o pedido foi encaminhado da Ouvidoria Geral do Estado (OGE)/Controladoria Geral do Estado (CGE) para a SEFA e da SEFA para SEED, cuja resposta veio do Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOFs/SEED) e do Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS/SEED). O GOFs/SEED e o GRHS/SEED responderam, no dia 11 de maio de 2022, que não dispunham de informações sobre 5 das seis questões solicitadas e sugeriram que eu entrasse em contato com a Ouvidoria da SEFA, para mais informações, conforme o número de telefones ou a página da Ouvidoria da SEFA indicados (ANEXO A).

Entrei em contato com a Ouvidoria da SEFA via telefone e fui orientada a solicitar os dados por meio do Sistema e-Protocolo, um sistema de protocolo *on-line* de documentos endereçados aos órgãos governamentais do Paraná <[e-Protocolo | Secretaria da Fazenda](#)>. No dia 16 de maio, protocolei a nova solicitação dos dados endereçada à SEFA, via e-Protocolo, conforme orientação recebida, que gerou o Protocolo nº 18.978.009-5 e o processo anexo (ANEXO B). Acompanhei a tramitação do processo e observei que, novamente, o pedido foi encaminhado à SEED, chegando ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, no qual foi arquivado no dia 28 de julho de 2022, no Setor de Articulação Acadêmica (SAA/NRE-Maringá), com a justificativa de que o processo foi concluído, porque os dados não foram solicitados

via NRE. Diante dessas duas tentativas, optei pela realização da pesquisa apenas com os dados orçamentários disponíveis *on-line*.

Os dados orçamentários de 2008 a 2018, obtidos em valores nominais, foram deflacionados a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de dezembro de 2018, adquirido no portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA DATA ([2022]). Para realizar a correção dos valores anuais do referido recorte histórico, utilizei a seguinte fração, de acordo com as instruções de Amaral (2012): valor a ser corrigido x (Índice - IPCA de dezembro de 2018 / valor médio do Índice - IPCA do ano do valor a ser corrigido). Por exemplo, a correção do valor R\$ 2.538,00, de 2008: $R\$ 2.538,00 \times (5.100,61 / 2.826,92) = R\$ 4.579,31$.

Além disso, para a investigação do objeto de estudo proposto, considere as abordagens qualitativa e quantitativa para a obtenção e análise dos dados. Minayo (2002) ressalta que a abordagem qualitativa em Ciências Sociais (estende-se para as Ciências Humanas) analisa aspectos da realidade não quantificáveis (não perceptíveis e não captável em médias, equações e estatísticas), ou seja, investiga os significados das ações e relações humanas impregnadas de valores, motivos, aspirações, crenças e atitudes. No caso de uma abordagem qualitativa, na perspectiva materialista histórica e dialética, trata-se de um enfoque que visa a identificar e explicar as causas, as origens, as forças responsáveis pelas características de determinado objeto de estudo, suas relações e implicações para a vida humana, bem como os diferentes significados atribuídos pelo sujeito compreendido como um ser social e histórico (TRIVIÑOS, 1987).

Nos termos de Soares (2003), a abordagem quantitativa se associa à quantificação de dados obtidos mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas. Recomenda-se a adoção desse tipo de abordagem “[...] em procedimentos descritivos, nos quais se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nas investigações que procuram determinar relações de causalidade entre os fenômenos” (SOARES, 2003, p. 17).

A partir da perspectiva materialista histórica e dialética, compreendo que qualidade e quantidade constituem a totalidade do objeto de estudo e, portanto, que as abordagens qualitativas e quantitativa não são incompatíveis e/ou opostas. Ao discutir o valor de uso e o valor de troca da mercadoria, Marx (1996, p. 167) afirma que “Como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não

contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso”. Para o autor, cada coisa útil tem diversas propriedades e deve ser considerada sob o aspecto da qualidade e da quantidade, pois esses dois pontos de vista não se opõem (MARX, 1996).

Segundo Triviños (1987, p. 67), “[...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. [...]”. A quantidade pode alterar a qualidade, bem como a qualidade pode modificar a quantidade. Entretanto, a qualidade de um objeto não é alterada por uma mudança da quantidade dentro de limites considerados padrões que não chegam a alterar as suas propriedades essenciais. Assim, a mudança de quantidade pode alterar a qualidade, desde que os limites dos padrões sejam rompidos (TRIVIÑOS, 1987). Por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino ofertado ao PAEE incluso na classe comum depende, dentre outros fatores, de um aumento significativo da quantidade de recursos financeiros públicos investidos no processo de inclusão escolar para além dos valores destinados, atualmente, pelo Estado. Por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos inclusos poderia promover a redução da quantidade de reprovação, evasão e abandono escolar do PAEE.

Compartilho da ideia de Gamboa (2008) de que a simples coleta e o tratamento de dados quantitativos não são suficientes. Esses dados precisam ser analisados qualitativamente para não serem reduzidos a um exercício de estatística. Assim, propus uma abordagem quanti-qualitativa, por entender que as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial paranaense têm propriedades qualitativas e quantitativas que, ao serem investigadas, podem possibilitar uma maior compreensão das contradições e da totalidade do problema desta pesquisa.

Ainda, cumpre ressaltar que, embora eu tenha realizado uma pesquisa documental, a qual não envolve seres humanos, procurei preservar a identidade e a integridade das pessoas mediante a ocultação dos dados de identificação pessoal e/ou assinaturas contidas nos ANEXOS B e E. Somente foram citados, na pesquisa, nomes de autoridades políticas ou de representantes de IPSFL mencionados nas produções bibliográficas ou nas fontes documentais de livre acesso público em órgãos oficiais; não se trata de dados pessoais, privados ou confidenciais de tais autoridades/representantes.

Ao atentar para o debate da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019) acerca da ética e pesquisa em Educação, especificamente no que diz respeito à autodeclaração de princípios e de procedimento

éticos na pesquisa em Educação (MAINARDES; CARVALHO, 2019), autodeclaro que me pautei nos princípios éticos da integridade, responsabilidade, transparência e honestidade na coleta, reprodução e produção e análise dos dados para a realização desta investigação.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Nesta primeira seção, primeiramente, anuncio o objeto de estudo, os objetivos, o problema da pesquisa e as razões pessoais, profissionais e sócio-históricas que me motivaram a realização desta pesquisa. A partir de uma revisão de literatura, problematizo a temática, a fim de explicitar a questão que conduzirá esta investigação. Também confirmo a originalidade do tema proposto mediante o mapeamento das produções científicas acerca do meu objeto de estudo e produzo um levantamento das produções científicas sobre o financiamento da educação especial no Brasil, no período de 2008 a 2018. Na sequência, realizo uma discussão acerca do percurso teórico-metodológico trilhado para a elucidação do problema desta tese. Discorro, inicialmente, sobre o referencial teórico-metodológico que fundamenta a investigação, ou seja, o materialismo histórico e dialético, a fim de elucidar os conceitos básicos e as categorias de análise que subsidiaram esta pesquisa. Alicerçada nesse referencial, destaco os procedimentos técnicos que utilizei para a obtenção das fontes de estudos e a abordagem de análise dos dados obtidos.

Na segunda seção, investigo as políticas públicas de educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018. Primeiramente, apresento a trajetória histórica da educação especial no Brasil até a produção da perspectiva da educação inclusiva, a qual perpassa pelas questões de financiamento. A partir do processo de constituição e da organização dessa modalidade da educação no país, é possível compreender as configurações que a educação especial brasileira assume na atualidade e as correlações de forças e disputas em relação a ela no âmbito da sociedade civil e do Estado – e entre eles. Em seguida, examino as políticas públicas brasileiras de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como se trata da primeira seção que aprofunda a discussão acerca do estado do Paraná, antes da abordagem sobre as políticas de educação especial de 2008 a 2018, foco da seção, apresento uma caracterização do estado do Paraná e a trajetória histórica da educação especial paranaense, elemento que possibilita a compreensão das

peculiaridades da educação especial no estado. Também evidencio os dados de matrículas e de escolas da educação especial paranaense, na educação básica, no período de 2008 a 2018, com foco na primeira, uma vez que a liberação de recursos financeiros para a educação está condicionada ao número de matrículas.

Na terceira seção, discuto as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018. Inicialmente, examino as políticas de financiamento da educação básica brasileira, com ênfase nas bases legais e nas fontes de recursos, requisito para a compreensão das políticas públicas e da gestão do financiamento da educação especial brasileiras e paranaenses que, posteriormente, serão abordadas. Discrimino e analiso as orientações e normativas do governo estadual do Paraná, no tocante ao financiamento da educação especial, para as IPSFL que oferecem essa modalidade de ensino e para a inclusão do PAEE na rede pública de ensino.

Destinei a quarta seção à investigação do orçamento público previsto e executado para a educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018. Inicialmente, abordei o orçamento da educação especial no conjunto das receitas e despesas da educação básica paranaense, a fim de demarcar o valor atribuído à educação especial no estado. Relacionei esse orçamento com a receita de impostos arrecadada e o FUNDEB em função da importância dos impostos e do fundo no financiamento da educação. Finalmente, analisei o orçamento previsto e executado da educação especial, com foco nas despesas liquidadas, em especial, na discriminação das despesas liquidadas das IPSFL que ofertam educação especial, no intuito de atender ao terceiro objetivo específico proposto e buscar subsídios para responder ao problema desta tese.

Na quinta e última seção, retomo as discussões realizadas ao longo das seções e respondo à questão-problema da pesquisa – quais são as implicações das políticas e da gestão do financiamento da educação especial do estado do Paraná, no período de 2008 a 2018, para a inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns da rede pública de educação básica paranaense? –, com o propósito de ratificar a defesa da tese anunciada nesta seção.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018)

O objetivo desta seção é compreender as políticas públicas de educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, bem como relacioná-las com as políticas públicas do governo brasileiro para essa modalidade da educação, a fim de apreender as convergências e divergências existentes entre elas.

Primeiramente, discuto a história da educação especial brasileira, com ênfase nas disputas e correlações de forças que antecedem as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, cujo marco é a PNEEPEI, de 2008. Em seguida, trato das principais políticas públicas brasileiras que regem a educação especial sob viés inclusivo. Antes de adentrar nas políticas de educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018, apresento algumas características gerais do estado na contemporaneidade, bem como os antecedentes históricos da educação especial paranaense até 2007. A partir desses elementos, analiso as políticas de educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ANTECEDENTES DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Das ações de assistência e, quiçá, algum atendimento educacional, prestadas às crianças com deficiência abandonadas nas rodas dos expostos das Santas Casas de Misericórdia, desde o século XVIII (JANNUZZI, 2012) até o final do século XX, o atendimento educacional do PAEE foi ofertado no Brasil por poucas instituições públicas, sendo realizado, principalmente, por uma rede paralela de IPSFL, cuja maioria recebia recursos (financeiros, humanos, materiais pedagógicos, dentre outros) do poder público (KASSAR, 2011; BASSI, 2012; GARCIA, 2017).

Desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hodiernamente, Instituto Benjamin Constant – IBC), em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), até 1957, a educação especial brasileira se limitou a iniciativas oficiais e particulares isoladas (MAZZOTTA, 2005). Nesse período, também foram criados: o Instituto Pestalozzi de

Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1926; a Sociedades Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, pela educadora e psicóloga russa Helena Antipoff; o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, em 1929; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (atualmente, Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD) de São Paulo, em 1950; e a primeira APAE, em 1954, no Rio de Janeiro (LANNA JÚNIOR, 2010).

A educação especial passou a ser assumida como uma questão de política educacional no Brasil a partir do final da década de 1950 (MAZZOTTA, 2005), por meio da Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, sob a direção do INES, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, lançada em 1958, liderada pelo IBC e, por último, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960, (LANNA JÚNIOR, 2010), cuja fundação teve a participação da Sociedade Pestalozzi e da APAE do Rio de Janeiro (SILVA, 2017). Apesar de representarem ações governamentais, as Campanhas não integravam a estrutura do MEC (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019), além de financiarem, “[...] com recursos públicos, as entidades privadas sem fins lucrativos” (SILVA, 2017, p. 111).

O descaso do setor público com a educação do PAEE estimulou a criação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas (MENDES, 2006), principalmente vinculadas às Sociedades Pestalozzis e às APAEs. Isso culminou na fundação da Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), em 1962, e na Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP), em 1970 (LANNA, JÚNIOR, 2010).

De 1960 a 1989, a FENAPAEs e a FENASP garantiram a hegemonia na educação especial brasileira, no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiência intelectual. Exerceram influência política junto ao Estado no debate sobre as demandas da área e na reivindicação de recursos públicos, com participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/1961 – e da Lei nº 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, do Comitê Nacional de Educação Especial, em 1985, e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, e nos debates da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) (1987-1988) (SILVA, 2017).

A LDBEN – Lei nº 4.024/1961, no Artigo 88, previu que a “[...] educação de excepcionais²⁸, deve, **no que fôr possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de **integrá-los** na comunidade” (BRASIL, [1961], p. 10, grifos nossos). O Artigo 89 dessa lei fortaleceu e regulamentou a intervenção do setor privado na educação especial ao garantir bolsas de estudo, empréstimos e subvenções à iniciativa privada (BRASIL, [1961]).

Durante o regime militar (1964 a 1985), houve a intensificação da relação público-privada na educação especial brasileira, seja pelo apoio financeiro público às instituições especializadas, seja pela interferência e/ou atuação direta de representantes dessas instituições em órgãos do governo. De acordo com o Artigo 9º da Lei nº 5.692/1971, que aprovou a reforma do ensino de 1º e 2º graus, os alunos com deficiência física ou mental (termo da lei), em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados²⁹ deveriam receber tratamento especial, conforme as normas definidas pelos Conselhos de Educação. O Artigo 45 da lei garantia apoio técnico e financeiro às instituições de ensino privadas, se fossem julgadas eficientes em termos de escolarização e de economia (BRASIL, [1971]).

Em 1973, foi criado o CENESP³⁰, como primeiro órgão central do MEC. Sua função era organizar e normatizar a educação especial³¹ no país, sendo uma de suas prioridades a expansão das oportunidades educacionais ao PAEE tanto em classes comuns como em classes especiais e instituições especializadas (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019), por meio de assistência técnica e financeira às instituições de ensino públicas e privadas. Um fator que favoreceu o suporte financeiro às instituições especializadas, sobretudo às Sociedades Pestalozzi e às APAEs, foi o fato

²⁸ O termo “excepcional” foi introduzido por Helena Antipoff em substituição aos termos “deficiência mental” e “retardo mental” (LANNA JÚNIOR, 2010). Durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), os movimentos de pessoas com deficiência reivindicaram a substituição do vocábulo “excepcional”. Assim, a CF de 1988 utilizou “**portadores de deficiência**”, sendo empregada, também no país, a expressão “necessidades educacionais especiais” (BARCELOS, 2019).

²⁹ A preocupação com os alunos superdotados partiu de Helena Antipoff e da Sociedade Pestalozzi, considerados, também, excepcionais. Em 1973, Antipoff criou a primeira entidade destinada aos superdotados, denominada Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados (ADAV) (BARCELOS, 2019).

³⁰ Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), extinta em 1990 e retomada em 1992, com a sigla SEESP, sob a condução da psicóloga e professora Rosita Edler de Carvalho, atuante no CENESP, na antiga SESPE, na CORDE criada em 1986 (MAZZOTTA, 2005). Rosita Edler Carvalho tem atuado tanto no setor público (esfera federal, estadual e municipal) e privado da educação especial (professora da APAE do Rio de Janeiro e Assessora da APAE de Vitória/ES) (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019).

³¹ A educação especial foi institucionalizada no país com a criação do CENESP. Até o momento, não era comum se referir à educação especial, mas à educação dos excepcionais (LDB de 1961), educação de deficientes ou tratamento especial (Lei nº 5.692/1971) (KUHNEN, 2016).

de elas terem representantes em cargos na estrutura do CENESP, inclusive exercendo a diretoria desse órgão ou sendo um assessor direto do Ministro da Educação (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019). A interferência das IPSFL dentro do aparelho estatal foi determinante para que elas tivessem as suas reivindicações atendidas.

Até o final da década de 1970, predominaram os movimentos para pessoas com deficiência, ou seja, caracterizados pela oferta de educação e assistência a essas pessoas, de modo que elas eram tuteladas e não participavam das decisões dos movimentos. No final dessa década, começaram a ser organizados os movimentos de pessoas com deficiência³², isto é, criados, geridos e integrados na totalidade ou na maioria por pessoas com deficiência em defesa de sua autonomia e protagonismo na própria história, sob o lema “Nada sobre Nós sem Nós”. Isso ocorreu no momento de enfraquecimento e queda do regime militar brasileiro, no bojo da reorganização dos movimentos sociais em defesa dos direitos sociais, da reabertura democrática e política do país (LANNA JÚNIOR, 2010).

Cabe ressaltar que não havia consenso entre os movimentos de e para pessoas com deficiência, inclusive entre os grupos relacionados a uma mesma deficiência. Em relação às pessoas com deficiência visual, enquanto a Fundação Dorina Nowill para Cegos propunha a integração da pessoa com deficiência visual no ensino comum, o IBC defendia a educação segregada. Nas décadas de 1960 a 1980, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil e Dorina Nowill se tornaram referência e atuantes nas deliberações políticas acerca dos direitos das pessoas com deficiência visual dentro e fora do Estado (BARCELOS, 2019).

Em 1979, com a criação da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, houve uma tentativa de unificar o movimento de pessoas com deficiência, que integravam cegos, surdos, pessoas com deficiência física e com hanseníase, a fim de “[...] elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes

³² Os embriões desses movimentos foram gestados com a criação de organizações de pessoas com deficiência, como: a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (hodiernamente, Fundação Dorina Nowill para Cegos), em homenagem à sua fundadora, a professora Dorina de Gouvêa Nowill, que adquiriu a cegueira aos 17 anos; a Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro (1930), a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo (1954) e a Associação de Surdos de Belo Horizonte (1956), que se opunham ao oralismo e defendiam a língua de sinais como língua materna dos surdos; o Clube dos Paraplégicos de São Paulo e o Clube do Otimismo do Rio de Janeiro, criados em 1958, e a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (LANNA JÚNIOR, 2010).

[...]” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 37). Essa ação não logrou êxito em função das especificidades de cada grupo e culminou na organização de outras federações nacionais por tipo de deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1988, foi criada a União Brasileira de Cegos (UBC), na tentativa de unificar o movimento dos cegos, mas não teve sucesso. Em 2008, em assembleia conjunta, a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC), fundada em 1984, e a UBC se uniram e formaram a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB)³³. Em 1978, um grupo de profissionais ouvintes criou a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), na qual os surdos não se viam representados. Em 1987, diante da pressão dos surdos e do desgaste financeiro da FENEIDA, a surda Ana Regina Campello foi eleita diretora da FENEIDA, e a Federação passou a ser nominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). No ano de 1984, foi fundada a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em meio a esses embates e ao descaso do Estado com a expansão da oferta da educação especial na rede pública de ensino, até o final da década de 1980, os alunos com deficiências consideradas leves e alunos com histórico de repetência eram atendidos pelo setor público em classes especiais³⁴ das escolas regulares, enquanto os alunos PAEE que necessitavam de atendimento mais especializado eram encaminhados às instituições especiais, em geral, do setor privado (KASSAR, 2011). O governo brasileiro desenvolvia ações setorizadas e desarticuladas em relação às pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010), havendo a necessidade de um órgão nacional que garantisse a integração social dessa população (JANNUZZI,

³³ Atualmente, a “[...] ONCB é a única instituição da sociedade civil em âmbito nacional que representa, de forma direta, cerca de 90 entidades das cinco regiões do país e aproximadamente 7 milhões de pessoas cegas e com baixa visão” (ONCB, [2022], p. 1). Integra o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD).

³⁴ De acordo com Jannuzzi (2012), em 1911, o médico Francisco Sodré criou classes especiais no estado de São Paulo, sendo defendidas por Helena Antipoff, em especial, para os alunos com deficiência intelectual. A criação de tais classes não revelava preocupação com a educação dos alunos PAEE, mas, sim, em afastá-los das classes comuns, a fim de facilitar o rendimento das crianças de camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns (JANNUZZI, 2012). A partir de 1970, com a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (CF de 1967, Artigo 168, § 3º, II) e do acesso à escola para a população em geral, em virtude da expansão da rede pública de ensino, houve um crescimento dos índices de reprovação e evasão escolar e, por conseguinte, do número de classes especiais nas escolas regulares públicas (MENDES, 2006; 2010), sobretudo na esfera estadual, disseminadas por todo o país após a criação do CENESP e sua perspectiva de integração (KASSAR, 2012). Nos termos de Mendes (2010), a associação entre fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve serviu de justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas.

2012). Assim, após debates e proposições do Comitê Nacional da Educação Especial³⁵, instituído em 1984, foi criada a CORDE, por meio do Decreto nº 93.481/1986 (LANNA JÚNIOR, 2010), que garantiu a participação de pessoas com deficiência em seu Conselho Consultivo, como os presidentes da FEBEC, da FENEIS e da ONEDEF, além de representantes dos movimentos para pessoas com deficiência (FENAPAES, FENASP, Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FEBIEX) e da Associação Brasileira de Autismo – ABRA³⁶) e dos diferentes Ministérios (JANNUZZI, 2012; BARCELOS, 2019).

Além de corroborarem com a criação da CORDE, o movimento das pessoas com deficiência participou dos debates da ANC (1987-1988). Apresentou a proposta de que a Constituição não deveria ter um capítulo específico sobre as pessoas com deficiência, mas que os dispositivos legais referentes a elas integrassem os demais, tratando-as em igualdade de direitos, como sujeitos autônomos, e não como tuteladas. Uma vez que as propostas não foram inseridas no texto da Constituição no momento de sua sistematização, o movimento encaminhou emendas populares à ANC, sendo representado pela ONEDEF, uma proposição garantida no texto constitucional (LANNA JÚNIOR, 2010).

No entanto, registravam-se divergências entre as propostas dos movimentos de e para pessoas com deficiência, no processo da Constituinte. Em relação à educação especial, se, por um lado, os surdos propunham as escolas bilíngues e a FENAPAES, que já se constituía como instituição hegemônica na educação especial brasileira, defendia o atendimento em instituições privado-assistenciais, por outro, a ONEDEF e os movimentos de pessoas com deficiência visual reivindicavam o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular (GARCIA; BARCELOS, 2021).

Ademais, com respaldo nos movimentos internacionais e nacionais de inclusão escolar, na luta pela redemocratização do país e nas proposições dos movimentos

³⁵ O Comitê era composto por representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, do CENESP e da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de instituições privadas de educação especial (FENAPAES, FENASP e FEBIEX) e dos movimentos políticos das pessoas com deficiência (ONEDEF e FENEIS) (LANNA JÚNIOR, 2010; BARCELOS, 2019).

³⁶ A ABRA foi criada em 1988, em Belo Horizonte, a fim de reunir as associações de autismo e fortalecer o movimento (CASTANHA, 2016). É “[...] uma entidade civil sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília-DF, mas com funcionamento itinerante. Originalmente destinada a congregar Associações de Pais e Amigos de Autistas, hoje tem por finalidade a integração, coordenação e representação, em nível nacional e internacional, das entidades voltadas para a atenção das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Por estatuto, tem vice-presidências em todas as regiões brasileiras” (CRPD, [2022], p. 1). Integra o CRPD, criado em 2016 (CRPD, [2022]).

sociais no processo Constituinte (1987-1988) em defesa da universalização do acesso e da democratização do ensino básico público, a crítica às classes e escolas especiais ultrapassava a ideia de segregação. Questionava-se, também, o papel do Estado na oferta da educação especial e na garantia dos direitos sociais do PAEE, com a realização se materializando, sobretudo, por instituições privadas (FRANÇA; PRIETO, 2017).

Em meio à correlação de forças, foi promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, que, no Artigo 208, determina, como dever do Estado com a educação, garantir “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, [2022c], p. 140), atendendo aos diferentes anseios educacionais, já que, preferencialmente, não é algo exclusivo, o que deixa margem para a atuação das IPSFL. Os interesses das instituições especializadas privadas estão garantidos no Artigo 213, que assegura recursos públicos para as ECCFs que comprovem uma finalidade não lucrativa (BRASIL, [2022c]).

Como os surdos não foram contemplados na CF, em 1990, a FENEIS elaborou o documento “As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos”, no qual defendeu as línguas de sinais como línguas naturais, completas e equivalentes à língua oral em termos gramaticais. Também balizou o termo Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua de sinais dos surdos brasileiros (BRITO, 2016).

A garantia de direitos sociais na CF de 1988 “[...] significou um verdadeiro ‘tropeço’ para as forças históricas do capital (classes dominantes), instituindo o conflito ao invés do consenso [...]” (MINTO, 2006, p. 152) e ameaçou a hegemonia dessas forças. Para a preservação de sua hegemonia, ao adentrar nos anos 1990, os grupos dirigentes empreenderam um movimento de adequação do país ao processo de mundialização econômica e política do capital: a incorporação do toyotismo e dos preceitos neoliberais (ANTUNES, 2011), já visualizados a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994).

O documento “Tendências e Desafios da Educação Especial”, de 1994, elaborado no Governo de Itamar Franco, afirmava “[...] a importância da inclusão de alunos com deficiências na Escola Regular, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais. [...]” (KASSAR, 2011, p. 51). Por outro lado, nesse ano, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que ainda se

fundamentava nas concepções de integração, normalização³⁷, reabilitação³⁸ (BRASIL, 1994), a reproduzir, “[...] muito do caráter assistencial e terapêutico, próprio da ‘educação de deficientes’ do passado, colocando a educação especial como uma transição entre a *assistência aos deficientes* e a *educação escolar*” (MAZZOTTA, 2005, p. 126, grifos do autor). O PAEE, denominado, na PNEE, portadores de necessidades educativas especiais, e dividido em portadores de deficiência, de condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotados), poderia ser educado “[...] em turmas do ensino regular, sempre que possível” (BRASIL, 1994, p. 49) ou em classe especial, escola especial, oficina pedagógica, sala de recursos, dentre outras modalidades.

Barcelos (2019) afirma que a PNEE não incorporou a concepção inclusiva e o conceito amplo do público com necessidades educacionais especiais da Declaração de Salamanca, de 1994. Segundo a autora, a extinção da SESPE, em 1990, e de sua recriação como SEESP, em 1992, a culminar no desmantelamento e na descontinuidade das políticas de educação especial e na ausência de representantes brasileiros nos debates preparatórios e na Conferência de Salamanca, da qual resultou a Declaração, bem como a correlação de forças e a hegemonia de algumas instituições na definição de políticas para a educação especial corroboram com a prevalência desse cenário. Além disso, a adoção do conceito amplo de NEE “[...] implicaria a necessidade de destinação dos recursos financeiros da educação básica, sob um regime de enxugamento do aparelho do Estado brasileiro, para atendimento dessa ampla demanda [...]” (BARCELOS, 2019, p. 91).

A SEESP, os dirigentes estaduais e municipais de educação especial, os representantes do IBC, do INES e de ONGs da área³⁹ participaram da elaboração da PNEE (BRASIL, 1994). Foram garantidas, no documento, as demandas das

³⁷ “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22).

³⁸ A PNEE, de 1994, apropriou-se do conceito de reabilitação da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 1969, ou seja, que se trata de um “Conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional, destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazê-lo alcançar o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade” (BRASIL, 1994, p. 23).

³⁹ Barcelos (2019) afirma que não conseguiu localizar alguma instituição ou intelectual que tenha liderado os debates sobre as políticas para as pessoas com condutas típicas. Somente em 2002 foram publicados dois documentos pelo MEC sobre essa área, sendo um deles em parceria com a APAE e a Associação de Amigos do Autista (AMA), criada em 1983. A autora não identificou a participação da AMA na formulação de políticas públicas voltadas ao atendimento dos alunos autistas até o ano de 2005 (BARCELOS, 2019).

instituições públicas e privadas com mais influência nas políticas públicas para a educação especial, como as APAES, maior rede privada de atendimento às pessoas com deficiência intelectual naquele momento e na atualidade. Em relação às reivindicações dos surdos, a PNEE oscila entre o incentivo do uso da Libras e o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa na língua oral (BARCELOS, 2019).

O primeiro pacote de ajuste neoliberal foi disseminado na América Latina com o Consenso de Washington, de 1989. No Brasil, o governo FHC (1995-2002), sobretudo em seu primeiro mandato (1995-1998), intensificou a implementação das medidas econômicas neoliberais, como a redução dos gastos públicos, a privatização, a abertura comercial, a desregulamentação financeira (BOITO JUNIOR, 2018), elementos fundamentais do neoliberalismo. Todavia, pelo fato de o país adotar tardiamente o projeto neoliberal, no governo FHC, também se observou a influência da orientação internacional para a reforma política, proposta pelo segundo pacote de medidas neoliberais, a fim de amenizar os efeitos negativos da ortodoxia neoliberal, discurso presente no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Plano MARE), de 1995.

Elaborado pelo ministro Bresser-Pereira e equipe, o Plano Mare é apresentado como um instrumento para a redução das desigualdades sociais, a estabilização e o crescimento econômico diante da crise do Estado, da inadequação e do irrealismo da proposta neoliberal de Estado Mínimo (BRASIL, 1995). Diante de políticas neoliberais que aprofundaram a polarização riqueza e pobreza e as desigualdades sociais, que conduziram ao enfraquecimento das políticas sociais universais pela adoção do Estado Mínimo, o discurso de combate à pobreza e de inclusão social assume um caráter ideológico com vistas à neutralização das lutas de classes e ao controle das tensões sociais.

Conforme os estudos de Garcia (2017), no período de 1995 a 2014, as políticas de educação especial se desenvolveram em duas gerações de políticas fundamentadas no neoliberalismo. A primeira geração corresponde aos governos FHC (1995-1998; 1999-2002), nos quais se apregoavam a inclusão gradual do PAEE no ensino regular, permitindo diferentes espaços de atendimento, como a escola regular (classe comum, classe especial e sala de recursos), a escola especial (em seus diferentes níveis de atendimento), o ambiente não escolar (classe hospitalar e atendimento domiciliar), com atividades complementares, suplementares e, em alguns casos, substitutivas ao ensino regular. A segunda geração, comumente

vinculada aos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e ao primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), priorizava a matrícula compulsória do PAEE nas classes comuns do ensino regular e a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais (SRM) (GARCIA, 2016; 2017). Apesar das especificidades de cada geração, e da primeira ter dado mais abertura às instituições privadas, ambas se fundamentavam no ideário neoliberal de ampliação do acesso escolar com foco na gestão da pobreza e na privatização da/na⁴⁰ educação.

Nos governos de FHC, o Estado transferiu para o setor público não estatal a execução das políticas sociais (publicização), dentre elas, a educação, por serem concebidas como serviços de não exclusividade estatal. Essa orientação político-econômica incentivou a atuação das IPSFL na oferta de educação especial e assegurou a hegemonia dessas instituições na área.

Na perspectiva da primeira geração, a educação especial foi contemplada com um capítulo exclusivo na Lei nº 9.394/1996 – Capítulo V –, sendo definida, no Artigo 58, como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁴¹” (BRASIL, [2022q], p. 30), de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Entretanto, o § 2º desse artigo permite a oferta educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, [2022q]).

Durante a tramitação da LDBEN, de 1988 a 1996, a redação preliminar do texto da lei acerca da educação especial sofreu algumas modificações. No projeto de lei inicial, apresentado à Câmara dos Deputados, em 1988, pelo deputado Octávio Elísio, constava apenas um artigo (o de número 21), que reproduzia o artigo da Lei nº 5.692/1971 (FERREIRA, 1998; SAVIANI, 2019). Na segunda emenda proposta em 1989, foi acrescentado o dispositivo constitucional e, na terceira emenda, ainda 1989, a redação passou a conter um capítulo específico para a educação especial (FERREIRA, 1998). Trata-se da proposta do Substitutivo Jorge Hage, cujo capítulo

⁴⁰ Considero o conceito de privatização na educação o controle da educação pelo setor privado, sendo que a propriedade dos ativos educacionais permanece estatal. Os “[...] produtos das instituições educacionais estão em processo de *capitalização*, tornando-se capital” (RIKOWSKI, 2017, p. 404, grifo do autor). Distintamente, o processo de privatização da educação se materializa pela capitalização da educação, cuja principal característica é a transformação da receita do Estado em lucro privado (RIKOWSKI, 2017).

⁴¹ Essa terminologia foi alterada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, [2013a]).

XIV, Artigos 85 ao 87, foi destinado à educação especial (SAVIANI, 2019). O projeto foi aprovado na Câmara em 1993, e tentava assegurar o dispositivo legal da integração escolar. Todavia, o projeto que começou a tramitar paralelamente no Senado, de autoria de Darcy Ribeiro, em 1992, desconsiderou, a princípio, as proposições do projeto da Câmara e retomou os termos da Lei nº 5.692/1971 (FERREIRA, 1998). Posteriormente, após modificações, inclusive sob pressão da CORDE, o projeto de Darcy Ribeiro incorporou o capítulo sobre educação especial, com redação muito semelhante ao texto do projeto da Câmara, com exceção do § 4º, do Artigo 85, que previa: “O educando em condições de integrar-se no Ensino Regular tem assegurada matrícula no **ensino público** básico” (SAVIANI, 2018, p. 204, grifos nossos).

Apesar dos avanços em relação à educação especial ao garantir a oferta preferencial no ensino regular e um capítulo específico para a área, a manutenção do ensino em classes e escolas especiais na LDBEN revela a hegemonia das IPSFL, na definição de políticas públicas para a educação especial. Hegemonia fortalecida na vitória do setor privado em garantir suas demandas, inclusive a destinação de recursos públicos às suas instituições.

Outro fator importante em relação aos direitos do PAEE foi a extinção do Conselho Consultivo da CORDE e a criação do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência⁴² (CONADE), pelo Decreto nº 3.076/1999⁴³, com o objetivo de garantir a implementação da Política Nacional para Integração da Povoal Portadora de Deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010), instituída pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, [2022d]). O CONADE tem caráter deliberativo e é composto, de forma paritária, por representantes das instituições governamentais e da sociedade civil, sendo constituído por representantes de instituições de e para pessoas com deficiência⁴⁴ (LANNA JÚNIOR, 2010). Nos termos de Barcelos (2019, p. 87), “[...] o

⁴² Nomenclatura alterada para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio da Medida Provisória nº 483/2010 (BARCELOS, 2019), convertida na Lei nº 12.314/2010 (BRASIL, [2010a]).

⁴³ Revogado pelo Decreto nº 3.298/1999, com dispositivos alterados pelo Decreto nº 9.494/2018 e Artigos 11 e 12 sobre o CONADE revogados pelo Decreto nº 10.177/2019 (BRASIL, [2022d]).

⁴⁴ Os representantes de instituições de e para pessoas com deficiência são eleitos em Assembleia, conforme Resoluções do CONADE nº 02/2000 (revogada), nº 35/2005 e nº 01/2010 (CONADE, [2000]; [2005]; [2010]). O Decreto nº 10.177/2019 altera a forma de composição dos representantes da sociedade civil do CONADE. Inicialmente, contemplava as organizações para pessoas com deficiência (Artigo 3º, II, a), porém, na redação alterada pelo Decreto nº 10.841/2021, passa a constar organizações representativas de pessoas com deficiência, a indicar que o debate conceitual entre o para e o de pessoas com deficiência não é mais considerado. Também observo um retrocesso democrático, pois,

CONADE favoreceu para que determinados grupos da Sociedade Civil passassem a atuar na formulação de políticas públicas por dentro do Aparelho do Estado. [...]”.

No ano de 2001, foram aprovados o Plano Nacional de Educação (2001-2010), pela Lei nº 10.172/2001, e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ambos não apresentavam uma concepção radical de inclusão ao assegurarem o ensino em classes e escolas especiais, de modo a confirmar a hegemonia das organizações privadas que defendiam as escolas especializadas, como a FENAPAES e a FENASP.

Ferreira (2009) assevera que a redação do PNE aprovada acerca da educação especial deu mais abertura à atuação das IPSFL, pois alterações “[...] foram propostas apenas por parlamentares ligados às instituições filantrópicas, como se devesse caber exclusivamente a eles a preocupação com a área” (FERREIRA, 2009, p. 57). Participaram da elaboração do PNE/MEC: a FENAPAES, a FENASP, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos e a Fundação Catarinense de Educação Especial, sendo que a FENAPAES e a FENASP receberam subsídios para esse trabalho (MORAES, 2011).

O PNE aprovado em 2001 afirma que a “[...] integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino [...]” (BRASIL, [2001], p. 44) era uma tendência educacional. Porém, defendia o ensino em classes e escolas especiais em função das necessidades específicas do educando. Apregoa que as escolas especiais filantrópicas “[...] têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. [...]” (BRASIL, [2001], p. 46).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no Artigo 7º, assegura que o “[...] atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2004, p. 49); todavia, permite o atendimento extraordinário em classes especiais (Artigo 9º) e escolas especiais, públicas ou

conforme o Artigo 3º, § 2º, do Decreto nº 10.177/2019, os membros do CONADE serão indicados pelos titulares dos órgãos e organizações que representam e designados pelo Ministro de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, [2022i]). Já integraram o CONADE as seguintes instituições para e de pessoas com deficiência: ABRA, FENAPAES, FENASP, FEBIEX, FEBEC, FENEIS, ONEDEF, UBC, ONCB, dentre outras (CONADE, [2006]; LANNA JÚNIOR, 2010; BARCELOS, 2019).

privadas (Artigo 10), quando os alunos apresentarem necessidades específicas de aprendizagem que não forem atendidas na classe comum (BRASIL, 2004).

No ano de 2001, o Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, recebeu o Ofício nº 184/2001 – ZS/PRDF, de 2 de outubro, da Procuradoria da República do Distrito Federal (PRDF), questionando o caráter não inclusivo do Parecer CNE/CEB 17/2001 e da Resolução CNE/CEB 02/2001, por permitirem o funcionamento extraordinário de classes e escolas especiais, solicitando revisão desse aspecto nos documentos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; KASSAR, 2012; 2011). Por considerar que o Parecer CNE/CEB 17/2001 e a Resolução CNE/CEB 02/2001 não apresentam antinomias constitucionais e infraconstitucionais, tampouco feriam o preceito constitucional da igualdade, da equidade e da justiça, a solicitação de revisão foi negada pelo Parecer CNE/CEB nº 04, de 29 de janeiro de 2002 (BRASIL, 2002).

Desde 1996, a FENEIS, com outros movimentos de e para surdos, tem buscado apoio no Congresso Nacional para a oficialização da Libras como língua dos surdos. Sua participação no CONADE favoreceu a aprovação da Lei nº 10.436/2002⁴⁵, que reconheceu a Libras como um meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, cuja definição de pessoa surda⁴⁶ incorpora a ideia de cultura surda defendida pelo movimento de surdos (BARCELOS, 2019).

Cabe ressaltar que, até a década de 1970, as Associações Pestalozzi e a FENASP participaram intensamente na formulação de políticas para a educação especial no país, principalmente na definição do PAEE (BARCELOS, 2019). Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970, houve uma expansão significativa do número de APAEs, que superou o número das Associações Pestalozzis. Em 1973, o Brasil já contava com mais de 300 APAEs (LEHMKUHL, 2018); em 1998, 1600 unidades de APAEs; e, em 2009, 2012 unidades (SILVA, 2017), sendo que, em 2017, registraram-se apenas 161 Associações Pestalozzis (LEHMKUHL, 2018). Atualmente, são mais de 2.200 APAEs/entidades filiadas e 24 Federações das APAEs nos estados (APAE BRASIL, [2022b]), enquanto a FENAPESTALOZZI (antiga FENASP) conta

⁴⁵ A proposta da Lei nº 10.436/2002 deu entrada no Senado como Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 131/1996, de autoria da Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) e foi revisada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.857/1998 (SENADO, [2022b]).

⁴⁶ “Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura** principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, [2022e], p. 1, grifos nossos).

somente com mais de 230 filiadas (FENAPESTALOZZI, [2022]). Desse modo, as APAEs foram se expandindo e, mediante a estratégia de ocupação de cargos políticos por seus representantes, conseguiram se consolidar como a maior rede de IPSFL voltada às pessoas com deficiência intelectual do Brasil, bem como detém a maior representatividade política em relação aos demais grupos que constituem o PAEE (BARCELOS, 2019).

Embora, na década de 1990, tenha se disseminado, mundialmente, o ideário da educação/escola inclusiva, sobretudo com a Declaração de Salamanca, de 1994, as políticas brasileiras que versam sobre a educação especial são marcadas pela transição do paradigma da integração para a inclusão. Esse movimento se manifesta no uso da expressão “preferencialmente no ensino regular” e na preservação de dispositivos legais que garantem a oferta de educação especial em classes e escolas especiais nos documentos publicados até 2001.

A trajetória histórica apresentada revela uma dinâmica de disputas e de correlação de forças no processo de elaboração e implementação das políticas públicas para a educação especial no Brasil. A hegemonia histórica das IPSFL na educação especial brasileira permite a compreensão dos embates em relação às políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ocorridos no século XXI, dentre eles, os desencadeados no período de 2008 a 2018.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O termo “na perspectiva da educação inclusiva”, segundo Garcia (2017), tem sido associado comumente aos governos Lula (2003 a 2010) e ao primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), sendo isso observado no título da PNEEPEI e nos debates acadêmicos sobre o assunto. Tal perspectiva parte do princípio de que todas as crianças devem frequentar a **escola comum** e de que “[...] outra forma de atenção que não ocorresse em salas comuns seria vista como segregação e de desrespeito aos Direitos Humanos, discurso este presente em documentos orientadores. [...]” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 63).

A ação precursora da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implantado em 2003. O seu objetivo era promover a “[...] formação de gestores e

educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em **sistemas educacionais inclusivos [...]** (BRASIL, 2005, p. 9, grifos nossos), mediante parceria e relações dos municípios-polo com as esferas municipais, estaduais (sobretudo as secretarias estaduais de educação), federais e particulares (BRASIL, 2005).

Outra ação importante na produção da concepção da educação especial na perspectiva inclusiva foi a publicação, em 2004, da cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Para esse documento, a “[...] proposta educacional inclusiva é aquela que considera TODAS as crianças e TODOS os adolescentes como titulares do direito à educação, sem discriminações” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELLO E SILVA, 2004, p. 50). A escrita em caixa-alta das palavras “TODAS” e “TODOS”, no referido material, confirma a defesa da matrícula compulsória do PAEE nas classes comuns pelo documento.

A partir de 2007, a política educacional voltada ao PAEE passou a ter “[...] duas metas claramente definidas: sua matrícula em classes comuns do ensino regular e o oferecimento de atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno escolar. [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 284). Nesse ano, foi criado o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, pela Portaria Normativa nº 13/2007, cujo objetivo, conforme Artigo 1º, é “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007c, p. 1). Ainda foram criados o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e o Programa Escola Acessível (KASSAR; REBELO, 2018; KASSAR, 2012).

O marco dessa perspectiva de educação especial é a PNEEPEI⁴⁷, apresentada em janeiro de 2008. A PNEEPEI concebe a universalização do acesso escolar como

⁴⁷ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, composto pelos seguintes professores pesquisadores: Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Claudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UnB), Eduardo José Manzini (UNESP-Marília), Maria Amélia Almeida (UFSCar), Maria Teresa Eglér Mantoan (UNICAMP), Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Ronice Muller Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFMS) – em conjunto com os representantes da Secretaria de Educação Especial/MEC: Claudia Pereira Dutra (Secretária de Educação Especial), Cláudia Maffini Griboski (Diretora de Políticas de Educação Especial), Denise de Oliveira Alves (Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino) e Kátia Aparecida Marangon Barbosa (Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial) (BRASIL, 2008a).

um processo que “[...] continuou a excluir os [...] indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008a, p. 1). Diante disso, assevera que “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008a, p. 1), de modo a se ancorar na promoção dos direitos humanos, na indissociabilidade da igualdade e da diferença e na equidade.

Ao fazer a crítica aos movimentos de segregação e integração do PAAE, a PNEEPEI prioriza as salas comuns do ensino regular, as salas de recursos multifuncionais e os centros de AEE como um espaço de oferta da educação especial em substituição às escolas especiais (BRASIL, 2008a). A educação especial na perspectiva inclusiva é vinculada ao AEE, o que, segundo Garcia e Michels (2018, p. 60), acabou “[...] criando uma identidade entre os termos educação especial e atendimento educacional especializado (AEE)”.

A versão preliminar da PNEEPEI, de setembro de 2007, defendeu a não criação de novas escolas especiais e a transformação das “[...] escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (BRASIL, 2007b, p. 19). No entanto, diante da pressão das APAEs, apesar do apoio de grupos defensores da radicalização da perspectiva inclusiva, o MEC optou pelo consenso e excluiu essa redação da versão final da PNEEPEI de janeiro de 2008 (MORAES, 2011). A proposta de inclusão total da PNEEPEI também gerou um descontentamento do movimento surdo, uma vez que ele defendia a manutenção e a criação de escolas bilíngues, a resultar em novos embates desse movimento com o poder público (BARCELOS, 2019), como evidenciarei mais adiante.

Outro aspecto a destacar com a aprovação da PNEEPEI foi a mudança na nomenclatura utilizada para designar o PAEE. A terminologia ‘aluno com necessidades educacionais especiais’, predominante nos anos de 1990, foi substituída por ‘aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação’⁴⁸ (REBELO; KASSAR, 2018; KASSAR, 2012). A partir

⁴⁸ A PNEEPEI utiliza o termo “altas habilidades/superdotação”, o que pode ter sido garantido pelo fato de que Denise de Souza Fleith e Soraia Napoleão Freitas, sócias fundadoras do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), integraram o grupo de trabalho para a elaboração da PNEEPEI, definido pela Portaria nº 555/2007. Com a criação, em 2002, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em cada estado brasileiro e no distrito federal, em 2005, pela SEESP/MEC, em parceria com as Secretarias de Estaduais de Educação, consolidou-se o uso do termo “altas habilidades/superdotação” nos documentos oficiais brasileiros (BARCELOS, 2019). O

desse momento, os documentos oficiais passaram a designar esse conjunto de alunos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo que a PNEEPEI também prevê a possibilidade de a educação especial atender aos alunos com **transtornos funcionais específicos** (BRASIL, 2008a). Na versão da PNEEPEI, atualizada em dezembro de 2014, não aparece mais a definição de transtornos funcionais específicos, embora ainda conste no texto como um dos grupos de estudantes atendidos pela educação especial (BRASIL, [2014b]).

A PNEEPEI se opõe ao atendimento extraordinário em classes e escolas especiais assegurado pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Define a educação especial como uma modalidade de ensino, transversal a todos os níveis e modalidades da educação brasileira, voltada ao aluno PAEE matriculado na classe comum do ensino regular, por meio do atendimento complementar ou suplementar ofertado via AEE/SRM no turno inverso ao da matrícula, e à disponibilização de recurso e serviços para a utilização nas turmas comuns. Destaca que as atividades do AEE não são substitutivas à escolarização comum (BRASIL, 2008a; [2014b]).

Ações e programas para a implementação da PNEEPEI foram integrados ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁴⁹, como a formação de professores, a implantação de SRM, a promoção de acessibilidade arquitetônica, do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior (BRASIL, 2016a). O PDE esteve alicerçado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem como uma de suas diretrizes o acesso e a permanência do PAEE nas classes comuns do ensino regular, além do fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, [2007a]).

O Programa Compromisso Todos pela Educação⁵⁰, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), foi produzido no âmbito do movimento empresarial e assimilado

ConBraSD “[...] é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Os membros da Diretoria, do Conselho Fiscal e da Comissão Técnica são eleitos a cada dois anos pelos sócios, sendo a sua sede itinerante, de acordo com o local de residência dos membros da Diretoria eleita” (CONBRASD, [2022], p. 1).

⁴⁹ O PDE foi lançado em abril de 2007 e se ancorou no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (CAMINI, 2010). Os objetivos do PDE eram promover a “[...] melhoria da qualidade da educação [principalmente da educação básica pública] e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais [...]” (HADDAD, 2008, p. 23), considerando a responsabilização e a mobilização social como duas dimensões imprescindíveis para a sua efetivação (HADDAD, 2008). Estipulou um prazo de 15 anos para ser efetivado, ou seja, até 2022 (ALBUQUERQUE, 2017), mas foi interrompido após o *impeachment* da Presidenta Dilma.

⁵⁰ Esse compromisso foi formalizado no documento denominado “Compromisso Todos pela Educação”, de 2006, resultante da Conferência “Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores

pelo governo federal por meio do PDE. Ele revela a influência empresarial na agenda educacional do país mediante um vocabulário que sensibiliza para a responsabilização, o controle social e o pacto de toda a sociedade civil (pais, professores, estudantes, comunidade, organizações da sociedade civil, universidades, profissionais da mídia, empresários, sindicalistas, dentre outros) em prol da educação, a ocultar a ênfase na participação como fiscalização e controle (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), típica da lógica empresarial.

No dia 17 de setembro de 2008, foi aprovado o Decreto Federal nº 6.571/2008, que, de acordo com Garcia (2016, p. 15), representa a fragilidade da obtenção do consenso perseguido pela PNEPEI e “[...] a necessidade estratégica da coerção legal para levar a cabo o projeto educacional em curso no que se refere à educação especial”. O Decreto condiciona o apoio técnico e financeiro da União para a oferta do AEE à matrícula do aluno na rede pública de ensino regular e ratifica a SRM como locus do atendimento ao PAEE. Além disso, o Artigo 3º previa apoio do MEC para a implantação de SRMs, a formação continuada de professores para o AEE, a formação dos profissionais da educação da escola para a educação inclusiva, a promoção da acessibilidade física da escola, “a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade”; e “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2010a, p. 29).

Para levar a cabo esse projeto, em 2009, ainda no governo Lula, foram aprovados mais dois dispositivos legais, a fim de legitimar a educação especial na perspectiva inclusiva: o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2010b), e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2010c).

O Brasil participou do processo de elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio da CORDE⁵¹ e do CONADE.

práticas na América Latina”, promovida nesse mesmo ano pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau, em que o setor privado esteve reunido para discutir propostas para a melhoria da educação na América Latina (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

⁵¹ Em outubro de 2009, a CORDE foi promovida à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, em agosto de 2010, à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Segundo Lanna Júnior (2010), a partir de 2003, a CORDE analisava os textos preliminares da Convenção e direcionava a ação dos diplomatas brasileiros na ONU quase em tempo real, sendo que a participação direta da CORDE e do CONADE, no processo, ocorreu na reunião Regional no Equador, realizada em 2004. No Artigo 24, a Convenção reconhece o direito educacional das pessoas com deficiência e prevê que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, aprendizado ao longo da vida, e não permita a exclusão do sistema educacional em função de deficiência (BRASIL, 2010b).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 preconiza, no Artigo 3º, que a “[...] Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2010c, p. 71). No Artigo 2º, confirma a função complementar e suplementar do AEE, e determina, no Artigo 5º, que ele não pode ter caráter substitutivo às classes comuns e deve ser prioritariamente realizado na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno. Também pode ser ofertado em centro de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público (BRASIL, 2010c).

De acordo com Baptista (2015), a tramitação do Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, demonstrou a força das IPSF. A primeira versão do referido parecer não foi homologada e retornou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para revisão pelo fato de ele não assegurar às IPSFL o direito de oferta do AEE e de receber recurso do FUNDEB previsto no Decreto nº 6.571/2008.

A estratégia para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva no governo Lula foi a proposição do AEE como um modelo único e com oferta prioritária na SRM (GARCIA, 2016; 2017), viabilizada com o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O governo Dilma (2011-2014) deu continuidade às políticas de educação especial dos governos Lula, principalmente no tocante às SRMs e à formação de professores. Porém, diferenciou-se por abordar a educação especial no conjunto das questões da diversidade com a extinção da SEESP (GARCIA, 2017; KASSAR; REBELO, 2018), em 2011. A educação especial passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI⁵²), criada pelo Decreto Federal nº 7.480, de 16 maio de 2011, ficando a cargo da Diretoria de Políticas de Educação Especial (BRASIL, [2011a]). Na esfera da SECADI, as políticas de educação especial foram tratadas como políticas de inclusão. Contemplaram, também, as políticas de alfabetização e EJA, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (BOROWSKY, 2016), em consonância com o conceito de educação inclusiva dos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a), que não se restringem ao PAEE, mas englobam os grupos excluídos do processo educacional.

Além disso, no governo Dilma, a tentativa de radicalização da inclusão do PAEE nas classes comuns começa a ser abandonada nos documentos oficiais. Essa mudança é produzida em meio à disputa entre diferentes atores, sendo que “[...] ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Em 2011, a tensão entre esses dois grupos se intensificou. Por um lado, os defensores das instituições especializadas denunciavam a precariedade da implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva. A Federação das APAES (*apud* KASSAR, 2011) defende um processo de inclusão escolar gradativo e responsável, com escolas comuns preparadas para receber o PAEE e o direito do aluno ou família escolher a instituição de ensino onde deseja estudar. Em maio de 2011, houve um ato público de alunos surdos em Brasília, motivado pelo fechamento de algumas escolas de surdos e pelo anúncio da Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, do MEC, de fechamento do Colégio de Aplicação do INES, até o final de 2011, e o remanejamento dos alunos surdos para escolas comuns. Os surdos defendiam a oferta de seus estudos em escolas bilíngues, isto é, escolas especiais nas quais a Libras é língua de instrução, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela Libras (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

⁵² A SECADI foi extinta com aprovação do Decreto Federal nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, e a educação especial ficou a cargo da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Esse decreto foi revogado pelo Decreto Federal nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que alterou a nomenclatura de Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência para Diretoria de Educação Especial, ambas como órgãos da SEMESP (BRASIL, [2019a; 2019b]). Por meio do Decreto nº 11.342/2023, a SECADI retornou com a nomenclatura Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (BRASIL, [2023a]).

Por outro lado, em julho desse mesmo ano, o movimento Inclusão Já e a Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil – entregaram ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Manifesto “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!”, em defesa da implantação da política de educação inclusiva vigente na época. Além disso, reivindicavam a manutenção da seguinte redação dada pelo MEC à meta nº 4 do PNE – 2011-2020, que tramitava na Câmara dos Deputados: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (ENTIDADES..., 2011 *apud* KASSAR, 2011, p. 54).

Diante da pressão das IPSFL, houve um enfraquecimento da radicalidade da perspectiva inclusiva na redação das políticas e normativas para a educação especial. O Decreto Federal nº 7.611, de 17 novembro de 2011, em consonância com as políticas nacionais vigentes, estabelece, no Artigo 1º, como dever do Estado, a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, [2022g], p. 1) e a não exclusão do PAEE desse sistema sobre alegação de deficiência. No Artigo 2º, mantém a associação da educação especial ao atendimento complementar ou suplementar via AEE. Contudo, esse decreto revoga o Decreto nº 6.571/2008 e abandona o ideal de matrícula compulsória nas classes comuns, ao apregoar como dever do Estado a “VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, [2022g], p. 1).

No dia 17 de novembro, também foi aprovado o Decreto nº 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, fundamentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu Artigo 3º, apregoa a garantia de um sistema educacional inclusivo e da acessibilidade dos equipamentos públicos de educação às pessoas com deficiência, inclusive transporte adequado, e, no Artigo 4º, define 4 eixos de atuação do Plano Viver sem Limite: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; acessibilidade (BRASIL, [2022h]). O Plano Viver sem Limite dá continuidade às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva ao incorporar programas, como o Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncional, o Programa Escola Acessível e o Programa Transporte Escolar Acessível (BRASIL, 2014e).

Compreende que “[...] a educação inclusiva assume um papel muito importante na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2014e, p. 63).

No ano de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Artigo 7º destaca a proibição de recusa de matrícula do aluno com transtorno do espectro autista ou outra deficiência, sob pena de multa de 3 a 20 salários-mínimos para quem infringi-lo e o risco de perda do cargo (BRASIL, [2022v]).

O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também indica a continuidade da perspectiva inclusiva, porém sem a radicalidade da inclusão nas classes comuns do ensino regular. O Inciso III, do parágrafo 1º, do Artigo 8º, da Lei nº 13.005/2014 prevê a garantia do “[...] atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, [2014a], p. 4) nos planos de educação dos entes federados. Dentre as diretrizes do PNE, estão a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, [2014a], p. 1). A partir desses dispositivos legais, a educação especial foi contemplada na meta 4 do PNE (2014-2024), para a qual foram definidas 14 estratégias para a sua efetivação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, **classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados** (BRASIL, [2014a], p. 9, grifos nossos).

Diferentemente da redação proposta pelo movimento Inclusão Já e pela Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil –, a redação da meta 4 aprovada não restringiu o atendimento escolar do PAEE à rede regular de ensino, mas a adotou como locus preferencial, permitindo o atendimento em classes e escolas ou serviços especializados. Além disso, após embates dos surdos com o MEC durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, manifestações em vídeo, charges, entrevistas, passeatas de Brasília (maio de 2011 e agosto de 2013), negociações com deputados federais e senadores, a FENEIS assegurou a educação bilíngue, em Libras, como primeira língua, e a escrita da Língua Portuguesa, como

segunda língua, conforme redação apresentada pela federação (CAMPELLO; REZENDE, 2014) na estratégia 4.7 do PNE 2014-2024.

Há um ano da vigência do PNE 2014- 2024, foi aprovada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Artigo 1º da LBI busca garantir os direitos e as liberdades fundamentais, a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência (BRASIL, [2022y]). O Artigo 28 delega ao poder público dezoito funções, dentre elas: a incumbência de assegurar, implementar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; o aprimoramento dos sistemas educacionais mediante serviços e de recursos de acessibilidade; a institucionalização do AEE e demais serviços e adaptações razoáveis via projeto pedagógico; a formação e disponibilização de professores para o AEE e de tradutores e intérpretes da Libras e de guias intérpretes (BRASIL, [2022y]). A garantia, no Artigo 28, Inciso IV, de “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, [2022y], p. 8) representa, de acordo com Barcelos (2019), o avanço dos movimentos surdos.

De 2008 a 2016, período dos documentos do governo federal abordados até o momento, o Brasil esteve sob a administração dos governos do PT, marcados por um projeto neodesenvolvimentista⁵³ de conciliação de classes, que beneficiou a burguesia e os mercados internos, mas também fez concessões à classe trabalhadora e promoveu melhoras nas condições de vida da população pobre, amenizando as desigualdades sociais. A ideia de educação como instrumento de empregabilidade e de ascensão social deu lugar ao discurso de educação como fator de inclusão social e de combate à exclusão.

Por um lado, podemos compreender as políticas brasileiras de inclusão, por intermédio de um processo macro de correlação de forças e de seus vínculos com as orientações de organismos internacionais, relacionados ao contexto econômico, político e social capitalista internacional do momento. Nesse sentido, as políticas de inclusão são propaladas pelos organismos internacionais como respostas à ampliação das desigualdades sociais e da pobreza, principalmente a partir da crise mundial de

⁵³ Sobre o projeto neodesenvolvimentista, ver Peroni e Caetano (2012), Alves (2014) e Boito Junior (2018).

2008⁵⁴, como expressão das contradições das relações sociais capitalistas e da crise estrutural do capital após 1970.

De acordo com Peroni e Lima (2020), desde a crise mundial de 2008, ganhou força o debate conceitual e econômico sobre a configuração de um novo neoliberalismo que tem demandado uma intensificação da exploração da classe que vive do trabalho e a espoliação dos direitos sociais a acirrar a instabilidade social. Não há um marco temporal exato do advento do novo neoliberalismo. Para Puello-Socarrás (2021), trata-se de uma renovação do neoliberalismo ortodoxo anglo-americano com base nas vertentes heterodoxas (alemã, austríacas e italianas), que se manifesta desde a virada para o século XXI, mas que ganha força a partir da crise financeira mundial de 2007/2008; heterodoxia nominada na América Latina e no Caribe de novo desenvolvimentismo.

Outrossim, Puello-Socarrás (2008) postula que o novo neoliberalismo defendeu um perfil de homem empreendedor, criativo, dotado de uma subjetividade voltada para a inclusão, a coesão e a integração social, sem abandonar a essência da primeira geração neoliberal⁵⁵, pautada, essencialmente, na desregulação do mercado. Diante da ampliação do desemprego e subemprego, do aprofundamento das desigualdades sociais, da degradação ambiental, dos conflitos internos e externos decorrentes das medidas ortodoxas da primeira geração neoliberal, o novo neoliberalismo ou segunda geração neoliberal⁵⁶ apresenta uma crítica retórica do capitalismo selvagem e da obsessão no crescimento econômico. Propõe uma falsa mudança na orientação neoliberal original para o que se denomina um capitalismo mais humano em função de um enfoque sociopolítico que não altera os princípios básicos do neoliberalismo⁵⁷

⁵⁴ Para a compreensão da crise mundial de 2008, ver Corsi e Alves (2009), Corsi (2018), Corsi, Camargo e Santos (2018) e Tonelo (2021).

⁵⁵ A primeira geração neoliberal, implantada, inicialmente, em países, como Chile (1973), Argentina (1976), Inglaterra (1979) e Estados Unidos (1980) (MORAES, 2001), priorizou as reformas econômicas, o homem econômico puro, agente racional, calculador e obsessivo pelo crescimento econômico, e concebia o Estado e o mercado como instituições incompatíveis (PUELLO-SOCARRÁS, 2008). O programa dessa primeira geração neoliberal está definido no decálogo de Washington, de 1989: disciplina fiscal; redefinição das prioridades de gastos públicos; reforma tributária; taxas positivas de juros; taxas competitivas de câmbio; liberalização comercial; inversão estrangeira direta; privatização; desregulação; direitos de propriedade (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

⁵⁶ A segunda geração neoliberal promoveu a renovação do decálogo do Consenso de Washington, por meio do Contencioso de Washington (Consenso Ampliado), de 2001, já defendido por Stiglitz, em 1998, como Pós-Consenso de Washington, cujas propostas foram formalizadas no Consenso de Barcelona, em novembro de 2004 (PUELLO-SOCARRÁS, 2008).

⁵⁷ Princípios básicos do neoliberalismo, como privatização, liberalização, descentralização, internacionalização e financeirização, são mantidos ou reformuladas (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

(PUELLO-SOCARRÁS, 2008), cuja finalidade é educar para o consenso e garantir a manutenção da hegemonia do capital.

Para o novo neoliberalismo, o Estado e o mercado não são formas de organização opostas, mas compatíveis. A ideia de público é dissociada da ideia de Estado, em função do conceito de público não estatal, e o mercado, desvinculado da concepção de um espaço exclusivamente privado, passa a ser entendido como um lugar público onde as mercadorias são trocadas para, depois, serem privatizadas. A oposição entre público (estatal) e privado (mercado) dá lugar a uma relação público-privada na qual as ferramentas da gerência do mercado são incorporadas à gestão dos assuntos públicos (PUELLO-SOCARRÁS, 2008).

Puello-Socarrás (2021), ademais, destaca três elementos essenciais característicos dessa nova fase neoliberal: o Estado punitivo, empreendedor e de trabalho; a governança e a pós-nova gestão público-privada; a ação institucional regulatória. De acordo com Silva (2011), Estado do trabalho (*Workfare State*) é uma expressão cunhada em oposição às políticas de assistência social do Estado do Bem-Estar⁵⁸ (*Welfare State*) em defesa de políticas ativas dos pobres para o trabalho ou pró-trabalho. O *workfare* propõe um bem-estar em troca de trabalho, ou seja, para minimizar os gastos com programas sociais, associa empreendedorismo e bem-estar como produto do mérito. Em outras palavras, a pessoa recebe um benefício social, mas é obrigada a trabalhar em troca ou participar de um treinamento profissional ou curso preparatório para o mercado de trabalho. Caso descumpra o acordo, terá o seu benefício cortado ou reduzido (SILVA, 2011).

Nesse novo modelo estatal, a acumulação capitalista passa a ser legitimada, também, pelo empreendedorismo estatal. O Estado é responsável por gerir a insegurança e a instabilidade social produzida pelo próprio neoliberalismo, por meio de medidas políticas residuais que ocultam as contradições capitalistas e edificam a sociedade de mercado. Segundo Peroni e Lima (2020, p. 5), “[...] não se trata só do Estado empreendedor, é um Estado empresarial: ele não vai ser empreendedor do pequeno empreendedor, ele vai ser o Estado empresarial no sentido de mercado”.

Frente a essas contradições, próprias do capitalismo, o Estado de trabalho empreendedor também é um Estado punitivo, pois ele corrobora com o feito de

⁵⁸ Sobre o Estado do Bem-Estar Social, ver MORAES (2001). Na mesma época, o Brasil e outros países da América Latina vivenciaram um modelo de Estado Desenvolvimentista, no qual o Estado também era protagonista do desenvolvimento econômico (PERONI; CAETANO, 2012).

intensificar, de modo oculto, o processo de exploração do trabalho e da natureza. Ele retira, ainda mais, os direitos sociais, adota medidas políticas residuais que não superaram as desigualdades sociais e a pobreza, penalizando, sobretudo, as camadas sociais mais baixas. Como nem sempre é possível obter o consenso e o controle ideológico-social, o Estado faz uso do consenso da força mediante ações de repressão e criminalização da marginalidade (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

A gestão pública do novo neoliberalismo demanda uma ação estatal regulatória em favor do mercado, na qual o Estado é um agente controlador, mas não prestador exclusivo ou majoritário dos serviços sociais, tampouco interventor no mercado. Assim, na primeira década do século XXI, é que também se tem a discussão sobre a emergência de um novo modelo de gestão do Estado e de todo o seu aparelho – a Pós-Nova Gestão Pública (PNGP) – com novos princípios e diretrizes que sucederiam a Nova Gestão Pública (NGP⁵⁹) (VÉLEZ; ORTIZ, 2016; CAVALCANTE, 2018). Para Vélez e Ortiz (2016), a PNGP nasce na metade dos anos 2000 e é incorporada na América Latina e Caribe pelos governos das primeiras décadas do século XXI. Na acepção desses autores, a proposição da PNGP não significou o abandono da NGP, sendo mais importante se atentar aos conceitos e princípios de ambas, e não à temporalidade, pois não há um consenso no que diz respeito a um marco específico da PNGP e da transição da NGP para a PNGP.

A PNGP é expressão dessas mudanças, uma vez que critica as políticas de terceirização e gestão por resultados da NGP como um fator de maior tendência à corrupção em função da perda de controle do Estado (VÉLEZ; ORTIZ, 2016). Como alternativa, defende a recentralização do Estado e o seu protagonismo diante do setor privado por meio da melhoria do aparato público e do fortalecimento de sua capacidade burocrática para a provisão dos serviços públicos, o que se efetivaria pela atuação estatal em redes de parceria com atores governamentais e não governamentais, públicos e privados com ou sem fins lucrativos (VÉLEZ; ORTIZ, 2016; CAVALCANTE, 2018). Também apregoa a ampliação de estratégias de *accountability* e transparência na formulação e no monitoramento das políticas como instrumento de responsabilização social, controle e combate à corrupção (VÉLEZ; ORTIZ, 2016).

⁵⁹ Priorizo a PNGP, porque ela abrange o recorte temporal desta tese. É possível obter mais detalhamento sobre a NGP nos estudos de Vélez e Ortiz (2016) e Cavalcante (2018).

A PNGP retoma alguns aspectos sociais da social-democracia, mas procura conciliá-los com mecanismos privados, empresariais e de mercado. Distingue-se da NGP, pois, enquanto essa enfatiza o cidadão como cliente, o desempenho individual, a eficácia e a gestão dos resultados, pilares do modelo gerencialista-empresarial, a PNGP muda o enfoque dos resultados para a resolução dos problemas sociais e para a ideia de cidadão como parceiro do Estado (VÉLEZ; ORTIZ, 2016; CAVALCANTE, 2018). Nesse ínterim, a PNGP defende a coletividade e o interesse público e geral e enfatiza os princípios de democracia, equidade, participação social, confiança, cooperação, criatividade inclusão, ou seja, a dimensão humana das políticas e do desenvolvimento (VÉLEZ; ORTIZ, 2016).

Segundo Cavalcante (2017), muitos princípios da NGP permaneceram em alguns países, não sendo totalmente reformada, mas revisada e complementada pela PNGP. Dentre as premissas da NGP que permanecem, estão: a preservação de soluções e ideologias de mercados institucionalizadas nos serviços públicos; o emprego de métodos da gestão privada e dos princípios de eficiência, responsividade e prestação de contas; o não abandono da gestão por desempenho e por resultados; a intensificação da Parceria Público-Privada (PPP); e a manutenção de práticas de descentralização e repasse de funções do estado, embora a PNGP enfatize o fortalecimento das capacidades do governo central (CAVALCANTE, 2017).

A análise das orientações do BM e da UNESCO me permite inferir que elas estão alinhadas ao projeto do novo neoliberalismo. Trata-se de publicações produzidas no bojo ou posterior à crise mundial de 2008, que enfocam a resolução dos problemas sociais⁶⁰, como a redução da pobreza, o desemprego, as desigualdades sociais e educacionais, a exclusão, a degradação ambiental, dos conflitos internos e externos. Apontam que, no interior dos grupos vulneráveis, as pessoas com deficiência são as mais suscetíveis à pobreza e à exclusão econômica, social e educacional.

O BM e a UNESCO respondem à crise com orientações voltadas para a redução da pobreza, o enfrentamento da exclusão e a promoção da inclusão social (BANCO MUNDIAL, 2008; WORLD BANK, 2018; UNESCO, 2009; 2016a, 2016b, 2016c). Os documentos de ambos recorrem, constantemente, ao termo “exclusão” e

⁶⁰ Apesar do direcionamento do enfoque para as questões sociais, as orientações pautadas na gestão do desempenho e dos resultados, sobretudo nos documentos do BM, alinham indicadores de resultados e financiamento, bem como evidenciam a continuidade entre NGP e PNGP.

aos grupos excluídos, comumente nominados por eles de “vulneráveis”. Como resposta às diferentes formas de exclusão, apregoam a inclusão desses grupos nos diferentes setores sociais, mediante a adoção de políticas de focalização na população mais vulnerável (BANCO MUNDIAL, 2008; WORLD BANK, 2018; UNESCO; 2016a; 2016b; 2016c), dentre elas, as políticas de educação inclusiva. Ademais, defendem a educação inclusiva como um dos instrumentos do desenvolvimento de capital humano, de bem-estar e riqueza pessoal, da diminuição dos custos das pessoas com deficiência, da redução das disparidades socioeconômicas entre elas e as pessoas sem deficiência, da melhoria da condição de empregabilidade dessas pessoas e da participação delas nos demais setores sociais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012; UNESCO, 2016c).

Em um momento de crise e de desemprego estrutural, aprofundado pela incorporação da Indústria 4.0⁶¹, que diminui a demanda pela força de trabalho, e de precarização do trabalho e intensificação da exploração do trabalhador, em função do crescimento do trabalho informal, terceirizado, intermitente, uberizado, pejetizado, zero hora, dentre outros (ANTUNES, 2018), a educação é chamada a formar o indivíduo empreendedor, de modo que ele consiga gerir riscos para se manter no mercado de trabalho. Por deixar de garantir proteção social vias políticas universais, o Estado fomenta a “[...] ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público. [...]” (PERONI; LIMA, 2020, p. 6). Para empoderar os grupos vulneráveis ou excluídos, o BM e a UNESCO recomendam a promoção da inclusão mediante políticas focalizadas. Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem “[...] o caráter de lidar com aquelas pessoas consideradas ‘sem habilidades’. Trata-se de formar um ‘capital humano’, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigência do capital” (GARCIA, 2014, p. 112).

Para Leher (2012) e Garcia (2014), os vocábulos “exclusão” e “inclusão” não explicam a realidade social, pois desconsideram a sociedade capitalista, a polarização capital *versus* trabalho e, por conseguinte, a constituição de sujeitos históricos

⁶¹ Para Antunes (2018), trata-se de uma proposição nascida em 2011, na Alemanha, com o objetivo de gerar um novo e profundo salto tecnológico no setor produtivo a partir das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como celulares, *tablets*, *smartphones* e outras ferramentas automatizadas e robotizadas, comandadas de forma informacional-digital. Em outras palavras, refere-se à “[...] intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente” (ANTUNES, 2018, p. 37).

pertencentes às classes sociais antagônicas em luta, e corroboram com a ação de ocultar as contradições dessa sociedade e garantir a sua hegemonia. As desigualdades sociais e educacionais não são abordadas como produto da contradição fundamental do capitalismo ancorada na produção coletiva e na apropriação privada. Desconsideram que, na fase atual de mundialização do capital, essa relação contraditória, reproduzida pela acumulação flexível e financeira do capital e pelo novo neoliberalismo, culmina em constantes crises e na intensificação das desigualdades sociais. Não se pode perder de vista que as minorias excluídas, como afirma Borowsky (2016), fazem parte de uma maioria denominada classe trabalhadora, privada das riquezas produzidas socialmente. A ausência de uma visão da totalidade desse contexto histórico favorece o consenso de uma parcela significativa da sociedade em relação aos discursos propalados e dificulta a luta contra a hegemonia burguesa.

No capitalismo, em que a reprodução da polaridade riqueza e pobreza é essencial para a sua preservação (NETTO; BRAZ, 2011), para além do respeito à diversidade e às diferenças, faz-se necessário ponderar que a sociedade é constituída por indivíduos desiguais (AZEVEDO, 2013). Se a promoção da igualdade de oportunidades consistir na oferta de tratamento igual aos desiguais, a consequência será a reprodução das desigualdades. Para “[...] se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade. [...]” (AZEVEDO, 2013, p. 138). A fim de atingir a condição de igualdade, os “vulneráveis” deveriam ser tratados de forma diferente e com mais investimentos e mais oportunidades.

Por isso, para além da relação das políticas de inclusão com as recomendações internacionais, não se pode desconsiderar a luta dos excluídos pelos seus direitos, o fato de que a educação inclusiva não se restringe ao PAEE, as características específicas do capitalismo no Brasil e suas implicações para a formulação e a implementação – ou não – de tais políticas. Artilles (2019) reconhece a universalização da bandeira da educação inclusiva, inclusive como agenda de organismos internacionais. Sem menosprezar a importância de princípios educacionais universais como a necessidade da redistribuição dos recursos e de autorrepresentação, chama

a atenção para o fato de que a implementação da inclusão ocorre de maneira diferente no Norte Global e no Sul Global⁶² em função de suas especificidades históricas locais.

Para Artiles (2019, p. 1179), a história do desenvolvimento do Sul Global, somando-se aos seus legados coloniais, “[...] geralmente favorece investimentos sociais mínimos e estabelece expectativas econômicas para corpos produtivos que têm consequências nefastas para pessoas com deficiências. [...]”. É essencial reconhecer as grandes desigualdades dos sistemas educacionais do Sul Global e que elas afetam, de forma diferente, as minorias, conforme o entrelaçamento entre as categorias deficiência, etnia, gênero, classe social, língua, dentre outras (ARTILES, 2019). Como explicitam Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto não pode ser considerado apenas um pano de fundo para a elaboração de políticas genéricas e desmaterializadas, as quais abordam um ideal de escola, de aluno e de professor. Embora os autores estejam discutindo a forma como as escolas fazem políticas, e esta pesquisa não tenha esse foco, suas análises contribuem para mostrar que a implementação – ou não – de políticas ocorre na interação com as especificidades do contexto local, como os recursos humanos e financeiros disponíveis.

Não desconsidero a vinculação das políticas de focalização, amplamente disseminadas pelos organismos internacionais, com a manutenção da hegemonia do capital. Todavia, diante da não socialização dos bens materiais e culturais na sociedade capitalista, contraditoriamente, as políticas de focalização representam a oferta de atendimento diferenciado às minorias, de modo a garantir a elas o acesso aos bens que o capitalismo não socializa. Como aborda Farenzena (2011), frente às desigualdades educacionais e sociais e da dificuldade de se implementar as políticas sociais universais, é necessário relacionar as políticas universalizantes com as políticas sociais focalizadas, como ações compensatórias e políticas redistributivas estruturais, de maneira que a efetivação das políticas sociais focalizadas complemente e possibilite a materialização das políticas sociais universais.

Tais políticas precisam ser utilizadas como mecanismo de resistência e de luta das minorias na luta pela emancipação social ao invés de instrumentos emergenciais

⁶² Segundo Dados e Conell (2012), o emprego dos termos Norte Global e Sul Global desloca o foco do desenvolvimento ou da diferença cultural para as relações geopolíticas de poder. Assim, o Sul Global diz respeito às regiões da América Latina, Ásia, África e Oceania, à margem do poderio europeu e norte-americano. Regiões impactadas por “[...] toda uma história de colonialismo, neoimperialismo e mudanças econômicas e sociais diferenciais por meio das quais grandes desigualdades nos padrões de vida, expectativa de vida e acesso a recursos são mantidas” (DADOS; CONNELL, 2012, p. 13).

de conformação social e de manutenção da hegemonia burguesa. Deve-se compreender as políticas de educação inclusiva em suas relações com muitas reformas, algumas pautadas em equidade, cujas consequências não intencionais “[...] poderiam aprofundar as desigualdades que pretendiam antes de tudo resolver” (ARTILES; KOZLESKI, 2019, p. 821). Por isso, Artiles e Kozleski (2019) defendem que as discussões sobre a educação inclusiva requerem as alianças entre os diferentes movimentos em prol da inclusão, bem como a realização de estudos que incorporem a ideia de interseccionalidade, ou seja, considerem a intersecção entre a deficiência e as questões de gênero, raça, etnia, classe, língua, dentre outras.

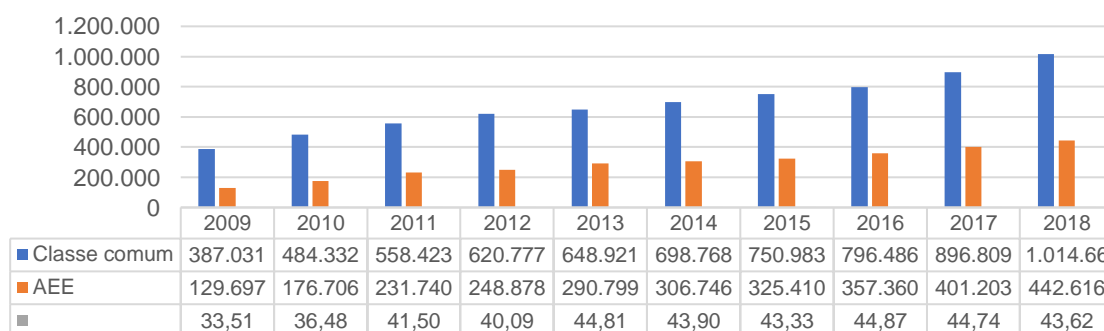
Compartilho da visão de Antunes (2018) de que o enfrentamento do domínio do capital depende da articulação entre a luta social e a luta política e do entendimento dos complexos vínculos entre classe e gênero, nacionais e imigrantes, entre trabalhadores de diferentes etnias, isto é, entre as diferentes divisões que o capital impõe à classe trabalhadora. Os movimentos das minorias “[...] encontram maior pujança e vitalidade quando conseguem *articular suas reivindicações singulares e autênticas com sua dimensão de classe*, fortalecendo as ações contra as múltiplas explorações e opressões presentes no sistema de capital” (ANTUNES, 2018, p. 304, grifos do autor). Portanto, sem essa articulação, as políticas de focalização podem reproduzir uma fragmentação política e social em detrimento da luta de classes.

Alinhado ao discurso de educação inclusiva do BM e da UNESCO e aos princípios do novo neoliberalismo, as políticas sociais do governo federal brasileiro enfatizam a inclusão, o respeito às diferenças e à diversidade, a fim de garantir aos grupos vulneráveis, dentre eles, o PAEE, a igualdade de oportunidades e a plena participação deles na sociedade. Cabe destacar que esse alinhamento não é mera expressão de uma relação verticalizada entre esses organismos internacionais e o Brasil. Os principais organismos internacionais não são frutos das políticas mundiais, mas da ação consciente dos Estados, “[...] no sentido de lidar com problemas que os afectavam a todos, mas que não podiam ser resolvidos por cada um individualmente. [...]” (DALE, 2004, p. 445); problemas oriundos das próprias contradições capitalistas. Trata-se de uma agenda globalmente estruturada para a educação, organizada por forças supranacionais e por forças políticas econômicas nacionais que acabam gerindo os quadros regulatórios nacionais, dentre eles, as políticas e o sistema educacional (DALE, 2004), como respostas às contradições e às demandas da mundialização do capital em sua fase de acumulação flexível e neoliberal.

Outra característica essencial do novo neoliberalismo predominante nas políticas do governo federal brasileiro é a recentralização do papel do Estado associada à atuação em redes via interação público-privada; interação firmada na educação especial pela presença determinante das IPSFLs na formulação, execução e monitoramento das políticas públicas para área. A materialização dessa interação se deu pela integração da maioria das políticas e programas dos governos Lula e Dilma ao PDE, em que esse referido Plano foi vinculado ao Compromisso Todos pela Educação, coordenado pelo movimento empresarial. Esses governos desempenharam ações reguladoras e de execução de políticas sociais focalizadas para o PAEE, mas também atuaram via educação para o consenso, mediante uma retórica humanitária de que a educação é uma tarefa de todos, cabendo-lhes participar da formulação e fiscalização das políticas públicas no âmbito da gestão educacional e escolar. A maior abertura desses governos à participação popular não significa que os anseios da população pertencente às camadas sociais mais baixas sejam plenamente atendidos, posto que a influência do empresariado e a de seus intelectuais favorecem a hegemonia burguesa na tomada de decisões.

Garcia (2016, p. 18) reconhece que a oferta do AEE nas SRMs das escolas públicas regulares representa um elemento essencial “[...] na organização das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo”. Ao mesmo tempo, pontua seus limites e contradições, uma que vez que não houve a universalização do AEE para todos os alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular, criando outra forma de exclusão, agora do acesso ao AEE (GARCIA, 2016; 2017; REBELO; KASSAR, 2018).

Gráfico 3 – Matrículas do PAEE em classes comuns e no AEE no Brasil (2009 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir do Observatório do PNE ([2018]), Rebelo e Kassar (2018) e Brasil (2020).

O Gráfico 3 explicita um crescimento gradativo do número de matrículas do PAEE nas classes comuns e no AEE desde 2009. Porém, é possível visualizar que, em 2018, o AEE não contemplou nem ao menos 50% do PAEE matriculado nas classes comuns. Sob esse prisma, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva se articulam “[...] às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado” (GARCIA, 2016, p. 12).

Pereira, Mendes e Pacheco (2019) e Garcia (2016) advertem para a tecnificação da educação especial no AEE/SRM, pois esse atendimento está centralizado no uso técnico de recursos tecnológicos de acessibilidade em detrimento da atuação docente de cunho pedagógico. De acordo com Pereira, Mendes e Pacheco (2019), ao professor que atua na SRM, são atribuídas funções técnicas do AEE, relegando a segundo plano os conhecimentos do currículo comum, ou seja, os conhecimentos escolares efetivamente relevantes para todos.

A superação do processo de precarização do trabalho docente na educação especial, do professor regente ou do professor do AEE requer a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, bem como a reflexão e a eliminação das “[...] condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente” (GARCIA, 2017, p. 49). O foco dos documentos de política no AEE desconsidera outros elementos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular, como a redução do número de alunos por turmas, as condições adequadas de apoio pedagógico em sala de aula, a não responsabilização do professor do AEE por esse processo, o trabalho conjunto com outros profissionais da educação e da gestão pública e a promoção de políticas públicas nacionais e locais para a educação (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019).

Borowsky (2016) entende que a implantação do AEE/SRM tem promovido a segregação no interior do ambiente escolar, pois é oferecido ao PAEE apenas um atendimento em uma sala equipada, no contraturno, uma vez por semana e com poucas horas. Porém, a escola “[...] permanece estruturalmente igual em termos de currículo, número de alunos por sala, formação do professor regular e continua sendo padronizada para atender grandes massas. [...]” (BOROWSKY, 2016, p. 164). Para Mendes, Silva e Pletsch (2011), ao ser promovido em outro espaço e tempo que não dialogam com a sala de aula comum, centrado na deficiência como uma característica do aluno, o AEE corrobora com a legitimação da rigidez do currículo escolar e das

desigualdades sociais. A ênfase nas políticas de AEE e em sua operacionalização necessita dar lugar a conhecimentos docentes que permitam o desenvolvimento de “[...] práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino” (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011, p. 259).

Apesar de tais limites, é inegável a expansão do atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva nos governos Lula. É preciso considerar que o país não sentiu tanto os efeitos da crise mundial de 2008 nessa gestão e conseguiu manter uma certa estabilidade econômica e política favorável ao investimento do Estado nas políticas sociais, embora a atuação do setor privado na educação especial tenha sido mantida pela oferta do AEE e a permanência das escolas especiais.

Todavia, os efeitos da crise se prolongaram e começaram a desestabilizar a economia do país no final do primeiro mandato da Presidenta Dilma, mais alinhado ao projeto neodesenvolvimentista do governo Lula, que favorecia a burguesia interna e a grande massa da população que vivia do trabalho em confronto com os interesses da grande burguesia integrada ao capital internacional⁶³. Nos anos de 2011 e 2012, o Brasil apresentou uma taxa de crescimento muito baixa. Foi a oportunidade encontrada pela oposição neoliberal ortodoxa vinculada ao capital produtivo e financeiro internacional para iniciar a ofensiva política contra o governo Dilma em defesa do corte dos gastos públicos, da eliminação das desonerações fiscais e do aumento das taxas de juros. A partir de junho 2013, o Brasil vivenciou um conjunto de manifestações populares direcionadas às prefeituras e aos governos dos estados que, posteriormente, incorporaram novos setores sociais, inclusive a alta classe média, cujos protestos passaram a ser contra o governo federal.

Diante dessa reconfiguração dos movimentos políticos internos e das pressões do capital internacional, a Presidenta Dilma aprovou um conjunto de medidas que contrariava o seu programa da campanha eleitoral das eleições de 2013 centrado no crescimento econômico, na distribuição de renda e nas críticas às políticas de ajuste fiscal (BOITO JUNIOR, 2018). Em seu segundo mandato, favoreceu uma nova onda de privatização, aumentou a taxa de juros, reduziu os direitos trabalhistas, alterou o

⁶³ Os governos Lula e Dilma não se opuseram ao capital internacional, pois alcançaram taxas menores de crescimento do PIB em função do pagamento de juros e amortização da dívida externa. Deram continuidade à abertura comercial, à desregulamentação financeira, à função importadora do agronegócio e não revogaram as privatizações (BOITO JUNIOR, 2018). Apesar do aumento do índice de trabalhadores com emprego formal, não conseguiram impedir o processo de desregulamentação do trabalho, de ampliação da terceirização e da informalidade no mercado de trabalho (ANTUNES, 2018).

critério de pensão por morte. Isso promoveu o enfraquecimento do apoio que recebia da grande burguesia interna, da baixa classe média, dos trabalhadores e dos movimentos sociais e sindicais (ANTUNES, 2018; BOITO JUNIOR, 2018). Instaurou-se uma crise política e um clima de descontentamento social, acirrados com as denúncias de corrupção no PT, de modo a desarticular as forças sustentadoras do partido, cujo desfecho foi o *impeachment* da Presidenta Dilma, em 31 de agosto de 2016. Nos termos de Boito Junior (2018), o *impeachment* fez parte de um conjunto de estratégias capitalistas, a fim de acabar com os direitos trabalhistas, garantir o controle do capital internacional sobre as economias dependentes e aprofundar o seu processo de mundialização.

Até esse fecho, houve um movimento de correlação de forças entre classes e no interior das classes sociais que resultou no retorno da ortodoxia neoliberal, “[...] a serviço da burguesia nacional/internacional e com relativo respaldo popular, ainda que alguma resistência tenha sido manifesta [...]” (GARCIA, 2017, p. 37). Na educação especial, essa correlação de forças culminou na garantia dos interesses das IPSFL na formulação e implementação das políticas para a área. O Decreto nº 7.611/2011 e o PNE (2014-2024) restauraram a força da oferta da educação substitutiva em classes e escolas especiais ou especializadas, embora tal prática educacional estivesse garantida na LDBEN de 1996 – e nunca tenha sido extinta.

A ascensão de Michel Temer à presidência não promoveu uma descontinuidade das políticas neoliberais em relação aos governos do PT, mas conciliou interesses neoliberais e conservadores (GARCIA, 2017), como um mecanismo de controle social em oposição à concepção de democracia pautada nos direitos sociais universais e no dever do Estado em relação à garantia de tais direitos (PERONI; LIMA, 2020).

Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo e o neoconservadorismo apresentam diferenças, visto que o neoconservadorismo apregoa a ordem como uma resposta ao caos e a moralidade inflexível como o cimento social imperativo à segurança do corpo político. Contudo, eles se aproximam ao defenderem o poder corporativo, a iniciativa privada, a restauração do poder de classe e a governança pela elite, a desconfiança da democracia e a manutenção das liberdades de mercado (HARVEY, 2008). Além disso, Peroni e Lima (2020) afirmam que neoliberais e neoconservadores argumentam em defesa de um individualismo em oposição à intervenção do Estado no controle do mercado e das questões religiosas, morais e ideológicas. Assim, fomentam “[...] a

ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público. [...]” (PERONI; LIMA, 2020, p. 6).

Sob um viés neoliberal e neoconservador, o governo Temer (2016-2018) intensificou a usurpação dos direitos fundamentais via minimização e corte de políticas públicas sociais e trabalhistas e repasse das verbas públicas para o mercado (GARCIA, 2017). Dentre as medidas adotadas, estão: a retomada da privatização; o enxugamento dos recursos públicos para as políticas sociais; a flexibilização total das relações de trabalho com reformas trabalhistas que regulamentaram o trabalho temporário; a terceirização das atividades-fim; e o cerceamento da participação social nas decisões políticas (GARCIA, 2017; ANTUNES, 2018).

Esse cenário desencadeou um movimento de reformas nas políticas educacionais brasileiras que consistiram em retrocessos, inclusive no que diz respeito às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, materializada na proposta de atualização da PNEEPEI. Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), em 2017, a SECADI abriu vários editais para seleção e contratação de consultores especialistas para análise da política nacional de educação especial. Os defensores da reformulação aproveitaram as próprias críticas dos pesquisadores sobre a restrição da educação especial à oferta do AEE para justificar a revisão. No dia 14 de setembro de 2018, a SECADI apresentou a minuta da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida”, cuja consulta pública sobre o documento foi aberta pelo governo em novembro de 2018 (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Aconteceram várias manifestações contrárias à alteração da política de educação especial, antes e após a apresentação da minuta. Dentre elas, destacaram-se a do movimento Inclusão Já!, em 13 de maio de 2018; da Rede pela Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em junho; do Ministério Público Federal; dos pesquisadores mediante Nota da ANPEd, em julho; e da Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da ANPEd e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, ocorrida no dia 16 de novembro, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE) (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Em dezembro de 2018, o MEC apresentou uma nova versão com modificações na estrutura e na redação de algumas partes do texto divulgado em setembro. Apesar

das manifestações contrárias, as mudanças não alteraram a essência da primeira versão do documento, embora o texto tenha sido reduzido de 52 para 45 páginas na versão de dezembro (BRASIL, 2018b; 2018c). Ao prever as classes e escolas bilingues para surdos, a proposta da nova política indica a ampliação da influência do movimento dos surdos por dentro do Estado (BARCELOS, 2019).

A apresentação da minuta e de sua segunda versão expressou o caráter conservador do governo Temer, abalizado pela adoção de medidas educacionais arbitrárias, desde 2016, como a destituição e o esvaziamento do CNE, a dissolução do Fórum Nacional da Educação (FNE)⁶⁴ (MOREIRA, 2018), e pela retomada dos ajustes neoliberais ortodoxos. Na educação especial, esse movimento se manifestou pelo fortalecimento dos interesses dos grupos privados na manutenção das escolas e classes especiais, na contramão das políticas de educação inclusiva instituídas de 2003 a 2016 (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), os propositores da reforma se apropriaram dos termos que já vinham sendo utilizados nos documentos oficiais para a educação especial, dando-lhes sentidos diferentes. O cotejamento das duas versões evidencia tal afirmação, pois, em ambos, são utilizados vários termos recorrentes nas políticas de educação especial vigentes, como sistema educacional inclusivo, inclusão plena, acessibilidade, equidade, valorização das diferenças e da diversidade; aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2018b; 2018c). A diferença de sentido é observada na conceituação de termos. Por exemplo, enquanto a definição de educação especial da PNEEPEI a demarca como uma modalidade de educação que deve atender aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular, a definição das versões preliminares da nova política não apresenta tal enfoque, retomando o atendimento em classes e escolas especiais.

O documento afirma um alinhamento com o “[...] texto da Constituição ao recomendar que a classe comum do ensino regular seja o espaço prioritário de

⁶⁴ Por meio do Decreto de 27 de junho de 2016, o presidente interino Michel Temer, sob o aval do MEC, revogou a nomeação de 12 conselheiros do CNE (BRASIL, 2016b). Também aprovou o Decreto de 26 de abril de 2017 e a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que limitaram a autonomia do FNE e da CONAE. Excluiu algumas entidades do FNE, como a ANPED e o Cedes, sem consultá-las, modificação que era da incumbência do Pleno do FNE, governo e sociedade civil. Além disso, estabeleceu que as diretrizes gerais e organizativas da CONAE fossem definidas pela Secretaria Executiva do MEC, antes da incumbência do FNE (ANPED, 2017; BRASIL, [2017a]; 2017c; SAVIANI, 2018). Diante disso, algumas entidades fundaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e organizaram as Conferências Nacionais Populares de Educação (CONAPes), de forma autônoma, independente e em oposição ao MEC (SAVIANI, 2018).

escolarização dos estudantes da Educação Especial” (BRASIL, 2018c, p. 24). No entanto, também afirma atender à meta 4.4 do PNE 2014-2024 e ao Artigo 58, § 2º da Lei nº 9.394/1996, ao garantir serviços especializados em classes e escolas especiais (BRASIL, 2018c), o que representa um retrocesso em relação ao consenso para a oferta de educação especial nas classes comuns do ensino regular.

Garcia (2017) alerta que as políticas de educação especial brasileiras têm sido alvo de disputas entre forças conservadoras ligadas ao capital, sejam de matiz autoritária, sejam de matiz democrática popular. Acrescenta que tanto as forças da tradição, vinculadas ao setor privado e filantrópico, como as forças da inovação em defesa da inclusão respaldam um projeto social e educacional conservador. A primeira, pelo caráter assistencial e pela atuação com recursos públicos. A segunda, porque a transversalidade da educação especial na educação básica está inserida no processo de acumulação capitalista no qual cabe à escola oferecer uma formação, sobretudo aos trabalhadores, destinada à obtenção do consenso ativo em relação à sociedade capitalista. Nenhuma delas objetiva uma formação escolar como instrumento de luta pela superação das desigualdades sociais e do capitalismo.

Compreendo que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008 a 2018, apesar das especificidades dos governos de Lula, Dilma e Temer, fazem parte de um projeto neoliberal que, segundo Neves (2005), busca promover o consenso por meio da despolitização da política ao inviabilizar os projetos sociais que contestam a sociedade capitalista vigente, preservando apenas mudanças reformistas, e da repolitização da sociedade civil ao fortalecer as “[...] práticas que induzam à conciliação de classes” (NEVES, 2005, p. 91).

A despolitização da política pode ser obtida por meio de políticas sociais focalizadas nos grupos vulneráveis que abrangiam mais oportunidades de renda, de educação, saúde e moradia e consumo, quando elas não ultrapassam a função de reprodução das desigualdades sociais exigidas pelo capital. Desvinculadas da dimensão de classe, podem fragmentar as lutas de classe, diminuir a pressão pelos direitos sociais, comprometer a formação da consciência e do sentimento de classe, amenizar os conflitos sociais e garantir a hegemonia burguesa. Tais políticas representam conquistas dos grupos marginalizados, por garantirem acesso aos bens materiais e culturais que comumente não lhes são garantidos, mas precisam de um acompanhamento de conscientização no que tange às raízes de sua condição de

marginalizados na sociedade capitalista, em uma perspectiva interseccional de classe, etnia, gênero, deficiência, de modo a empoderá-los para o enfrentamento do capital.

No tocante à repolitização da sociedade civil, os documentos do governo federal legitimam a PPP na oferta de educação especial e ocultam a disputa dos setores privados pelos fundos públicos no cenário neoliberal de privatização da e na educação. Nessa disputa, os serviços de educação especial substitutivos às classes comuns foram mantidos (GARCIA; MICHELS, 2018).

Embora as políticas de educação especial brasileira, de 2008 a 2018, tenham representado avanços nos direitos do PAEE e garantido a expansão do acesso à classe comum, não ocorreu a universalização de uma educação de qualidade, no sentido de apropriação do conhecimento sistematizado. Nesse âmbito, tais políticas tendem a reproduzir as desigualdades de classe e a garantir a hegemonia burguesa no país e no mundo. Destarte, nesse cenário, a luta pelo direito à educação do PAEE deve ultrapassar a dicotomia escola comum/escola especial e exigir a implementação de políticas públicas que garantam a oferta da educação de qualidade na escola pública.

2.3 HISTÓRIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

Na primeira parte desta subseção, destaco os dados estatísticos do estado do Paraná mais recentes disponíveis, geralmente do ano de 2021, tais como: estimativa populacional, PIB, PIB *per capita*, rendimento mensal domiciliar per capita, índice de Gini e IDHM. O intuito é possibilitar uma contextualização mais atualizada do estado, bem como dos anos de 2008 e 2018, recorte temporal desta tese, que contribuirão para a mediação analítica e tratamento dos dados específicos sobre a educação especial no estado. Os dados que não registrei sobre algum desses três anos (2008, 2018 e 2021) se devem a não identificação nos portais consultados (IBGE, IPARDES, IPEA, INEP e LDE-UFPR).

Antes de abordar as políticas de educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018, apresento a trajetória histórica dessa modalidade da educação no Paraná, com o intuito de desvelar as suas especificidades. Delimito o ano de 2007 como marco temporal final da subseção 2.3.2 pelo fato de que o recorte temporal inicial desta tese é o ano de 2008, seguindo até o ano de 2018, período a ser abordado na subseção 2.3.3.

2.3.1 Caracterização do estado do Paraná

O estado do Paraná se emancipou política e administrativamente da província de São Paulo e adquiriu o *status* de província pela Lei nº 704, de 29 de agosto de 1853 (ARQUIVO PÚBLICO PR, 2000; BÓRIO, 2005). A sua população é formada por descendentes de europeus, africanos, indígenas das etnias Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetá, e por migrantes dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais. O Paraná integra a região Sul do Brasil, com os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Faz divisa com os estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato grosso do Sul, fronteira com a Argentina e o Paraguai, e é banhado pelo Oceano Atlântico, a leste, conforme a Figura 1 (PARANÁ, 2015a).

O Paraná tem 399 municípios, 199.298,981Km² de extensão territorial, uma população estimada de 11.597.484 pessoas e um rendimento mensal domiciliar *per capita* de R\$ 1.618,28⁶⁵, em 2021. A sua capital é a cidade de Curitiba. As quatro maiores cidades do estado⁶⁶, em termos demográficos, são Curitiba, Londrina, Maringá e Ponta Grossa, com uma população estimada de 1.963.726, 580.870, 436.472, 358.838 pessoas em 2021, respectivamente (IBGE, [2022a]).

Figura 1 – Mapa político do Paraná



Fonte: IPARDES ([2022a]).

⁶⁵ Os valores monetários da presente subseção foram corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2021, a partir dos dados do portal do IPEA DATA ([2022]), conforme instruções de Amaral (2012).

⁶⁶ Curitiba (1.828.092 e 1.917.185), Londrina (505.184 e 563.943) e Maringá (331.412 e 417.010) ocupavam essas mesmas posições em 2008 e em 2018, conforme estimativa populacional do IBGE ([2022b]). Em 2008, Foz do Iguaçu (319.189) era a quarta cidade mais populosa do estado, seguida de Ponta Grossa (311.106). Em 2018, Ponta Grossa (348.043) era a quarta cidade mais populosa do estado, enquanto Foz do Iguaçu (258.823) ocupava a sétima posição (IBGE, [2022b]).

Em 2010, a população estimada do Paraná era de 10.653.276 habitantes com um aumento para 11.348.987 pessoas em 2018 (IBGE, ([2022d])). O rendimento mensal domiciliar *per capita*, em 2018, foi de R\$ 1.956,81 (IBGE, [2022c]), ou seja, maior que o valor de R\$ 1.618,28 obtido em 2021.

Já em 2021, o Paraná atingiu um PIB de R\$ 608.351,32 milhões, o que correspondeu a 6,67% do PIB nacional de R\$ 9.114.757,74 bilhões, sendo a quinta maior economia do país. O PIB apresentou um crescimento de 3,33% em 2021, resultante da ampliação do valor adicionado no setor industrial e de serviços, apesar da retração na agropecuária (IPARDES, [2022b]). Em 2008, o estado tinha um PIB de R\$ 401.989,89 milhões para R\$ 6.732.456,05 bilhões do PIB nacional e, em 2018, atingiu R\$ 535.814,07 milhões para R\$ 8.528.795,41 bilhões do PIB brasileiro (IPARDES, [2022c]; IBGE, [2022e]). A análise dos valores correntes do PIB paranaense, no período de 2006 a 2021 (ANEXO C), revela que o setor de serviço tem agregado maiores valores ao PIB paranaense, seguidos pela indústria, impostos e, por último, o setor agropecuário. O setor de serviços tem fornecido ao PIB o dobro do valor obtido com o setor industrial (IPARDES, [2022c]).

No ano de 2008, o Paraná tinha alcançado um PIB *per capita* de R\$ 37.959,60, enquanto a média brasileira foi de R\$ 35.506,75. Em 2018, o Paraná atingiu um valor de R\$ 47.213,07 para R\$ 40.906,71 da média nacional. No ano de 2019, esses dados foram R\$ 47.880,49 (Paraná) para R\$ 41.275,19 (Brasil). Conforme o quadro comparativo do PIB *per capita* paranaense e brasileiro do período de 2002 a 2019, publicado pelo IPARDES, os valores obtidos pelo estado do Paraná permaneceram superiores à média nacional ao longo desses 18 anos (IPARDES, ([2022d])).

Em relação ao índice de Gini (Tabela 5) do rendimento domiciliar *per capita*, a preços médios do ano, o estado do Paraná apresentou, no ano de 2021, um índice igual a 0,475, enquanto a média do Brasil foi de 0,544 (IBGE, [2022f]). Embora esteja em situação favorável à média nacional, pois, quanto maior for o índice, maior será a desigualdade de renda, do ano de 2020 para 2021, houve uma ampliação das desigualdades, uma vez que o índice obtido em 2020 foi de 0,462, sendo 0,453 o melhor índice alcançado desde 2012. Da região Sul, o estado de Santa Catarina, de 2012 a 2021, teve o melhor índice de Gini, seguido do estado do Paraná, com exceção dos anos de 2016, 2018 e 2021, em que o índice paranaense foi mais alto que o índice do estado do Rio Grande do Sul e igual no ano de 2017 (IBGE, [2022f]), conforme a Tabela 5.

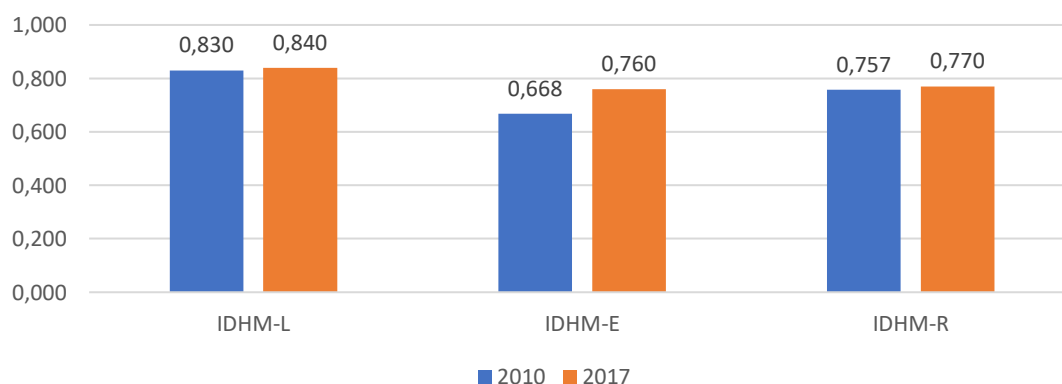
Tabela 5 – Índice de Gini do rendimento domiciliar *per capita* do Brasil e dos estados da região Sul do país (2012 a 2021)

BR/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
BR	0,540	0,532	0,526	0,524	0,537	0,539	0,545	0,544	0,524	0,544
PR	0,483	0,473	0,464	0,453	0,477	0,481	0,492	0,477	0,462	0,475
SC	0,435	0,428	0,408	0,414	0,421	0,414	0,417	0,421	0,412	0,424
RS	0,495	0,477	0,479	0,467	0,473	0,481	0,487	0,482	0,476	0,468

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de IBGE ([2022f]).

Em 2017, o estado do Paraná apresentou um IDHM de 0,792, considerado alto na faixa do Desenvolvimento Humano Municipal⁶⁷, a ocupar a quinta posição, em comparação aos demais estados brasileiros e o Distrito Federal, inclusive a se posicionar acima da média do IDHM brasileiro (0,778). Em 2010, o IDHM do Paraná foi de 0,749, superior ao IDHM obtido pelo Brasil, de 0,727, a posicioná-lo, também, na quinta posição no país (ATLAS BRASIL, [2022]). Em 2017, os três aspectos definidos no IDHM – longevidade (IDHM-L), educação (IDHM-E) e renda (IDHM-R) (Gráfico 4) – eram considerados altos na faixa de análise do IDHM: IDHM-L (0,840), IDHM-E (0,760) e IDHM-R (0,770). Em 2010, o IDHM-L (0,830) e o IDHM-R (0,757) se enquadravam como altos e o IDHM-E (0,668) como um índice médio. A maior variação de 2010 para 2017 foi obtida em relação ao IDHM-E, que se elevou de 0,668 para 0,760 (ATLAS BRASIL, ([2022])).

Gráfico 4 – Índices de IDHM-L, IDHM-E e IDHM-R do Paraná (2010 e 2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Atlas Brasil ([2022]).

⁶⁷ A faixa do Desenvolvimento Humano Municipal varia de 0 a 1, sendo o IDHM alto quanto mais se aproxima de 1, obedecendo à seguinte variação: muito baixo (0 a 0,499), baixo (0,500 a 0,599), médio (0,600 a 0,699), alto (0,700 a 0,799) e muito alto (0,800 a 1) (PNUD, 2013).

Na esfera política, no período em que a tese foi desenvolvida (2019 a 2022), Carlos Roberto Massa Júnior (PSD) esteve à frente do Poder Executivo do estado do Paraná, como governador, conhecido como Ratinho Júnior, e Darci Piana (PSD), como vice-governador, empossados no dia 1º de janeiro de 2019. No período de 2008 a 2018, foram antecidos pelas gestões dos governadores Roberto Requião de Mello e Silva (2003 a 2010 – PMDB) e Carlos Alberto Richa (2011 a 2018 – PSDB) (PARANÁ, [2022b]).

No âmbito da educação básica, o estado do Paraná é administrado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR), por meio de uma gestão realizada por diferentes instâncias, conforme o ANEXO D, descentralizadas em 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) (SEED, [2023]). A SEED-PR atua em regime de colaboração com os municípios para a oferta da educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), etapas sob a responsabilidade municipal no estado, contando com a atuação das Secretarias Municipais de Educação.

Em relação aos estabelecimentos da educação básica (Tabela 6), no ano de 2021, o Paraná tinha 7.339 escolas públicas e 2.096 escolas privadas. Das escolas públicas, 29 eram federais, 2.116 estaduais e 5.194 municipais. De 2008 para 2018, houve uma ampliação de 7.155 para 7.339 escolas públicas; um aumento que ocorreu em todas as três esferas governamentais, sendo o número maior de escolas públicas na rede municipal, acompanhada da rede estadual e um número bem pequeno de instituições federais. A rede privada registrou um aumento de 1.948 escolas, em 2008, para 2.127 escolas, em 2018. De 2018 para 2021, houve uma ampliação de 17 escolas públicas e uma redução de 31 escolas privadas. É significativo o percentual de escolas privadas sem fins lucrativos em comparação ao total das escolas privadas: 44,25%, em 2008, e 34,18%, em 2018, apesar da redução no percentual.

Tabela 6 – Número de estabelecimentos da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021)

Ano	Público				Privado			Total
	Federal	Estadual	Municipal	Total Público	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total Privado	
2008	13	2.113	5.029	7.155	1.086	862	1.948	9.103
2018	31	2.142	5.149	7.322	1.400	727	2.127	9.449
2021	29	2.116	5.194	7.339	-	-	2.096	9.435

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2019a; 2019c; 2022) e Laboratório de Dados Educacionais ([2022b]).

Além disso, no ano de 2008, das 1.948 escolas privadas, 721 escolas sem fins lucrativos e 68 escolas com fins lucrativos tinham convênio com o poder público estadual e/ou municipal, totalizando 789 escolas privadas conveniadas. Das 2.127 escolas privadas registradas no ano de 2018, 620 delas tinham convênio com o poder público estadual e/ou municipal, sendo 608 escolas sem fins lucrativos e 12 escolas com fins lucrativos. Cabe destacar que, dentre as escolas não conveniadas, encontram-se escolas com e sem fins lucrativos (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, [2022b]).

Quanto às matrículas (Tabela 7), no ano de 2021, foram registradas 2.371.191 matrículas na educação básica, distribuídas da seguinte forma: 1.971.376 matrículas na rede pública (83,14%) e 399.815 matrículas na rede privada de ensino (16,86%). Do total da rede pública, o percentual de 0,78% equivale a matrículas em instituições federais, 46,08% em instituições estaduais e 53,14% em instituições municipais. Nos anos de 2008 e 2018, não chegou a 1% o percentual de matrícula na rede federal. Os números foram maiores na rede estadual, sem grandes diferenças em relação ao número de matrículas nas instituições estaduais e municipais, sobretudo no ano de 2018. No tocante à rede privada, em 2008 e 2018, registraram-se 35,58% e 28,32% de matrículas nas IPSFL, um número também significativo, tal como o número de escolas, apesar da redução percentual. De 2008 para 2018 e de 2018 para 2021, registrou-se uma queda no número de matrículas na educação básica no estado.

Tabela 7 – Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021)

Ano	Público				Privado			Total
	Federal	Estadual	Municipal	Total Público	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total Privado	
2008	7.266	1.339.349	1.046.670	2.393.285	215.692	119.149	334.841	2.728.126
2018	20.796	1.072.296	1.058.769	2.151.861	322.445	127.371	449.816	2.601.677
2021	15.358	908.488	1.047.530	1.971.376	-	-	399.815	2.371.191

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2019a; 2019c, 2022) e Laboratório de Dados Educacionais ([2022c]).

A Tabela 8 mostra que o estado do Paraná contou com 109.784 professores na rede pública no ano de 2021, a considerar 1.242 (federal), 43.139 (estadual) e 65.403 (municipal), além de 30.882 professores na rede privada. Do ano de 2008 para 2018, houve uma ampliação no número docentes da rede pública de 90.631 para

114.981 professores e, na rede privada, de 25.165 para 32.894. No entanto, de 2018 para 2021, houve uma redução do total do número de docentes da rede pública para 109.784, embora tenha ocorrido um pequeno crescimento na rede municipal: de 65.008 para 65.403, não sendo suficiente para compensar a queda na rede estadual: de 48.720 para 43.139. Na rede privada, também houve uma perda numérica de professores: de 32.894 para 30.882. Isso representou uma queda no número total de professores da educação básica paranaense no ano de 2021 em comparação ao ano de 2018.

Tabela 8 – Número de docentes da educação básica por dependência administrativa (2008, 2018 e 2021)

Ano	Público				Privado			Total
	Federal	Estadual	Municipal	Total Público	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total Privado	
2008	620	44.703	45.308	90.631	15.714	9.451	25.165	115.796
2018	1.253	48.720	65.008	114.981	-	-	32.894	147.875
2021	1.242	43.139	65.403	109.784	-	-	30.882	140.666

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2019a; 2019c, 2022) e Laboratório de Dados Educacionais ([2022a]).

Obs.: um docente pode ser contado mais de uma vez por atuar na rede pública e privada e em suas diferentes esferas.

No tocante à educação especial, no ano de 2021⁶⁸, foram registradas 102.609 matrículas de alunos PAEE, sendo 58.631 matrículas em classes comuns e 43.978 em classes exclusivas. Das matrículas em classes comuns, 54.356 são em escolas públicas e 4.275 em escolas privadas, enquanto, em classes exclusivas, 8.115 são em escolas públicas e 35.863 em escolas privadas (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, [2022c]). O estado tem 7.260 escolas que ofertam educação ao PAEE, sendo 6.822 escolas com oferta de atendimento em classes comuns (26 federais, 1.994 estaduais, 3.810 municipais e 992 privadas) e 991 escolas com oferta de atendimento em classes exclusivas (5 estaduais, 598 municipais e 388 privadas)⁶⁹ (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, [2022b]).

As matrículas da educação especial, no ano de 2021, corresponderam apenas a 4,33% das matrículas da educação básica. Além disso, as matrículas em classes

⁶⁸ Não abordei, nesta parte, os dados da educação especial paranaense de 2008 e 2018, porque serão tratados mais adiante nesta subseção.

⁶⁹ A soma do número das escolas que ofertam educação especial em classes comuns e em classes exclusivas não bate, porque uma mesma instituição pode ofertar classes comuns e classes exclusivas.

comuns equivaleram a 57,14% das matrículas da educação especial, sendo 42,86% em classes exclusivas. Esses dados indicam, de acordo com o INEP (2022), que o Paraná ainda se mantém como o estado com o maior número de classes exclusivas do país.

O estado do Paraná ocupa uma posição favorável nos índices apresentados, em relação à média nacional, e um IDHM alto. Todavia, é imprescindível considerar, conforme os próprios dados revelam, que houve a ampliação das desigualdades sociais, com a queda do valor do rendimento mensal domiciliar *per capita* de 2018 para 2021 e uma oscilação entre queda e elevação do índice de Gini de 2012 para 2021 até o aumento de 2020 para 2021.

2.3.2 Trajetória histórica da educação especial no estado do Paraná até 2007

O marco histórico da educação especial no estado do Paraná é a criação do Instituto Paranaense de Cegos⁷⁰, em 1939 (CANZIANI, 1985), na cidade de Curitiba. Em 1953, pela Resolução nº 1.142/53 foi instituído na capital do estado o Instituto de Recuperação de Surdos e Mudos do Paraná, que, em 1962, passou a ser nominado de Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior⁷¹ e vinculado ao Instituto de Assistência ao Menor (SEED, [2021c]).

Como ação do Poder Público paranaense, houve a fundação, em 1956, de uma Clínica Psicológica e, em 1958, da primeira classe especial vinculada ao sistema regular de ensino; ambas integradas ao Centro Educacional Guaíra⁷², em Curitiba, criado e dirigido pela professora Pórcia Guimarães Alves (1917-2005). A finalidade da

⁷⁰ O Instituto Paranaense de Cegos (IPC) ainda mantém atendimento atualmente e se define como uma instituição sem fins lucrativos que visa à formação educacional e profissional e à inclusão social das pessoas com deficiência visual (IPC, [2021]).

⁷¹ Em 1987, esse Centro passou a ser mantido pela Fundação de Ação Social do Paraná, denominada Instituto de Ação Social do Paraná pelo Decreto nº 959, de junho de 1995. Por meio da Resolução nº 2.554, de 24 de julho de 1997, a SEED se tornou mantenedora do Centro, e ele recebeu o nome de Escola Estadual do Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior – Ensino de 1º Grau. Hodiernamente, denomina-se Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional (SEED, [2021c]).

⁷² Embora criado pela Lei nº 170, de 14 de dezembro de 1948, o Centro Educacional Guaíra foi instalado em 1952, com o nome de Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, e subordinado à Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná. Tinha como um de seus objetivos o aperfeiçoamento e a realização de atividades de estágio dos professores das escolas públicas primárias paranaenses (BENCOSTTA, 2006). A escola do Centro foi instituída pelo Decreto nº 9.864/1953 (SEED, [2021b]), cuja inauguração oficial foi realizada em 1954, na XI Conferência Nacional de Educação, a qual sediou (BENCOSTTA, 2006). Atualmente, o Centro Educacional Guaíra é denominado Colégio Estadual Guaíra – Ensino Fundamental e Médio (SEED, [2021b]).

clínica e da classe especial era investigar e oferecer atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, repetentes e/ou com deficiência intelectual (CANZIANI, 1985; PARANÁ, 1994; SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

Em 1959, foi criado o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), devido à mobilização da professora Rosalina Lopes Franciscão, diretora do Grupo Escolar Benjamin Constant, e do professor Benedicto João Cordeiro, Delegado Regional de Ensino do Paraná da época (SEED, [2021a]). De início, o atendimento aos alunos surdos do ILES era realizado na sala da diretoria desse grupo escolar, por duas professoras cedidas pelo professor Benedicto. Na gestão do prefeito José Hosken de Novaes (1963-1969), foram liberadas três professoras do município para o trabalho. O funcionamento do ILES⁷³ dependia de apoio estadual e municipal e de verbas oriundas de promoções, doações e da igreja católica (ALVES, 2015).

Em 1961, a professora Pórcia Guimarães Alves fundou a Escola Mercedes Stresser⁷⁴ com o propósito de atender às pessoas com deficiência intelectual internadas no Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz⁷⁵, de Curitiba, pois, na época, não faziam distinções entre deficiência intelectual e transtorno mental (SILVA, 2013; SILVA; ORSO; SILVA, 2015). No dia 6 de outubro de 1962, foi criada a APAE de Curitiba⁷⁶ (APAECURITIBA, [2021]). Em função da não distinção em relação às pessoas com deficiência intelectual e às pessoas com transtorno mental⁷⁷, a Escola Mercedes Stresser, com a contribuição da professora Maria de Lourdes Canziani, especialista na área, e a APAE de Curitiba desempenharam o papel de atender às pessoas com deficiência intelectual e de diferenciar o espaço de atendimento desses dois grupos de pessoas (SILVA, 2013; SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

Até 1963, o atendimento às pessoas com deficiência no Paraná foi realizado mediante ações isoladas de particulares, cujas instituições dependiam de “[...]”

⁷³ O ILES foi reconhecido pelo estado do Paraná por causa do Decreto nº 20.592/70, reestruturado e cadastrado como Escola Estadual do Ensino Londrinense de Educação de Surdos – Ensino Especial, Pré-Escolar e de 1º Grau pela Resolução nº 862, de 5 de abril de 1989, da Secretaria de Estado de Educação (ALVES, 2015). Atualmente, é denominado Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (SEED, [2021a]).

⁷⁴ A Escola Mercedes Stresser é uma escola de ensino fundamental na modalidade de educação especial da rede privada, que oferta EJA fase I – etapa única e educação profissional a alunos a partir de 15 anos. Tem turmas de educação especial e turmas de AEE (SEED, [2021e]).

⁷⁵ Hospital criado em 1903 pela Santa Casa de Misericórdia para atender às pessoas com transtorno mental (SILVA, 2013).

⁷⁶ Informações sobre a APAE de Curitiba no *site*: <https://apaecuritiba.org.br/quem-somos/>.

⁷⁷ Optei pelos termos “deficiência intelectual” e “transtorno mental”, conforme a distinção entre os vocábulos “deficiência”, “doença” e “transtorno” do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

expressiva contribuição comunitária e eventuais auxílios financeiros de fontes oficiais” (CANZIANI, 1985, p. 61). Até essa data, o Paraná contava apenas com sete escolas especiais: Instituto Paranaense de Cegos (1939); Escola 29 de Março (1948); Escola para Surdos Epheta (1950); Centro de Reabilitação da Audição e da Fala “Alcindo Fanaya Jr” (1953); ILES (1959); Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (1960); e Centro de Habilitação Profissional Mercedes Stresser (1961) (CANZIANI, 1985).

O Decreto nº 1.874, de 29 de julho de 1932, que estabeleceu o Regimento Interno e o Programa para Grupos Escolares, determinou, no Artigo 40, que não seria realizada a matrícula de crianças com deficiência e doenças contagiosas nos grupos escolares (PARANÁ, 1932). Em uma mensagem à Assembleia Legislativa, em 1948, o governador Moyses Lupion defendeu uma educação separada para as pessoas com deficiência e destacou o atendimento oferecido por duas instituições privadas – o Instituto Paranaense de Cegos e o Instituto Pestalozzi – em prédios públicos construídos, especificamente, para esse fim (PARANÁ, 1948).

A oferta incipiente de educação especial até o início da década de 1960 se deve ao contexto histórico econômico, social e político paranaense do período. Segundo Trintin (2006), até o final da década de 1930, o Paraná ainda tinha uma grande quantidade de terras a serem ocupadas, culminado em intervenções do governo para o povoamento do território. A venda de pequenos lotes de terra, tanto pelo governo quanto pela iniciativa privada, favoreceu a ocupação do Norte paranaense pelos migrantes nordestinos, mineiros e paulistas, onde se fortaleceu a produção cafeeira, e o povoamento do Oeste e do Sudoeste pelos gaúchos e catarinenses, com a dedicação à criação de aves, suínos e gado leiteiro e ao cultivo de trigo, milho, arroz, feijão, mandioca. Esse processo fomentou a expansão agrícola e a ampliação populacional, fazendo com que, até o final dos anos de 1960, o estado estivesse quase todo ocupado, caracterizando-se, predominantemente, pela economia agrícola, liderada pela produção cafeeira (TRINTIN, 2006).

O processo migratório e a colonização das terras despovoadas nas décadas de 1940 a 1960 promoveram o aumento populacional e ampliaram, nos termos do governador Moyses Lupion (1947-1951 e 1956-1961), a demanda e a necessidade de escolarização da população (PARANÁ, 1950). Desse modo, o alvo da política educacional paranaense era ainda a criação e a expansão da escolarização de nível primário e médio de ensino regular (PARANÁ, 1948; 1950; PILOTTO, 1954), não

sendo a educação especial uma questão essencial na agenda estadual, ao estar ela à mercê das ações isoladas da iniciativa de particulares e oferecida quase que exclusivamente em poucas instituições especializadas. A falta de investimento do estado do Paraná nessa área permitiu que as APAEs disseminassem as suas instituições em vários municípios paranaenses e assumissem o atendimento de alunos com diferentes deficiências ou transtornos de comportamentos (PARANÁ, 2006a).

Somente no ano de 1963, com a criação do Serviço de Educação de Excepcionais, pelo Decreto nº 10.527, de 9 de janeiro, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, a educação especial passou a ser meta do governo paranaense (CANZIANI, 1985). A gestão do Serviço de Educação de Excepcionais, de 1963 a 1983, ficou sob a responsabilidade da professora Maria de Lourdes Canziani (CANZIANI, 1985) e se orientou pelo paradigma da integração, regulamentado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

A ação do governo paranaense, no período de 1963 a 1983, pautava-se no conceito de integração e propalava a interação entre o poder público e a iniciativa privada para a implementação da educação especial no Paraná (CANZIANI, 1985), a reproduzir a dualidade escola comum e escola especial (SILVA; ORSO; SILVA, 2015). A Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que estabelece o Sistema Estadual de Ensino, prevê, no Artigo 11, parágrafo único, que o sistema escolar paranaense contemplaria os cursos de educação de excepcionais, nomenclatura da época. O Artigo 198 prevê fundos públicos às iniciativas privadas que ofertam educação especial (PARANÁ, [2022d]), tal como o Artigo 89 da LDBEN de 1961.

No ano de 1971, a Secretaria de Educação e Cultura foi reestruturada pelo Decreto nº 1.083, de 19 de novembro, para se adequar à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Assim, o Serviço de Educação de Excepcionais passou a ser denominado Departamento de Educação Especial (DEE) (CANZIANI, 1985; PARANÁ, 1994). A finalidade do DEE, conforme o Artigo 26 do Decreto Estadual nº 205, de 4 de abril de 1975, que aprovou o regulamento e a estrutura da Secretaria de Educação e da Cultura, era “[...] promover, aperfeiçoar, prestar assistência e fiscalizar o ensino oferecido aos superdotados, infradotados, criando-lhes condições de convivência social, inclusive a sua orientação para o trabalho” (PARANÁ, [1975], p. 12).

De 1966 a 1982, o Departamento de Educação Especial promoveu o Curso de Especialização para Professores de Ensino Especial e outros cursos de aperfeiçoamento das equipes multidisciplinares e de professores e supervisores da rede de ensino regular (CANZIANI, 1985). Além disso, considerava necessária a contribuição do setor privado devido aos custos elevados do atendimento especializado e à carência de tais recursos no ensino comum (CANZIANI, 1985). Assim, a oferta de educação especial foi se consolidando no estado por meio das ações das instituições privadas e dos programas especializados na rede pública de ensino (PARANÁ, 1994), caracterizada por uma política educacional profundamente abalizada na institucionalização do PAEE (PARANÁ, 2006a). As ações e políticas paranaenses estavam respaldadas nas políticas de integração socioeconômica e educacional gradativa das pessoas com deficiência e de incentivo às escolas e classes especiais e à iniciativa privada do CENESP (SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

O Quadro 2 destaca as principais legislações aprovadas pelo governo do Paraná desde 1963, ano da criação do Serviço de Educação de Excepcionais, até 1979. Além de instituir o DEE, essas legislações estabeleceram normativas para a criação e o funcionamento de escolas especiais, classes especiais, cursos de formação de professores, por meio de especializações ou de estudos adicionais, bem como a gratificação de 50% ao docente que atua nessa área.

Quadro 2 – Legislações do estado do Paraná normatizadoras da educação especial (1963 a 1979)

Ano	Legislação	Súmula
1963	Decreto nº 10.527, de 9 de janeiro	Criação do Serviço de Educação de Excepcionais.
1966	Portaria nº 4.252, de 5 de agosto	Autoriza o I Curso de Aperfeiçoamento para o Ensino Especializado de Crianças Excepcionais.
1971	Decreto nº 1.083, de 19 de novembro	Reestrutura a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e cria o Departamento de Educação Especial.
1973	Deliberação nº 04/73-CEE	Normas para a educação especial no estado do Paraná.
1973	Deliberação nº 12, de 10 de maio – CEE	Fixa normas provisórias para a comprovação de eficiência do ensino pelas escolas especiais.
1975	Decreto nº 205, de 4 de abril	Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e a estrutura do Departamento de Educação Especial.
1975	Decreto nº 741, de 17 de julho	Altera o regulamento da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, mas mantém a estrutura do Departamento de Educação Especial.
1975	Deliberação nº 024, de 8 de julho – CEE	Dispõe sobre a criação e funcionamento de escolas especiais.
1975	Deliberação nº 025, de 11 de julho – CEE	Dispõe sobre a criação e funcionamento de classes especiais.

1976	Lei Complementar (LC) nº 7, de 22 de dezembro	Artigo 75 – benefício de 50% sobre o vencimento dos professores que atuam em Educação Especial.
1978	Indicação nº 1, de 7 de abril	Discute normas para a educação especial no sistema estadual de ensino.
1978	Deliberação nº 8, de 7 de abril	Atende à Indicação nº 1, de 7 de abril de 1978 (utilizada como normativa, sem homologação do CEE).
1979	Deliberação nº 026, de 14 de setembro – CEE	Estabelece Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência da Visão, mediante os Estudos Adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Canziani (1985), Paraná (1994), Silva (2013) e Matos (2019).

Em 1979, o Paraná tinha condições para a definição de políticas para a educação especial sem a interferência do setor privado, mas preservou a parceria com esse setor “[...] pela questão financeira e pela comodidade e descompromisso do Estado em assumir a educação dos alunos com deficiência, já que o setor filantrópico assumia este tipo de atendimento” (SILVA; ORSO; SILVA, 2015, p. 255). Paralelamente, o DEE expandiu o atendimento do PAEE na escola pública com a criação de classes especiais (PARANÁ, 2006a) a partir de 1977, principalmente para os alunos com deficiência intelectual (SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

Ademais, a partir da década de 1970, a economia paranaense deixa de ter a produção cafeeira como o seu carro-chefe. Contribuiu para isso o posicionamento do governo brasileiro de não mais subsidiar o setor cafeeiro e de estimular a erradicação dos cafezais diante da crise de superprodução desse produto, bem como de estimular a diversificação agropecuária e a expansão industrial das diferentes regiões. Acrescentam-se a esse fator a geada de 1972, a ferrugem de 1973 e a intensa geada de 1975. O Paraná passou a investir na modernização e diversificação agrícola, fazendo com que o café perdesse espaço para a soja, o milho, o trigo e a cana-de-açúcar. Impulsionou o desenvolvimento do setor industrial associado ao uso de alta tecnologias, a possibilitar que o setor agroindustrial se convertesse em um dos principais polos de geração de renda interna estadual e abastecesse o consumo interno, assim como o mercado nacional e internacional (TRINTIN, 2006).

Esse desenvolvimento aliado ao uso de tecnologias mais avançadas criou, nos termos de Silva, Orso e Silva (2015, p. 254), a “[...] necessidade de as pessoas passarem a ter uma escolaridade mais elevada”. Porém, quando o poder público garante o acesso das camadas populares à escola, um novo desafio se apresenta como questão educacional: o aumento do índice de reprovação escolar. Para o aluno que não conseguia acompanhar a escolarização comum, cuja dificuldade, muitas

vezes e de modo equivocado, era diagnosticada como deficiência intelectual, restavam as classes especiais ou as escolas especiais. Ancoradas no paradigma da integração, as classes especiais paranaenses ofereciam uma educação substitutiva para os alunos que não acompanhavam os demais (LUZ, 2018) e, geralmente, estavam repletas de crianças sem deficiência, tornando-se um espaço “[...] para separar ‘o bom escolar’ dos considerados ‘anormais’. [...]” (SILVA; ORSO; SILVA, 2015, p. 256).

A oferta de classes especiais, como espaço predominantemente mantido pelo poder público, para atender àqueles que não se ajustavam ao sistema escolar geral, deu-se justamente a partir de 1977, diante da ampliação do acesso da população pobre à escola, ao revelar as relações entre as contradições de classes e o processo educacional. A divisão de classes implica condições distintas de socialização e de apropriação do saber escolar, sob as quais a classe que vive do trabalho tem sido expropriada dos bens materiais e imateriais produzidos por essa sociedade.

A política de descentralização administrativa adotada pelo DEE possibilitou a criação de equipes de educação especial nos NREs do estado, a interiorização e a criação de novas instituições de educação especial a partir dos anos 1980, sobretudo diante da interiorização das APAES (PARANÁ, 1994). Também fomentou a elaboração e aprovação de novos documentos oficiais para orientar ou normatizar a educação especial no estado nos anos 1980 e 1990, conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Documentos orientadores e normativos da educação especial (décadas 1980 e 1990)

Ano	Documento	Súmula
1980	Deliberação nº 031, de 21 de novembro	“[...] estabelece normas para regularização da vida escolar de alunos que, por motivos específicos, tenham feito estudos fora do processo regular ou não os comprovem cabalmente, bem como daqueles egressos de programas de Educação Especial do Departamento de Educação Especial/SEED, ou por ele supervisionado” (CANZIANI, 1985, p. 90).
1982	Deliberação nº 51/82 – CEE	“[...] faz referência à nomenclatura das Escolas Especiais” (CANZIANI, 1985, p. 87).
1983	Deliberação nº 004, de 9 de março	Regulamenta o Artigo 9º da Lei nº 5.692/1971 que garante “tratamento especial” aos alunos com deficiência física, intelectual ou com distorção idade/série, conforme normas estabelecidas pelos CEEs; regulamenta a criação e o funcionamento de escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e atendimento ao aluno superdotado.
1983	Resolução nº 896, de 11 de março	Aprova o modelo de regimento escolar para as escolas especiais.

1983	Decreto nº 6.146, de 21 de dezembro	Regulamenta o Artigo 75 da LC nº 7, de 22 de dezembro de 1976, que trata da gratificação de 50% no salário dos docentes da educação especial.
1984	Deliberação 025/84 – CEE	Estabelece normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais.
1984	Deliberação 035/84 – CEE	Estabelece diretrizes curriculares para cursos de Formação de Professores para Educação Especial – Áreas de Deficiência Mental, Auditiva, Visual e Motora.
1986	Deliberação nº 020, de 21 de novembro – CEE	Estabelece normas para a educação especial no sistema de ensino.
1987	Decreto nº 1.102/87	Trata das competências do Departamento de Educação Especial (DEE).
1990	Deliberação 013/90 – CEE	Estabelece normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais.
1992	Instrução Normativa Conjunta nº 02/92	Estabelece critérios para condução da Educação Especial no processo de municipalização.
1993	Resolução nº 963	Institui os programas de escolaridade regular com atendimento especializado, de 1º grau.
1993	Resolução nº 964	Institui o Programa de Educação Especial Supletiva, de 1º grau supletivo.
1993	Resolução nº 5.329, de 29 de setembro	Autoriza o funcionamento, até 31/12/95, de classes especiais, na área da Deficiência Mental.
1994	Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial – SEED/DEE	Aborda os princípios e os fundamentos históricos e legais da educação especial brasileira e paranaense, a estrutura da educação especial do Paraná e oferece subsídios teórico-metodológicos para a atuação docente na área.
1994	Resolução 5049/94	Trata do convênio de apoio técnico e financeiro da SEED às instituições especializadas.
1998	Lei Estadual nº 12.095, de 11 de março	Reconhece oficialmente, pelo estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.
1998	Educação Especial: educação para todos – SEED/DEE	Objetiva ampliar o atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular paranaense.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Canziani (1985), Paraná (1994), Silva (2013), Matos (2019) e SEED ([2021f]).

No ano de 1983, foi aprovada a Deliberação nº 004, de 9 de março, que regulamentou a criação e o funcionamento de escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e atendimento ao aluno superdotado (CANZIANI, 1985). Segundo Silva (2013), trata-se da primeira regulamentação oficial do estado para a educação especial, uma vez que a Deliberação nº 008/1978 estava sendo utilizada como normativa, mas não tinha sido homologada pelo CEE. A Deliberação nº 004/1983 deu continuidade à política de integração (SILVA, 2013), sendo revogada pela Deliberação nº 020/86, que fixou as normas para a educação especial no sistema de ensino. Essa nova Deliberação também se pautava na política de integração, apregoando a oferta

educacional em instituições escolares comuns ou em instituições especializadas (Artigo 4º) (PARANÁ, [1986]).

Em vista da reabertura política e democrática do país, em 1985, e das reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência e de suas entidades representativas, o governo paranaense passou a apresentar relatórios com o número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular e a padronizar as informações. Os dados de 1979 a 1987 demonstraram a predominância de matrículas em classes especiais, na rede pública, e a prevalência de matrículas em instituições especializadas, na rede privada, a confirmar a hegemonia das instituições privadas na oferta da educação especial (SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

Essa tendência privatizante da oferta de educação especial no Paraná foi intensificada a partir dos anos 1990, com as reformas neoliberais. De acordo com Lima (2006), as ideias neoliberais de liberalização, a contenção de despesas públicas, a privatização e o ataque ao funcionalismo público foram incorporados pelo governo Álvaro Dias (1987-1991). O avanço das políticas neoliberais no Paraná teria sido adiado, para o autor, com a eleição de Roberto Requião (1992-1995), que adotou medidas estatizantes e retardou algumas ações privatizantes e o enxugamento do setor público. Todavia, o documento História Administrativa do Paraná (1948-1998) afirma que Requião enxugou a máquina administrativa estatal e ampliou o seu poder de fiscalização e de arrecadação (ARQUIVO PÚBLICO PR, 2002). Embora Laibida (2019) apresente a política de municipalização do governo Requião como social-democrata, compreendo-a, na lógica capitalista, como uma medida neoliberal de transferência de funções para os municípios e de redução dos gastos estaduais.

Independentemente dessas divergências, de fato, é no governo Jaime Lerner (1995-1998) que o neoliberalismo ganha força no estado do Paraná. Lerner aderiu ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Nacional (Plano MARE) do governo FHC e acelerou a flexibilização e a descentralização administrativa. Deu continuidade à transformação do papel do Estado em agente regulador, ou seja, em “[...] lugar de protagonista na execução de serviços, suas funções passam a ser de regulação, fiscalização e controle dos serviços públicos delegados à iniciativa privada, por meio dos institutos de concessão, permissão ou autorização” (ARQUIVO PÚBLICO PR, 2002, p. 28-29); ações típicas da NGP.

Em consonância com a política nacional de reforma estatal, na década de 1990, o estado do Paraná promoveu a municipalização do ensino pré-escolar, das séries

iniciais do ensino fundamental regular e supletivo e da educação especial, antes mesmo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996 (SANTOS, 2003).

No documento “Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial”, publicado em 1994, o DEE estimulou a criação dos Centros Integrados de Educação Especial, constituídos por uma equipe multidisciplinar (professores especialistas, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta), em parceria com os municípios. Afirmava-se que a concentração do atendimento especializado em um único espaço físico garantiria a racionalização de recursos físicos e humanos e a melhoria da qualidade dos serviços prestados (PARANÁ, 1994). Trata-se de um argumento ancorado na NGP que oculta a intenção de redução dos gastos públicos.

Orientado pelo princípio da integração, esse documento oferece subsídios teórico-pedagógicos para a oferta da educação especial na rede pública de ensino, por meio de programas especializados, como classes especiais e salas de recursos, e em escolas especiais, sobretudo privadas conveniadas (PARANÁ, 1994). Sob uma perspectiva caritativa de educação especial, alinha-se ao novo papel do Estado que se desobriga das políticas sociais e a transfere para a sociedade, no caso da educação especial, para as instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

No ano de 1995, a SEED promoveu o seminário estadual com o tema “Viver e conviver na diversidade”, a fim de discutir as necessidades educacionais especiais. Em 1996, realizou outro seminário intitulado “Educação, Trabalho e Cidadania”, o qual, dentre os assuntos debatidos, estava a educação profissional da pessoa com deficiência. No ano de 1998, a SEED/DEE elaborou o documento “Educação Especial: Educação Para Todos”, focado na ampliação do atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular paranaense. Os seminários estaduais de 1998 e 1999 abordaram, respectivamente, as temáticas “Adaptações curriculares: um recurso para a educação inclusiva” e “Educação inclusiva: um compromisso político com a diferença” (PARANÁ, 2002). Trata-se de ações precursoras da incorporação do discurso da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Paraná.

Em dezembro de 2002, no último ano do segundo mandato de Lerner (1999-2002), foi publicado, pela SEED/DEE, o documento “Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná” como uma forma de registrar e sistematizar as ideias desenvolvidas nos seminários supracitados e responder às novas demandas sociais postas pela educação inclusiva no estado (PARANÁ, 2002). Desse modo, no período

de 2001 a 2007, final da gestão Lerner e início do segundo mandato da gestão de Roberto Requião (2003-2006; 2007-2010), destacam-se alguns documentos oficiais, dentre eles, os voltados à garantia da inclusão escolar do PAEE, conforme o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Documentos oficiais orientadores e normativos da educação especial paranaenses (2001 a 2007)

Ano	Documento	Súmula
2001	Lei Estadual nº 13.049, de janeiro	Autoriza a instituição da Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
2001	Lei Estadual nº 13.117, de 21 de março	Dispõe sobre a Política Estadual de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
2001	Resolução nº 2.473 – GS/SEED/2001, de 15 de outubro	Trata da criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.
2002	Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná	Aborda as bases filosóficas, legais e teórico-metodológicas, a análise da situação educacional, as finalidades e objetivos, as linhas de ação e os mecanismos de avaliação e acompanhamento relacionados à educação inclusiva no Paraná.
2003	Indicação nº 1/03 – CEE, de 2 de junho	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
2003	Deliberação nº 02/03 – CEE, de 2 de junho	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
2004	LC nº 103, de 15 de março	Artigo 27, Inciso II – gratificação de atuação no ensino especial.
2004	LC nº 106, de 22 de dezembro	Artigo 3º – extinção da gratificação de atuação no ensino especial.
2004	Instrução nº 001/04, de 07 de maio – SEED/DEE	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2004	Instrução nº 02/04, de 07 de maio – SEED/DEE	Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – área da deficiência física, no ensino regular.
2004	Instrução nº 03/04, de 07 de maio – SEED/DEE	Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental.
2004	Instrução nº 04/04, de 07 de maio – SEED/DEE	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries , na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.
2004	Instrução nº 05/04, de 07 de maio – SEED-DEE	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries , na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.
2006	Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED	Explicita a concepção paranaense de inclusão responsável a partir de uma discussão dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos da educação especial.

2006	Resolução Estadual nº 1.017, de 22 de março	Regulamenta os procedimentos para a celebração de convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação e as Instituições que mantêm serviços especializados da Educação Especial para alunos com necessidades educacionais especiais.
2007	Resolução Conjunta nº 02 – SEED/SESA – de 21 de maio	Cria o Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de levantamento no *site* da SEED ([2021f]).

De 1996 a 2002, havia um alinhamento entre as políticas nacionais e as estaduais no tocante à educação especial e à proposta de inclusão escolar do PAEE, cujas ações foram sistematizadas em 2002, no documento “Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná”. Contudo, essa proposta não teve seus objetivos e compromissos cumpridos, o que desencadeou o acontecimento de fortes ataques da comunidade escolar e da mídia ao DEE/SEED (PARANÁ, 2006a).

A partir de 2003, em função da perspectiva de inclusão total que ganhava força no MEC, o DEE/SEED rompeu com as diretrizes nacionais e passou a defender a educação especial na perspectiva da inclusão responsável, ou seja, uma terceira visão entre a concepção de inclusão condicional (incluir apenas se houver condições adequadas para tal, como professores capacitados, número de alunos reduzidos por sala, escolas adaptadas) e a de inclusão total (inclusão de todos os alunos PAEE nas classes comuns sem discriminação) (PARANÁ, 2006a). Nos termos da SEED, o desafio da inclusão responsável é garantir aos alunos PAEE “[...] condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender” (PARANÁ, 2006a, p. 39). Embora reconheça a escola regular como *locus* preferencial, assevera que alguns alunos “[...] em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais” (PARANÁ, 2006a, p. 39).

Nesse sentido, a partir de 2003, no primeiro mandato do governador Requião (2003-2006), a SEED passou a realizar um conjunto de estratégias para garantir a inclusão gradativa do aluno no ensino regular, sem renunciar às classes e escolas especiais. Em 2003, realizou o primeiro Concurso Público para Professores da Educação Especial, nomeou 4.555 professores e os designou tanto para a rede pública como para as escolas especiais da rede conveniada (PARANÁ, 2006a).

Ademais, nesse ano, foi aprovada a Deliberação nº 02, de 2 de junho de 2003 – CEE, que fixou as normas para a educação especial, como modalidade da educação básica, no sistema estadual de ensino do Paraná, revogando a Deliberação nº 20/86

– CEE. Em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Deliberação nº 02/2003 delimitou como público da educação especial os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento não relacionadas a causas orgânicas, dificuldades de comunicação e sinalização, condutas típicas e superdotação ou altas habilidades, em substituição ao termo excepcional (PARANÁ, 2003a).

O parágrafo único do Artigo 1º da referida Deliberação prevê a “[...] substituição dos serviços educacionais regulares [...]” (PARANÁ, 2003a, p. 1), embora o Artigo 2º estabeleça que a educação especial “[...] será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino [...]” (PARANÁ, 2003a, p. 1). Além disso, o Artigo 3º assegura atendimento “[...] em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (PARANÁ, 2003a, p. 1). A Deliberação legitima a marca histórica da atuação filantrópica na educação especial paranaense, ao prever a oferta de atendimento em escolas especiais públicas e privadas (Artigo 7º), bem como o estabelecimento de convênios entre as instituições de ensino privadas sem fins lucrativos e o governo do estado (Artigo 21) (PARANÁ, 2003a).

Em 2004, o DEE/SEED aprovou quatro instruções que estabelecem critérios para a garantia de apoios especializados, tais como: o professor de apoio, a sala de recursos, o centro de atendimento especializado para a área da deficiência física, destinado a atender ao aluno matriculado nas classes comuns do ensino regular.

No ano de 2006, foi divulgado o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED, que explicita a opção estadual pela perspectiva da inclusão responsável em oposição à concepção de inclusão total do MEC. Destaca algumas ações realizadas pelo governo que contribuíram para a expansão do atendimento do PAEE nas classes comuns da rede pública, como a nomeação dos professores do concurso público de 2003 e a ampliação dos apoios pedagógicos especializados, por exemplo, salas de recursos, contratação de intérpretes de Libras e professores de apoio permanente.

Esse avanço no atendimento do aluno PAEE na rede regular de ensino público, nos termos do documento, não implicou o desmonte da educação especial. Ele apregoa a relevância da cooperação entre escola regular e escola especial tanto para o “[...] redimensionamento dos projetos político-pedagógicos das escolas quanto à política de expansão da rede de apoio especializado no ensino regular” (PARANÁ,

2006a, p. 40). Anuncia o compromisso de ruptura com a visão de inclusão escolar que desconsidera “[...] a discussão acerca das complexas relações capitalistas, na atualidade, que pela orientação neoliberal multiplica o número de excluídos do processo de produção e apropriação dos bens sociais” (PARANÁ, 2006a, p. 35). No entanto, é inegável que não houve uma ruptura com essa orientação, pois o governo Requião deu continuidade às estratégias neoliberais de cortes de gastos com a manutenção da PPP via convênio para repasse financeiros às instituições especializadas e a extinção da gratificação de 50% concedida aos docentes que atuam no ensino especial, pelo Artigo 3º da LC nº 106, de 22 de dezembro de 2004 (PARANÁ, 2004).

Desde a sua origem, a educação especial paranaense tem sido caracterizada por uma atuação muito intensa das instituições especializadas privadas sem fins lucrativos, sobretudo das APAEs. Essa característica não foi abandonada com o advento das políticas de inclusão escolar do PAEE no ensino regular, mesmo após a aprovação da PNEPEEI de 2008, conforme evidencio na próxima subseção.

2.3.3 Políticas públicas de educação especial no estado do Paraná (2008-2018)

No período de 2008 a 2018, correspondente aos três últimos anos do segundo mandato da gestão Requião (2007 a 2010) e aos dois mandatos da gestão Beto Richa (2011 a 2018), foram aprovados vários documentos orientadores e normatizadores do processo de inclusão do PAEE no ensino regular. Em um movimento distinto da radicalidade da PNEPEEI, de 2008, o governo paranaense aprovou orientações e normativas que não apenas mantêm as classes e escolas especiais, mas também reforçam a atuação das IPSFL na educação especial. No Quadro 5, destaco os documentos que considero mais relevantes nesse processo.

Quadro 5 – Documentos oficiais relevantes da educação especial paranaense (2009 a 2018)

Ano	Documento	Súmula
2009	Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	Apresenta os princípios e as práticas que regem as políticas públicas paranaenses para a educação do PAEE.
2010	Parecer nº 108/2010 – CEE	Dispõe sobre a autorização e alteração de denominação das escolas especiais de educação especial para EEBMEE.
2011	Resolução nº 3.600, de 18 de agosto de 2011 – SEED	Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para EEBMEE.

2011	Instrução nº 012, de 23 de agosto de 2011 – SUED/SEED	Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.
2013	Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013	Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado 'Todos Iguais pela Educação'.
2014	Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07, de 7 de maio de 2014	Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10.
2015	Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Alterações: Lei nº 18453/2015; Lei nº 19.062/2017; Lei nº 19.115/2017; Lei nº 19.356/2017; Lei nº 19.603/2018; Lei nº 20.021/2019; Lei nº 20.059/2019.
2015	Lei nº 18.492, de 24 junho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação.
2015	Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025	Estabelece, na meta 4, estratégias para a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2016	Deliberação nº 02, de 15 de setembro de 2016 – CEE	Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
2018	Parecer CEE/BICAMERAL nº 128, de 8 de novembro de 2018	Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das EEBMEE, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em divergência com a PNEEPEI, em 2009, o Paraná instituiu a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, que ratifica a concepção de inclusão responsável das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006. Nesse sentido, defende que o processo de inclusão requer o repensar das práticas pedagógicas da escola comum e da escola especial, por muito tempo alicerçada em práticas de reabilitação, bem como o trabalho interativo entre ambas (PARANÁ, 2009c).

A manutenção do caráter substitutivo da educação especial no Paraná ainda teve o amparo posterior de várias legislações decorrentes da manifestação e ação política das entidades filantrópicas junto ao CEE e à SEED-PR, sobretudo das APAEs. No dia 11 de fevereiro de 2010, foi aprovado, por unanimidade na Câmara de Educação Básica do CEE, o Parecer CEE/CEB nº 108/10, cuja interessada era a Federação da APAEs do Estado (FEAPAEs) do Paraná, relatado pela Conselheira Professora Maria das Graças Figueiredo Saad. Trata-se de um Parecer encaminhado

pela SEED ao CEE, com o pedido de autorização para alteração da denominação escolas de educação especial para EEBMEE, na área de deficiência intelectual (PARANÁ, 2010e). A relatora foi favorável a alteração para todas as instituições de educação especial. A FEAPAEs justificou o seu pedido sob alegação de que, embora as escolas de educação especial obedecessem às normas gerais do sistema estadual de ensino, não eram oficialmente “[...] configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar” (PARANÁ, 2010e, p. 1).

Esse pedido de alteração foi endossado pela coleta de assinatura de presidentes de várias entidades mantenedoras de escolas especiais. Também recebeu apoio da SEED sob o argumento de que tais escolas já tinham elaborado vários documentos, como o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a proposta pedagógica curricular e o plano de trabalho docente. Ademais, inferia que a legalização do registro de evolução pedagógica e certificação do aluno dependia do reconhecimento das EEBMEE (PARANÁ, 2010e).

No período de 2008 a 2010, foram aprovadas outras normativas quanto à matrícula e à garantia de serviços de apoio especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais específicos matriculados nas classes comuns da rede regular de ensino (Quadro 6). As súmulas demonstram que os documentos já utilizam as nomenclaturas para se referirem ao público-alvo da educação especial, em consonância com a PNEEPEI, de 2008, e não mais a expressão “necessidades educacionais especiais”.

Essas normativas estabeleceram critérios e regulamentaram o funcionamento de Centro de AEE na área da surdez e das salas de recursos; a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS – e do professor de apoio em sala de aula para alunos com transtornos globais do desenvolvimento; a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para os alunos com deficiência física neuromotora; a criação do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná; a organização e o funcionamento do AEE na área da deficiência visual; e a garantia de vaga aos alunos com deficiência locomotora em escola pública próxima de sua residência.

Quadro 6 – Documentos oficiais paranaenses da educação especial específicos para a inclusão escolar do PAEE (2008 a 2010)

Ano	Documento	Súmula
2008	Instrução nº 002, de 10 de março de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez, no ensino regular.
2008	Instrução nº 008, de 29 de julho de 2008 – SUED/SEED	Estabelece normas para a atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS – nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual.
2008	Instrução nº 010, de 22 de agosto de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2008	Instrução nº 011, de 22 de agosto de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento .
2008	Instrução nº 012, de 22 de agosto de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS nas séries finais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento .
2008	Instrução nº 013, de 29 de agosto de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.
2008	Instrução nº 015, de setembro de 2008 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS para o Ensino Fundamental – séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos.
2008	Instrução nº 016, de 1 de setembro de 2008 - SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS , na área de Altas Habilidades/Superdotação, para a Educação Básica.
2009	Instrução nº 009, de 17 de agosto de 2009 – SUED/SEED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2010	Resolução nº 2.020/2010 – GS/SEED	Criou o Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná.
2010	Instrução nº 018, de 3 de novembro de 2010 – SUED/SEED	Critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.
2010	Instrução nº 020, de 8 de novembro de 2010 – SUED/SEED	Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual.
2010	Lei nº 16.502, de 19 de maio de 2010	Assegura a matrícula para o aluno portador de deficiência locomotora em escola pública próxima de sua residência, independentemente de vaga, conforme especifica.
2010	Lei nº 16.725, de 23 de dezembro de 2010	Dispõe que os estabelecimentos da rede estadual pública e da rede privada ficam obrigados a disponibilizar, tantas quantas forem necessárias, cadeiras especiais para os alunos portadores de deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de levantamento no *site* da SEED ([2021f]).

Todavia, a Instrução nº 014/2008 ainda garantia atendimento em classe especial, a destoar da tentativa de radicalização da inclusão das políticas nacionais,

para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2008a).

Embora as pesquisas tenham abordado as gestões de Requião (1991-1994; 2003-2006; 2006-2010) como social-democrática ou um capitalismo dirigido em oposição às práticas neoliberais das políticas de Lerner (LAIBIDA, 2015; 2019), compreendo que as suas políticas sociais, sobretudo nos mandatos de 2003 a 2010, são marcadas pelo novo neoliberalismo. O discurso antineoliberal de Requião tende a mistificar a compreensão de que não se trata mais de políticas universais do Estado Intervencionista, mas de políticas sociais focalizadas nos grupos menos favorecidos, fortemente marcadas pelo processo de publicização, que tem transferido a responsabilidade da execução de tais políticas para o Terceiro Setor. A perspectiva neoliberal mercadológica se faz presente, uma vez que a publicização implica o financiamento público do privado, camuflado pelo discurso de público não estatal do novo neoliberalismo, mas que tem sido regulado pelos interesses do mercado, ao intensificar a privatização na educação especial.

Moraes (2011) afirma que a gestão Requião de 2007 a 2010 teve como meta a manutenção das escolas especiais via publicização da educação especial, diferenciando-se do segundo mandato do presidente Lula, caracterizado pelo fechamento de escolas especiais. As políticas de educação especial de Requião podem ser distintas da política nacional do governo Lula de inclusão radical, mas não ferem totalmente algumas legislações vigentes no momento para a educação especial, como a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, [2022q]), o PNE-2001-2010 (BRASIL, [2001]) e a Resolução CNE/CBE nº 2/2001 (BRASIL, 2004), que contemplavam o atendimento em classes e escolas especiais e a PPP para esse atendimento.

É preciso considerar que a elaboração e a aprovação de políticas dependem da correlação de forças sociais e que as instituições privadas filantrópicas sem fins lucrativos marcam presença constante na disputa pelos seus interesses, os quais se fizeram valer na LDBEN de 1996, no PNE 2001 e na Resolução CNE/CBE nº 2/2001, mas não saíram tão vitoriosas nas políticas nacionais de 2008 a 2010, diante da radicalidade da inclusão escolar. No Paraná, as instituições filantrópicas, sobretudo as APAEs, têm exercido influência na elaboração e aprovação das políticas públicas para a educação especial (MORAES, 2011; LUZ, 2018). A influência das APAEs ocorre em virtude do forte vínculo entre os presidentes da FENAPAEs e os formuladores das políticas públicas da área. Luz (2018) revela que os presidentes

dessas instituições, desde a sua origem, procuram manter proximidade com os governantes, em especial, com o MEC, o que favoreceu a sua tutela pelo Estado brasileiro. Muitos presidentes da FENAPAEs ocuparam/ocupam cargos políticos, a favorecer o seu relacionamento político em prol dos interesses da instituição.

Sob essa relação umbilical entre as instituições filantrópicas e os órgãos governamentais, após a aprovação da PNEEPEI, em 2008, as APAEs do Paraná buscaram e conseguiram apoio político para a manutenção das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) (MORAES, 2011). Um dos principais apoiadores foi o Senador Flávio José Arns (2003-2010), que já tinha sido presidente da FENAPAEs nas gestões 1991-1995 e 1999-2001 e diretor do Departamento de Educação Especial, no governo de José Richa (1983-1987) (LUZ, 2018).

Os representantes políticos dessas instituições paranaenses têm sido exitosos no papel de persuasão quanto à aprovação ou alteração de leis e à obtenção de consenso popular acerca da importância de manutenção das escolas especiais. No período de 2003 a 2010, o governo Requião estabeleceu vários convênios com entidades filantrópicas para a oferta de educação especial, eximindo-se da responsabilidade da sua oferta na rede pública, sob a concepção de que, por esses convênios, o estado do Paraná cumpria com a sua função educacional e social (MORAES, 2011). Ao mesmo tempo, essas instituições se beneficiavam de recursos humanos e financeiros públicos, garantidos legalmente em sua gestão.

Além disso, é importante considerar que a FENAPAEs constitui a maior federação nacional de representação das IPSFL no que tange à deficiência intelectual e múltipla do país, em número de unidades filiadas, como demonstrei na subseção anterior, que, com o apoio político e a atuação por dentro do Estado, exerce hegemonia na definição de políticas para a educação especial. Outrossim, o estado do Paraná comporta mais de 300 APAEs, sendo o segundo estado do país com o maior número dessas entidades, atrás de Minas Gerais (APAE BRASIL, [2022a]). Em 2018/2019, foram registradas 330 APAEs no estado (LUZ, 2018; FEAPAES, 2022), ou seja, quase uma APAE por município, já que o estado tem 399 municípios, de modo a explicar a força que essas entidades e sua Federação registram no estado do Paraná.

Com base no discurso de solidariedade e de respeito ao direito educacional do aluno com graves comprometimentos à escola especial, a publicização da educação

especial tem reforçado a privatização disfarçada da educação especial paranaense e o descaso do governo estadual com a oferta de educação ao PAEE na rede pública de ensino. É possível observar algumas nuances da política econômica do novo neoliberalismo, uma vez que, no governo Requião, há uma recentralização e um fortalecimento da capacidade administrativa do Estado, bem como um maior protagonismo do Estado em relação à educação, inclusive à educação especial, com a realização de concursos públicos (Edital nº 36/2004-SEAP e Edital nº 12/2007- GS-SEED) para a contratação de professores especialistas em educação especial. Ao mesmo tempo, esse governo fomentou a atuação do setor privado na educação especial paranaense pelo incentivo às escolas especiais.

No ano de 2011, Carlos Alberto Richa (PSD) assumiu o governo do Paraná, permanecendo por dois mandatos consecutivos (01/01/2011 a 31/12/2014 e 01/01/2015 a 06/04/2018), ao ser a segunda gestão concluída pela vice-governadora Maria Aparecida Borguetti (PARANÁ, [2021b]). Em seu primeiro mandato (2011-2014), Richa teve como vice-governador o professor Flávio José Arns (PSDB) (PARANÁ, [2021b]), sendo, também, Secretário da Educação do Paraná. No segundo mandato de Richa, Flávio Arns ocupou o cargo de Secretário de Assuntos Estratégicos (SAE-PR), de 2015 a 2017, órgão vinculado ao Poder Executivo Federal (PARANÁ, [2021a]).

Essa composição, aliada ao projeto neoliberal ortodoxo de Carlos Alberto Richa caracterizado pelo fomento à privatização e à maior regulação social pela lógica mercadológica, propiciou a conjuntura necessária à continuidade das políticas públicas paranaenses de favorecimento das IPSFL que atuam na educação especial de modo substitutivo ao ensino regular comum. A atuação de Flávio Arns, como vice-governador, secretário da educação do Paraná e defensor das instituições especializadas na educação especial, teve um peso significativo na manutenção do caráter substitutivo da educação especial no estado. Segundo Luz (2018), o posicionamento de Flávio Arns foi determinante para a implantação da EEBMEE, por meio da Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED, de 18 de agosto de 2011, na contramão da PNEEPEI, de 2008, do Decreto Federal nº 6.571/2008 e da Resolução CNE/CEB nº 04/2009. A aprovação dessa Resolução é resultado da ação de grupos interessados na produção do teor de sua redação, como a própria SEED/DEEIN, os Núcleos Regionais de Educação, as escolas de educação especial e a FEAPAEs-PR (LUZ, 2018).

Em seu Artigo 1º, a Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED autoriza, a partir do início do ano letivo de 2011, a mudança na nomenclatura escolas de educação especial “[...] para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial [...]” (PARANÁ, 2011e, p. 1). Os procedimentos para tal alteração são descritos na Instrução nº 012, de 23 de agosto de 2011 – SUED/SEED, como a expedição pela SEED de ato oficial de credenciamento e autorização de funcionamento das EEBMEE, o que assegurará a integração dessas escolas ao sistema estadual de ensino, bem como a oferta de escolarização e de certificação aos seus alunos. Desde que comprovada a sua manutenção por entidades sem fins lucrativos e conveniadas, tais escolas “[...] terão garantido tratamento igual ao dispensado às demais escolas da Rede Pública, conforme critérios estabelecidos pela SEED” (PARANÁ, 2011a, p. 1).

Enquanto as APAEs e coirmãs garantiam a EEBMEE para os alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a FENEIS apresentava as reivindicações da comunidade surda na sessão da ALEP-PR, realizada no dia 13 de setembro de 2011. Por meio de um pronunciamento na Assembleia, a diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, segundo Martins (2011), buscou conscientizar os deputados sobre a importância da educação em língua de sinais para surdos, além do aprendizado da língua portuguesa, diante da ameaça de fechamento das escolas de surdos por intermédio da perspectiva de educação inclusiva do MEC.

Em fase de elaboração do PNE 2014-2024, reivindicou a modificação das emendas do PNE que previam o encerramento das escolas de surdos e a inserção compulsória desses alunos nas escolas regulares. A participação da FENEIS na ALEP contou com o apoio e a solicitação do deputado professor Lemos, do Partido dos Trabalhadores (PT) (MARTINS, 2011). Alterações garantidas no PNE após embates da FENEIS com o MEC, conforme já assinalai. No Paraná, os surdos garantiram a oferta de educação bilíngue na Lei nº 18.419/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná), na Deliberação nº 02/2016 e na Instrução nº 10/2018 (PARANÁ, 2018c), que estabelece critérios para a organização das escolas bilíngues para surdos no sistema estadual de ensino.

Nesse momento, a política paranaense de manutenção das escolas especiais já não diverge tanto da política nacional, pois encontra amparo no Decreto Federal nº

7.611/2011, que autoriza o atendimento em classes e escolas especiais. Ao mesmo tempo, nos anos de 2011 a 2013, o governo do Paraná aprovou novas normativas e alterou algumas leis (Quadro 7) no tocante à garantia da educação aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns da rede pública. Destacam-se a implantação das salas de recursos multifuncionais, ajustando-se à política nacional, e a garantia de profissionais necessários ao processo de inclusão escolar do PAEE, como o professor de apoio à comunicação alternativa, o profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS – e, em especial, o Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Quadro 7 – Documentos oficiais paranaenses da educação especial específicos para a inclusão escolar do PAEE (2011 a 2013)

Ano	Documento	Súmula
2011	Lei nº 16.904, de 14 de setembro de 2011	Altera a Lei Estadual nº 15.267, de 18 de setembro de 2006, que assegura ao deficiente físico prioridade de vaga em Escola Pública próxima da residência.
2011	Lei nº 16.945, de 18 de novembro de 2011	Classifica a visão monocular como deficiência visual.
2011	Instrução nº 003, de 20 de abril de 2011 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – Ensino Fundamental – área da Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento.
2011	Instrução nº 010, de 1 de agosto de 2011 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação.
2011	Instrução nº 011, de 10 de agosto de 2011 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS – Ensino Médio – área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.
2011	Instrução nº 013, de 1 de novembro de 2011 – SEED/SUED	Apresenta orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs.
2011	Instrução nº 014, de 21 de novembro de 2011 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.
2011	Instrução nº 016, de 22 de novembro de 2011 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.
2012	Instrução nº 002, de 7 de fevereiro de 2012 – SUED/SEED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

2012	Instrução nº 003, de 7 de fevereiro de 2012 – SEED/SUED	Estabelece normas para a atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS – nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual.
2012	Instrução nº 004, de 7 de fevereiro de 2012 – SEED/SUED	Aborda os critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.
2013	Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013	Institui, no âmbito do estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA – Artigo 3º, Inciso III. Alterações: Lei nº 19.584/2018; Lei nº 19.923/2019; Lei nº 20.379/2020; Lei nº 20.430/2020.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de levantamento no *site* da SEED ([2021f]).

No dia 12 de agosto de 2013, o Paraná aprovou a Lei nº 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, intitulado “Todos Iguais Pela Educação”. A criação do Programa é justificada pelo imperativo de que sejam assegurados a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a EJA e a educação profissional a todos os educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nos mesmos “[...] padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2013c, p. 1). Ao instituir esse programa, o estado do Paraná intensificou a privatização na educação especial e a hegemonia das IPSFL na área. Essa hegemonia pode ser observada no aumento significativo de normativas específicas para a regulação do funcionamento das EEBMEE e para o estabelecimento de convênios e parcerias entre a SEED e as IPSFL, mantenedoras dessas escolas, conforme o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Normativas paranaenses para a regulação e implementação das EEBMEE (2014 a 2018)

Ano	Documento	Súmula
2014	Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07, de 7 de maio de 2014	Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10.
2014	Instrução nº 007, de 07 de setembro de 2014 – SEED/SUED	Trata da matrícula nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento).

2014	Instrução nº 009, de 7 de outubro de 2014 -SUED/SEED	Refere-se à regulamentação das normas para a execução de atos que organizam o estabelecimento do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação e as entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na modalidade Educação Especial.
2014	Orientações pedagógicas para organização do ensalamento – 2015	Orientações para as EEBMEE: área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.
2014	Procedimentos para atos regulatórios	Subsidia as ações pertinentes ao regulamento do funcionamento das EEBMEE conveniadas, área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, conforme Parecer nº 07/14 – CEE/PR.
2015	Subsídios para a construção do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica da escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento	--
2015	Subsídios para construção do regimento escolar nas escolas de educação básica, na modalidade educação especial: Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento	--
2017	LC nº 206, de 20 de dezembro de 2017	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no Artigo 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade educação especial.
2018	Resolução SEED nº 1.476, de 4 de abril de 2018	Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos.
2018	Instrução nº 06, de 4 de abril de 2018 –SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento administrativo e pedagógico das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo – Parecer nº 07/14-CEE/CEIF/CEMEP.
2018	Instrução Normativa nº 8/2018 – SUED/SEED	Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos.
2018	Instrução nº 10, de 2 de maio de 2018 – SUED/SEED	Estabelece critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino.

2018	Instrução nº 11, de 2 de maio de 2018 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento das Escolas de Educação Básica para estudantes cegos ou de baixa visão.
2018	Parecer CEE/BICAMERAL nº 128, de 8 de novembro de 2018	Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias.
2018	Decreto nº 9.014, de 13 de março de 2018 (revogado pelo Decreto nº 3.594/2019)	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de levantamento no *site* da SEED ([2021d; 2021f]).

Desses documentos, é relevante destacar o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014, que trata do pedido encaminhado pela SEED/DEEIN ao CEE-PR para análise e parecer da proposta de ajustes na organização das EEBMEE para oferta da educação infantil, do ensino fundamental – anos iniciais (1º e 2º anos), da EJA – Fase I/educação profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10, referente aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (PARANÁ, 2014d). Essa proposta foi elaborada pelo DEEIN com representantes da FEAPAEs-PR e da Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX-PR), cujo foco era a reorganização dos anos iniciais do ensino fundamental com a implantação das EEBMEE desde 2012.

Conforme o Parecer CEE/CEB nº 108/10, o ensino fundamental deveria ser ofertado do 1º ao 5º ano em um ciclo de 5 anos, para alunos na faixa etária de 6 (seis) a 16 (dezesesseis) anos. Os 1º, 2º e 3º anos correspondiam a um ciclo contínuo, com promoção automática de um ano. Ao final do 3º e 4º, estava prevista uma avaliação de conteúdo para a promoção – ou não – ao ciclo seguinte. Os alunos ingressantes nesse modelo no 1º ano em 2012 já se encontravam em 2014 no 3º ano e deveriam passar pela avaliação para promoção. Ao considerar os registros da avaliação qualitativa dos alunos do 3º ano, as escolas identificaram que a maioria desses alunos não estava dominando os conteúdos curriculares mínimos para o referido ano escolar, o que resultaria em um grande índice de retenção escolar (PARANÁ, 2014d) e “[...] deflagraria o fracasso pedagógico de tal escola” (PIAIA, 2016, p. 112).

Sob o argumento de que o modelo vigente não contemplava as adaptações de temporalidade previstas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 em função da

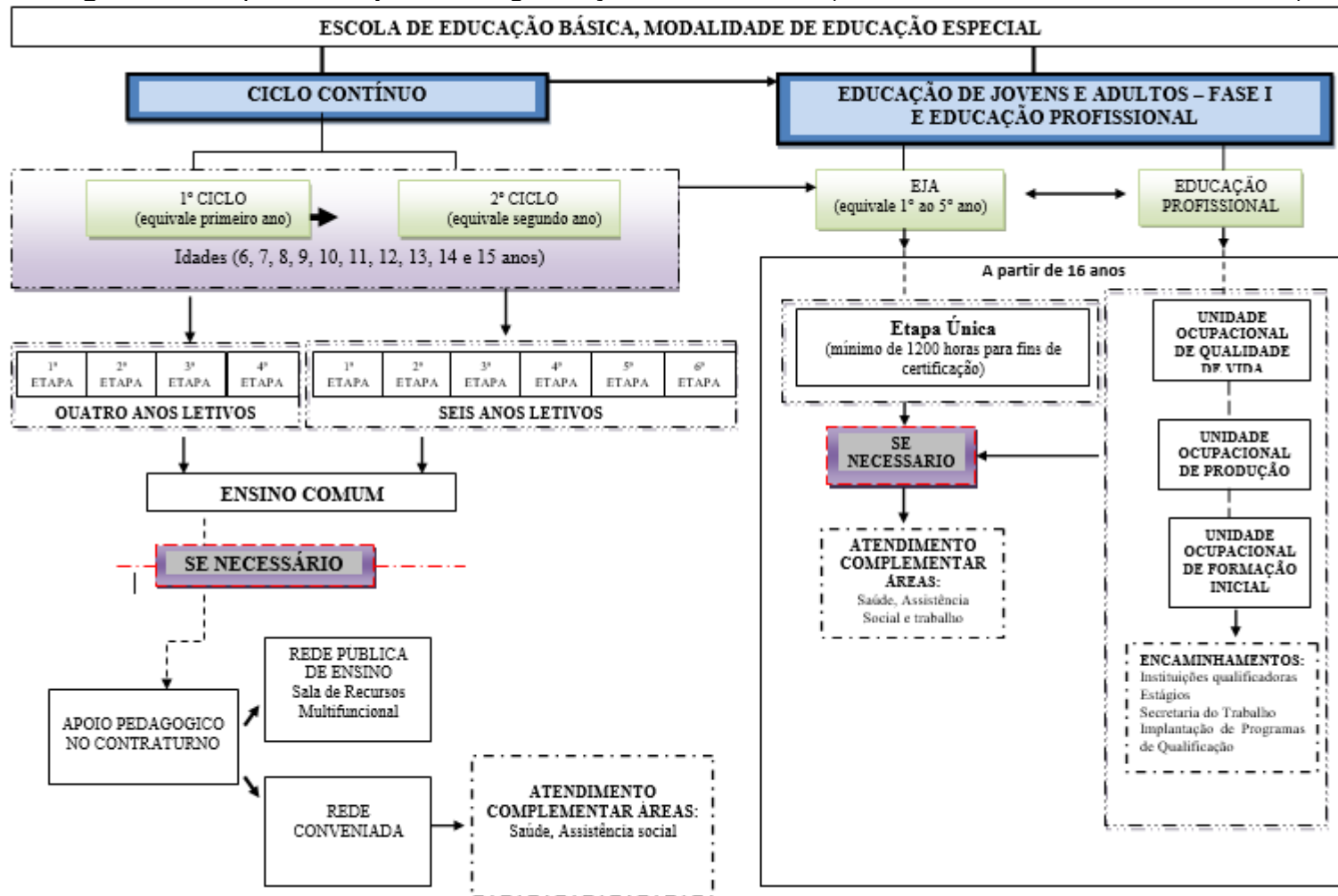
necessidade de um tempo maior de permanência em cada etapa ou ciclo para a efetivação de sua aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, a SEED/DEEIN propôs um currículo mais flexível, no qual a educação infantil compreende a estimulação essencial (0 a 3 anos) e a educação pré-escolar (4 e 5 anos). Os anos iniciais do ensino fundamental (Figura 2) são propostos em um ciclo contínuo de dez anos para atender alunos de 6 a 15 anos, disposto em dois ciclos e 10 etapas, sendo que cada etapa corresponde a um ano letivo: 1º ciclo (1º ano – 4 etapas) e 2º ciclo (2º ano – 6 etapas).

Para o ensino fundamental, sugerem-se: avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva, com registro da vida escolar do aluno, e progressão continuada, de uma etapa e ciclo para outro, desde que observado o mínimo de 75% de frequência. Ao completar 16 anos, a escolaridade deve ser continuada na EJA (Figura 2), concluído ou não o 2º ciclo do ensino fundamental: EJA-Fase I (1º ao 5º ano) em etapa única e EJA-educação profissional (PARANÁ, 2014d). As relatoras Maria das Graças Figueiredo Saad e Sandra Teresinha da Silva foram favoráveis quanto à aprovação das propostas de ajustes, porém determinaram que a SEED encaminhasse “[...] no prazo de 5 (cinco) anos, contatos a partir da publicação deste Parecer, relatório circunstanciado de avaliação da implementação dos ajustes ora aprovados” (PARANÁ, 2014d, p. 19).

Em resposta a essa determinação, a SEED/DEE encaminhou ao CEE, via Despacho/Sued/Seed de 04/10/2018, o Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Esse documento foi resultado de estudos e avaliações realizadas por meio da criação de um Grupo de Trabalho composto por professores e pedagogos, representantes das EEBMEE mantidas pela FEAPAEs-PR e pela FEBIEX-PR, de duas escolas estaduais na modalidade especial, do DEE e dos NREs do Paraná (PARANÁ, 2018g).

O Relatório concluiu que as implementações em relação à educação infantil e aos anos iniciais ocorreram dentro do proposto. Propôs a retirada da educação profissional, vinculada à EJA, por entender que a maioria dos educandos dessas escolas apresentava um atraso cognitivo mais elevado para a qual a educação profissional não cumpria com a sua função de preparação e/ou formação profissional com vistas à inserção no mercado e/ou mundo do trabalho.

Figura 2 – Proposta de ajuste na organização das EEBMEE (Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014)



Fonte: PARANÁ (2014d, p. 16).

Além disso, tais escolas não eram autorizadas a ofertar essa modalidade de ensino, tampouco os seus profissionais atendiam aos critérios legais para exercerem a função (PARANÁ, 2018g). O documento apontou, ainda, que, desde a implantação da proposta, 9.397 alunos dessas escolas foram reinseridos no ensino regular. Por outro lado, cerca de 500 alunos da rede escolar que concluíram o primeiro ano foram transferidos para as EEBMEE. Por terem concluído o 1º ano, ingressaram no 2º ciclo com um grau de defasagem significativa no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo, devido à falta de garantia de ritmo diferenciado e do tempo ampliado na escola regular. Assim, a recomendação é de que esses alunos permaneçam no segundo ciclo até terem condições de serem reinseridos na escola comum ou serem transferidos para a EJA na EEBMEE (PARANÁ, 2018g). O Relatório foi apreciado e aprovado pelo Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/18, com nova determinação de a SEED encaminhar ao CEE um Relatório Circunstanciado de avaliação da implementação da proposta no prazo de três anos (PARANÁ, 2018g).

Ao dar sequência para as discussões, no dia 7 de janeiro de 2015, por meio da Lei nº 18.419, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, que antecedeu a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Enquanto o Estatuto nacional se fundamenta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no paradigma da inclusão, o Estatuto do Paraná se ampara na Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que permite o atendimento do PAEE na escola comum, mas também em escolas e instituições especializadas (PARANÁ, [2022f]). Apesar de a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999 estarem amparados no paradigma da integração, não foram revogados com o advento das políticas de inclusão, a exemplo da manutenção dos artigos da LDBEN de 1996 e da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, os quais permitem o atendimento em classes e escolas especiais.

O Artigo 31 da Lei nº 18.419/2015 assegura o sistema educacional inclusivo às pessoas deficiência, e o Artigo 34, Inciso II, prevê a “inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas, públicas ou privadas” (PARANÁ, [2022f], p. 8). Esse mesmo artigo define a educação especial como modalidade de educação escolar, transversal a todos os níveis e modalidades da educação, a ser oferecida,

preferencialmente, na rede comum de ensino (PARANÁ, [2022f], p. 8). Entretanto, o Artigo 35 garante a oferta de serviços de educação especial, exclusivamente, nas EEBMEE, “[...] quando a educação das escolas da rede comum de ensino não puder satisfazer as necessidades educativas do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar” (PARANÁ, [2022f], p. 8), a ratificar a política da inclusão responsável.

O atendimento preferencial na escola comum, sem excluir a oferta de educação especial em classes e escolas especiais, é mantido na meta 4 do Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 18.492, de 24 junho de 2015 (PARANÁ, 2015b). A redação da meta 4 do PEE é praticamente idêntica à redação da meta 4 do PNE (2014-2024), com pequenas alterações de letras maiúsculas/minúsculas e a substituição do “ou” em altas habilidades ou superdotação por “/”. Estabelece, como estratégias, a garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular em função das particularidades do PAEE (estratégia 4.29), a ampliação e a consolidação de uma rede escolar pública de atendimento especializado ao PAEE de 4 a 17 anos (estratégia 4.31) e a ampliação do atendimento individual e especializado ao PAEE nas escolas regulares (estratégia 4.33). Contraditoriamente, prevê a parceria e o apoio do estado paranaense às EEBMEE conveniadas (estratégias 4.6 e 4.20) (PARANÁ, 2015a).

O PEE confirma que a modalidade educação especial é garantida no Paraná por meio das EEBMEE e do AEE. E mais: que a rede privada de ensino atua de forma sobrepujante na oferta da educação especial, cuja “[...] participação do Estado é efetivada sob a forma de convênio técnico e financeiro com as mantenedoras das instituições de ensino. [...]” (PARANÁ, 2015a, p. 35), a justificar que o governo está fazendo a sua parte para o atendimento educacional do PAEE.

No dia 15 de setembro de 2016, foi aprovada a Deliberação nº 02/2016-CEE, que revogou a Deliberação nº 02/2003. Diferentemente da definição de educação especial da PNEEPEI que marca a classe comum como lócus da educação especial, a definição da Deliberação nº 02/2016 do Paraná, no Artigo 3º, a registra como uma modalidade que assegura o AEE na condição de um atendimento de caráter complementar ou suplementar. No Artigo 5º, apresenta uma definição mais geral de educação especial que não prioriza a classe comum:

Art. 5º A Educação Especial, modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas (PARANÁ, 2016b, p. 4-5).

A política estadual de inclusão responsável é garantida no Artigo 8º, que prevê a oferta de educação especial no sistema estadual de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, por meio do AEE realizado em SRM, bem como em instituição de ensino de educação especial e em centros de AEE. O Artigo 9º assegura o direito de o aluno, a família ou o responsável escolherem entre o ensino regular e a instituição de ensino de educação especial (PARANÁ, 2016b).

O Artigo 11 define que, para fins da Deliberação 02/2016, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação são aqueles aos quais o Atendimento Educacional Especializado deve ser assegurado (PARANÁ, 2016b). A Deliberação parece indicar que esse é o público da educação especial no estado, porém profere que, a esses alunos, deve ser assegurado o AEE, que é uma das formas de oferta de educação especial. Assim, não há uma clareza conceitual.

Nos capítulos seguintes, a Deliberação regula a oferta do Atendimento Educacional Especializado (capítulo IV, seção I); a inclusão na rede regular de ensino (capítulo IV, seção II); o funcionamento da sala de recursos multifuncionais (capítulo IV, seção III), da instituição de educação especial (capítulo IV, seção IV) e do centro de Atendimento Educacional Especializado (capítulo IV, seção V); a organização do projeto político-pedagógico e do regimento escolar das instituições (capítulo V); a avaliação diagnóstica das necessidades, a avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem e a certificação do PAEE (capítulo VI); a matrícula do PAEE nas instituições do sistema estadual de ensino do Paraná (capítulo VII); e a formação e as atribuições dos professores da educação especial (capítulo VIII) (PARANÁ, 2016b).

Nos anos de 2016 a 2018, foram aprovadas novas normativas específicas para a promoção da inclusão do PAEE nas classes comuns, descritas no Quadro 9. Trata-se, dentre vários aspectos, da solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, da contratação de profissionais para atuação no AEE via Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS) e da definição de critérios para a atuação desses profissionais e para a oferta de AEE em SRMs e nos Centros de AEE.

Quadro 9 – Normativas paranaenses da educação especial específicas para a inclusão escolar do PAEE (2016 a 2018)

Ano	Documento	Súmula
2016	Instrução Normativa nº 001, 15 de janeiro de 2016 – SEED/SUED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
2016	Instrução nº 04, de 23 de setembro de 2016 – SEED/SUED	Critérios para a contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS –, para a atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, nas escolas da rede pública estadual de ensino e na rede conveniada.
2016	Instrução nº 06, de 29 de setembro de 2016 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio – Deficiência Visual.
2016	Instrução nº 07, de 17 de outubro de 2016 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM –, deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.
2016	Instrução nº 08, de 19 de outubro de 2016 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez –, Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino.
2017	Resolução SEED nº 5.844, de 10 de novembro de 2017	Alteração da Resolução nº 2.020/2010 – GS/SEED –, que criou o Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná.
2017	Instrução nº 17, de 28 de setembro 2017 – SEED/SUED	Critérios para a atuação de profissionais no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas escolas especializadas estaduais e parceiras (conveniadas).
2018	Instrução nº 09, de 23 de abril de 2018 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.
2018	Instrução nº 14, de 3 de outubro de 2018 – SUED/SEED	Critérios para a contratação de profissionais pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS –, para a atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, nas instituições da rede pública estadual de ensino.
2018	Instrução nº 15, de 2 de outubro de 2018 – SEED/SUED	Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
2018	Instrução nº 20, de 7 de novembro de 2018 – SUED/SEED	Critérios para a organização e o funcionamento dos Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná.

2018	Instrução nº 21, de 12 de novembro de 2018 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira – nas instituições da rede pública Estadual de Ensino.
2018	Instrução nº 25/2018 – SUED/SEED	Critérios para a organização e o funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Visual.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de levantamento no portal da SEED ([2021f]).

Perante o conjunto das políticas de educação especial paranaense do período de 2008 a 2018, analisado e/ou destacado nesta subseção, compreendo que ele apresenta uma certa singularidade e distinção da política nacional, sobretudo em relação aos documentos de 2008 e 2009 que buscam a radicalização do processo de inclusão escolar do PAEE. Por outro lado, a dubiedade nas legislações brasileiras entre a inclusão radical e a permissão para o atendimento em classes e escolas especiais, referendada, inclusive, na Declaração de Salamanca, oferece um suporte orientador e legal para a política de inclusão responsável paranaense.

Além disso, a configuração que a política de educação especial assumiu no Paraná tem estreita relação com as forças em disputas no estado na área. Diante dos documentos oficiais e legislações analisadas sobre a educação especial no Paraná, é inegável a aprovação de um número significativo de documentos que não só criaram, mas regulamentaram e garantiram a implementação das EEBMEE; projeto encabeçado pela FEAPAES. As APAES detêm uma hegemonia educacional e política no estado do Paraná pelo grande número de unidades (330) em um total de 399 municípios e pela grande representatividade política no governo estadual e nacional.

Considero, também, a hipótese de que o grande número de APAEs favorece a eleição de seus representantes políticos, pois facilita a difusão da ideia de essencialidade e da excelência dos serviços por elas prestados e a obtenção do consenso junto à comunidade escolar e à sociedade civil paranaense acerca da importância dessas instituições. Consenso reforçado, aliás, pelo discurso neoliberal, disseminado nos meios de comunicação, que insistem na ineficiência do Estado na oferta da educação escolar pública em favor do trabalho desenvolvido pelo setor privado com e sem fins lucrativos.

É imprescindível considerar que a política educacional tende a reproduzir as contradições e as disputas de interesses existentes na sociedade. Por se tratar de uma sociedade capitalista, caracterizada por luta de classes e de frações de classes, o “[...] direito também provoca conflitos entre grupos divergentes neoliberais que lutam pelo poder” (MORAES, 2011, p. 84), de modo a não corresponder totalmente aos

interesses dos grupos marginalizados e fragilizados que se advogam. Assim, a política de inclusão radical do governo federal e a política de inclusão responsável do governo paranaense são balizadas por correlações de forças oriundas das disputas pela hegemonia econômica e política capitalista em sua fase de acumulação flexível e neoliberal, cujas forças neoliberais, ortodoxas ou moderadas, mantêm a sua influência sob prismas diferentes.

Essas disputas marcam a elaboração e a implementação das orientações internacionais, bem como das políticas nacionais e estaduais. Tal correlação de forças se faz presente na produção, na interpretação e nos embates pela revisão ou superação das políticas públicas, observada nas concepções distintas – e, até mesmo, divergentes das pesquisas sobre as políticas de educação especial do governo federal e do estado do Paraná. Processo do qual também não estou ilesa por fazer parte do período histórico que investigo e, portanto, assumir um determinado posicionamento ideológico e político diante dele.

Estudos que versam sobre as políticas paranaenses dos governos Lerner (1995-2002), Requião (2003-2010) e Richa (2011-2018), dentre elas, as políticas educacionais, destacam uma maior proximidade e continuidade entre as políticas de Lerner e Richa, caracterizando-as como neoliberais (LAIBIDA, 2015; 2019; MORMUL; GIROTTI; SOARES, 2018; MENDES; HORN; REZENDE, 2020). Por outro lado, consideram que as políticas de Requião se aproximam mais da social-democracia (LAIBIDA, 2015; 2019), ao se tratar de um governo de modelo estadista que prioriza as instituições estatais em detrimento da privatização (MORMUL; GIROTTI; SOARES, 2018) e realiza uma mudança radical nos rumos da política neoliberal de Lerner (MENDES; HORN; REZENDE, 2020).

Concordo com os autores quando postulam que, no governo Richa, há uma intensificação do projeto neoliberal – e que o governo Requião apresentou diferenças em relação ao governo Lerner e Richa. Defendo, porém, que as políticas de Requião não se aproximam da social-democracia do Estado do Bem-Estar Social, mas de um neoliberalismo moderado ou novo neoliberalismo nos marcos da PNGP. A recentralização estatal no governo Requião não visou à universalização de políticas sociais providas pelo Estado, e sim à promoção de políticas neoliberais focalizadas nos grupos menos favorecidos em função do aumento das desigualdades sociais decorrentes da crise estrutural do capital.

Tais políticas focalizadas se comprovaram por meio das políticas sociais instituídas em sua gestão, como os Programas “Luz Fraterna” (Lei Estadual nº 14.087/2003⁷⁸), “Tarifa Social da Água” (Decreto Estadual nº 2.460/2004) e “Leite das Crianças” (Lei Estadual nº 16.385/2010), com respaldo nos grupos desfavorecidos e de baixa renda. O governo Requião promoveu a terceirização de serviços públicos de limpeza, vigilância, roçagem, manutenção da drenagem da malha rodoviária estadual, dentre outros, e estabeleceu parcerias com o BM, um dos grandes difusores da cartilha neoliberal (PARANÁ, 2009b; 2010c; 2010d).

No tocante à educação, é inegável a concretização de importantes ações, como: a realização de concursos públicos e nomeação de professores na educação básica e ensino superior (MORMUL; GIROTTTO; SOARES, 2018; MENDES; HORN; REZENDE, 2020); os investimentos na estrutura e nos materiais escolares; a aprovação do plano de cargo e carreira, com a implantação de promoções e progressões; e a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE⁷⁹), que garantiu a formação dos professores com afastamento do trabalho, vencimento e pagamento de bolsas, em parceria com as universidades (MORMUL; GIROTTTO; SOARES, 2018). São conquistas das lutas dos professores por melhores salários e condições de trabalho, cujas reivindicações não foram todas atendidas, como o aumento da hora-atividade e da redução do número de alunos por série, somadas às queixas em relação à adoção de algumas medidas de forma autoritária e antidemocrática (MORMUL; GIROTTTO; SOARES, 2018).

Houve uma moderação das políticas neoliberais, mas não uma ruptura total em relação a elas, evidente, também, quando se considera a preservação das escolas que ofertam educação especial mantidas por IPFSL e o fato de a maioria delas ter convênio com o estado por meio da SEED. Isso caracteriza a continuidade da publicização como uma das marcas neoliberais adotadas nos governos Lula, Dilma e

⁷⁸ O programa foi instituído com esse nome por meio da Lei Estadual nº 14.087/2003 (PARANÁ, [2003b]), mas o benefício do pagamento do consumo de energia elétrica pelo Poder Executivo já existia no governo Lerner – Lei Estadual nº 11.897/1997 (PARANÁ, [1997]) –, sendo mantido, no governo Richa, pela Lei Estadual nº 17.639/2013 (PARANÁ, 2013b), com diferenças para mais ou para menos no valor do consumo limite kWh (quilowatt/hora) para o direito ao benefício. A variação era na taxa de consumo limite: 30 kWh – (Lerner), 100 kWh (Requião) e 120 kWh (Richa).

⁷⁹ Programa instituído no Paraná, pela LC nº 103/2004, regulamentado pela LC nº 130/2010, a fim de garantir a formação continuada para os professores da rede pública de ensino paranaense mediante parceria entre a SEED, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as instituições de ensino superior (PARANÁ, 2010a).

Temer, como nos governos paranaenses de Requião e Richa, apesar de suas diferenças.

Quanto às gestões de Beto Richa, o seu primeiro mandato correspondeu ao mesmo período do primeiro mandato da Presidenta Dilma (2011-2014), mas com distinções. Enquanto o governo federal deu continuidade às políticas neodesenvolvimentista voltadas ao favorecimento do mercado interno e à transnacionalização da economia brasileira (ANTUNES, 2018), o governo Richa incorporou os princípios neoliberais mais ortodoxos e estabeleceu críticas à política macroeconômica do governo federal.

Nas mensagens do governo Beto Richa à ALEP referentes aos exercícios dos anos de 2011 a 2018, é marcante a prioridade à abertura do estado ao investimento do capital estrangeiro, sob o argumento de que a atração de capitais externos produtivos geraria empregos, renda e riqueza (PARANÁ, 2012b). Para o governo, apesar da instabilidade internacional e nacional, sobretudo dos países emergentes nos anos de 2012 e 2013, como Brasil e China, a economia paranaense apresentou um bom desempenho, cujos efeitos dessa instabilidade começaram a ser sentidos a partir de 2014 e permaneceram, principalmente, até o ano de 2016, caracterizado pelo aprofundamento da crise política do país e o *impeachment* da Presidenta Dilma (PARANÁ, 2016f; 2017c).

O ex-governador Beto Richa atribuiu a desaceleração econômica do estado do Paraná à política-ideológica do governo federal de oposição à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e de favorecimento ao Mercado Comum do SUL (MERCOSUL), a sua incapacidade de competir no mercado global e de administrar o mercado interno ao encarecer a produção local por meio de altos tributos, escassez e alto custo dos financiamentos de médio e longo prazo e falta de investimento na infraestrutura (PARANÁ, 2015d). O governo tinha a expectativa de um progresso maior a partir de 2017, porém não foi plenamente alcançada.

Embora se demarquem as diferenças, algumas políticas adotadas pelo governo Requião (anterior) e pelo governo Dilma (simultâneo) foram mantidas e intensificadas nos dois mandatos de Richa no Paraná, como a defesa da PPP e as políticas de inclusão focalizadas nos grupos vulneráveis.

O governo Richa intensificou a realização de parcerias público-privadas com a justificativa de que era preciso retomar o desenvolvimento social e econômico paranaense de forma eficiente e objetiva (PARANÁ, 2012b). Para tanto, aprovou a Lei

nº 17.046, de 11 de janeiro de 2012, que dispõe sobre normas para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas do Paraná (Paraná Parcerias) e instituiu o Fundo Garantidor das Parcerias Público-Privadas, pelo Decreto nº 12.283, de 26 de setembro de 2014. De acordo com as mensagens governamentais à ALEP, as PPPs visam a aprimorar e garantir a eficiência dos serviços públicos estaduais, ampliar a atuação do poder público na oferta de serviços aos cidadãos, minimizar o custo e maximizar a qualidade dos serviços prestados, bem como distribuir as obrigações e riscos desses serviços (PARANÁ, 2013d; 2014c; 2015d).

As políticas de inclusão social foram efetivadas pelo governo Richa como mecanismos de combate à pobreza, às desigualdades e à exclusão social. Elas estão focalizadas nos grupos vulneráveis identificados com base nos indicadores de saúde, segurança, educação, emprego e renda: mulheres, crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, migrantes, refugiados e apátridas, povos indígenas e comunidades tradicionais, população em situação de rua, dentre outros (PARANÁ, 2012b; 2013d; 2014c; 2015d; 2016f; 2017c; 2018e; 2018f).

Para atender a esses grupos, foram executados diferentes programas e políticas, dentre eles: Programa Família Paranaense; Programa de Desenvolvimento da Economia Solidária; Programa Banco do Empreendedor; Programa Estadual de Aprendizagem; Programa de Inclusão Produtiva e Social; Programa Apoio à Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho; Política da Promoção de Direitos e Inclusão da Pessoa com Deficiência (PARANÁ, 2012b; 2013d; 2014c; 2015d; 2016f; 2017c; 2018e). Tais políticas e programas tiveram a sua realização em parcerias com a iniciativa privada e/ou Terceiro Setor, como a montadora de carros Renault, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCOM) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (PARANÁ, 2013d; 2014c; 2015d; 2016f; 2017c).

Os dados apresentados na subseção 2.3.1 demonstram que houve a ampliação das desigualdades sociais no estado, no período de 2008 a 2018, apesar da boa posição da economia paranaense no *ranking* nacional. Desigualdades ampliadas em função do acirramento da crise mundial capitalista e da adoção de políticas neoliberais de ajuste fiscal que corroboraram com a precarização e a perda dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. Por isso, enfatiza-se a preocupação governamental

com as políticas de inclusão focalizadas nos grupos vulneráveis, a fim de amenizá-las.

Quanto à educação, na primeira gestão de Richa (2011-2014), não ocorreram muitas mudanças, em especial, na educação pública. O governo realizou reposições salariais e aumentou a hora-atividade. O PDE foi mantido, porém dentro de uma perspectiva neoliberal mais acirrada de contenção de gastos públicos (MORMUL; GIROTTO; SOARES, 2018). O desmonte da educação pública e o ataque aos servidores se intensificaram no segundo mandato de Richa (2015-2018), cujo marco foi o massacre de 29 de abril de 2015, em Curitiba, na praça Nossa Senhora de Salete, em frente ao Palácio Iguaçu. Enquanto estudantes e servidores públicos foram fortemente agredidos por policiais munidos de balas de borracha, gás lacrimogênio, *spray* de pimenta, cachorros da raça *pit-bull* e helicópteros lançando bomba de efeito moral, os deputados estaduais, amplamente protegidos na ALEP, aprovaram a usurpação dos recursos do Paraná Previdência, sob o aval do governador (RUIZ; SILVA; BATISTÃO, 2017; MORMUL; GIROTTO; SOARES, 2018). Além desse fato, o governo passou a caracterizar o PDE como “[...] um programa caro e sem retorno quantitativo e imediato [...]” (MORMUL; GIROTTO; SOARES, 2018, p. 87), assim como suspendeu o processo de consulta à comunidade e prorrogou o mandato de diretores das escolas estaduais pela aprovação do Projeto de Lei (PL 434/2014), e a SEED foi acusada de realizar pressões para o fechamento de turmas nas escolas (RUIZ; SILVA; BATISTÃO, 2017).

O pacote de ajuste fiscal realizado na segunda gestão de Richa culminou no sucateamento da educação básica e superior pública paranaense, bem como na precarização das condições de trabalho e na carreira dos profissionais da educação, além de desencadear muitas manifestações e greves desses profissionais aliados a outros servidores públicos. Os documentos da educação especial paranaense, por estarem inseridos no bojo da educação geral, também se apresentam como produtos desse contexto e da correlação de forças sociais nele presentes, ou seja, das disputas entre as classes e as frações de classes. O fortalecimento das IPSFL na educação especial paranaense, no governo Richa, é produto da maior abertura dada de 2011 a 2018 à iniciativa privada, via fomento às PPPs, em um processo de desresponsabilização governamental pela educação do PAEE e da educação básica e superior públicas em geral. O incentivo às PPPs apenas legitimou a hegemonia

dessas instituições na condução das políticas e na oferta da educação especial do Paraná.

A legalização do direito de escolha do estudante, família ou responsável, nos termos da Deliberação nº 02/2016, escamoteia uma coalisão neoliberal e neoconservadora a serviço do capital. A liberdade advogada pelo neoliberalismo e o direito da família fortemente apregoado pelo neoconservadorismo ocultam um discurso ideológico que preserva a propriedade privada burguesa, representada na educação especial paranaense pela manutenção da hegemonia das IPSFL.

As políticas do governo Richa, principalmente de seu segundo mandato, tendem a reforçar a lógica da privatização, da meritocracia e da gestão por desempenho da NGP, bem como a preocupação do Estado de Trabalho Empreendedor da PNGP de qualificação e de inserção no mercado de trabalho, a exemplo do Programa de Inclusão Produtiva e Social e do Programa Apoio à Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, mediante atuação em redes de parceria, em geral, com o empresariado. Além disso, os servidores públicos, em especial, os professores, sentiram a mão pesada do Estado de Trabalho Empreendedor Punitivo, pelo uso do consenso da força via desmonte legal da previdência e sucateamento da educação pública e pelo emprego da força física reconhecido, mundialmente, pelo massacre de 29 de abril de 2015.

Alguns termos, comuns aos documentos analisados, são produtos da totalidade contraditória e do movimento geral da sociedade capitalista na contemporaneidade e, portanto, universalizaram-se como respostas às mazelas sociais produzidas por ela. Tais termos – inclusão/exclusão, educação inclusiva – estão impregnados de um discurso ideológico na tentativa de ocultar as contradições do capitalismo e garantir a manutenção dele como um sistema hegemônico. Por outro lado, os documentos também expressam as especificidades e os objetivos nacionais (Brasil) e locais (Paraná), a explicar o emprego de termos distintos, como PAEE, AEE, SRM, inclusão responsável. O estabelecimento da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, conforme Dale (2004), é mediado pelo contexto nacional e local. Os Estados Nacionais e os governos não são meros executores das orientações dos organismos internacionais ou vítimas indefesas da globalização, mas os seus agentes mais fortes e condescendentes (DALE, 2010). Desse modo, eles atuam na produção, “[...] na interpretação e na tradução das consequências das “regras” modeladoras das

organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas” (DALE, 2010, p. 1112).

Ao considerar essa interação, o processo de regulação na produção e definição das políticas educacionais não ocorre apenas do universal para o particular, ou seja, das manifestações gerais do capitalismo para o local, pois as relações sociais capitalistas apresentam singularidades, as quais interferem na produção das políticas internacionais, nacionais e locais, quer como resposta aos problemas particulares, quer influenciando a esfera maior. É o caso do Paraná como precursor de políticas em prol das IPSFL (Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED e a Lei nº 17.656/2013), que podem ter influenciado o Projeto de Lei nacional – PL nº 69/2015 – e o processo de atualização da PNEEPEI, a resultar em uma nova política aprovada pelo Decreto Federal nº 10.502/2020, pois esses projetos nacionais enfatizam o ensino em classes e escolas especiais e beneficiam às IPSFL que ofertam educação especial. Embora esta seção tenha considerado a relação do processo de regulação internacional, nacional e local, reitero que a produção das políticas para a educação especial não se trata de um processo linear e de mão única do internacional para o local.

2.4 DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARANAENSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2008 A 2018)

Nesta subseção, apresento dados acerca do número de escolas que ofertam educação especial e do número de matrículas de alunos PAEE no estado do Paraná, de 2008 a 2018, com destaques na esfera estadual de ensino, por ser ela o recorte geográfico da pesquisa. Ao apresentar esses dados, quantifico, principalmente, as matrículas da educação especial no estado, discriminando-as em classes comuns e em classes exclusivas, rede pública e rede privada conveniada e não conveniada, no intuito de confirmar a materialização da política paranaense de manutenção do atendimento de parcela significativa dos alunos AEE em classes exclusivas, sobretudo nas instituições privadas conveniadas com o poder público estadual. Isso porque, entendo que tal política resulta na destinação de um montante expressivo de verbas para tais instituições, já que o orçamento previsto e executado da educação brasileira é contabilizado pelo número de matrículas, e as legislações nacional e estadual preveem verbas para as IPSFL. A fim de facilitar a comparação, parto dos dados gerais da educação paranaense para os dados da educação especial no estado do

Paraná – e desses para os números da educação especial na rede estadual de ensino paranaense.

Ao considerar a educação especial no conjunto das matrículas da educação básica paranaense, na Tabela 9, é possível identificar uma queda de 4,64% no número de matrícula da população geral e uma ampliação de 87,84% da matrícula do PAEE na educação básica, de 2008 para 2018. Ao longo do período, houve, também, uma ampliação do percentual das matrículas de 2%, em 2008, para 3,93%, em 2018, do PAEE em comparação à matrícula da população geral na educação básica, de maneira a registrar um acréscimo de 96,50% nos percentuais de 2008 para 2018.

Tabela 9 – Matrículas da população geral e do PAEE na educação básica no Paraná (2008 a 2018)

Ano	População geral	PAEE	%
2008	2.728.126	54.478	2,00
2009	2.706.018	47.095	1,74
2010	2.687.406	54.029	2,01
2011	2.624.940	58.381	2,22
2012	2.628.857	79.309	3,02
2013	2.593.193	78.544	3,03
2014	2.586.577	79.961	3,09
2015	2.568.570	81.345	3,17
2016	2.583.367	84.365	3,27
2017	2.598.427	92.787	3,57
2018	2.601.677	102.330	3,93

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c).

A Tabela 10 mostra a ampliação constante do número de matrículas do PAEE na rede pública de educação básica paranaense, nos anos de 2008 a 2018, exceto de 2008 para 2009. Enquanto, no ano de 2008, 59,19% dos alunos PAEE estavam matriculados na rede pública e 40,81% na rede privada, em 2018, esses dados foram alterados para 63,44% e 36,56%, respectivamente. Os dados apontam para um aumento de 101,34% do número de matrículas do PAEE na rede pública paranaense de 2008 para 2018. Todavia, indicam, também, a força da rede privada na oferta da educação especial no Paraná, pois ela registrou uma ampliação de 68,26% do número de matrículas no mesmo período, apesar de uma queda de 2008 a 2011. A ampliação das matrículas na rede privada se dá justamente a partir de 2012, após a aprovação da Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED, que autoriza, no início do ano letivo de 2011, a mudança na nomenclatura escolas de educação especial para EEBMEE, e confere às escolas especiais o *status* de estabelecimento de ensino escolar.

Tabela 10 – Matrículas de alunos PAEE na educação básica no Paraná: rede pública e rede privada de ensino (2008 a 2018)

Ano	Rede pública		Rede privada		Total Número
	Número	%	Número	%	
2008	32.245	59,19	22.233	40,81	54.478
2009	28.826	61,21	18.269	38,79	47.095
2010	36.527	67,61	17.502	32,39	54.029
2011	40.926	70,10	17.455	29,90	58.381
2012	45.385	57,23	33.924	42,77	79.309
2013	43.684	55,62	34.860	44,38	78.544
2014	44.900	56,15	35.061	43,85	79.961
2015	46.725	57,44	34.620	42,56	81.345
2016	49.464	58,63	34.901	41,37	84.365
2017	57.393	61,85	35.394	38,15	92.787
2018	64.921	63,44	37.409	36,56	102.330

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c) e do Observatório do PNE ([2018]).

No que diz respeito às matrículas do PAEE por dependência administrativa (federal, estadual e municipal) da rede pública de educação básica no estado do Paraná, a Tabela 11 revela que, no âmbito federal, não foram registradas matrículas em classes exclusivas, e o número registrado em classes comuns não ultrapassou 0,34%. Nas classes comuns, os números de matrículas não se distanciam tanto na rede estadual e municipal, sendo que, até 2011, o número era maior na rede municipal, havendo uma inversão a partir de 2012, com um distanciamento maior entre as duas redes nos anos de 2017 e 2018.

Um fator desse aumento pode ser a promoção, ao longo do período, dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a cargo dos municípios, para os anos finais do ensino fundamental, da responsabilidade do governo do Paraná. Em relação às classes exclusivas, a concentração de matrículas foi sempre maior na rede municipal, mantendo um percentual superior a 93%, de 2008 a 2018, apesar de uma queda de 25,55% na rede estadual e de 43,35% na rede municipal, de 2008 para 2018.

Tabela 11 – Matrículas de alunos PAEE na rede pública de educação básica do estado do Paraná por dependência administrativa (2008 a 2018)

Ano	Classes comuns						Classes exclusivas					
	Federal		Estadual		Municipal		Federal		Estadual		Municipal	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2008	1	0,01	7.984	42,90	10.625	57,09	0	0	497	3,65	13.138	96,35
2009	5	0,03	8.165	47,64	8.968	52,33	0	0	763	6,53	10.925	93,47
2010	7	0,03	12.147	45,84	14.345	54,13	0	0	433	4,32	9.595	95,68
2011	26	0,08	16.199	49,36	16.591	50,56	0	0	332	4,09	7.778	95,91
2012	28	0,07	19.954	52,27	18.192	47,66	0	0	139	1,93	7.072	98,07
2013	46	0,13	19.057	52,41	17.256	47,46	0	0	327	4,46	6.998	95,54
2014	35	0,09	20.033	52,74	17.919	47,17	0	0	312	4,51	6.601	95,49

2015	45	0,11	21.320	53,51	18.481	46,38	0	0	209	3,04	6.670	96,96
2016	84	0,20	22.540	53,43	19.560	46,37	0	0	364	5,00	6.916	95,00
2017	102	0,20	27.508	55,26	22.171	44,54	0	0	334	4,39	7.278	95,61
2018	194	0,34	31.752	55,60	25.162	44,06	0	0	370	4,74	7.443	95,26

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c).

Em relação à Tabela 12, um primeiro aspecto relevante é o fato de que o governo do Paraná também estabelece convênio com as Escolas Particulares (EP), e não apenas com as ECCFs. Todavia, o Artigo 213 da CF (BRASIL, [2022c]) não admite a destinação de recursos públicos para instituições privadas de caráter lucrativo, a não ser como concessão de bolsas de estudo para alunos de ensino fundamental e médio, que não dispõem de condições financeiras, quando não houver vagas em escolas públicas próximas de suas residências, na forma da lei (Artigo 213, § 1º). Esse pode ser o caso das escolas particulares conveniadas, embora essa questão não esteja regulamentada, conforme exige a expressão constitucional “na forma da lei”.

Um segundo aspecto é o fato de o número maior de matrículas se concentrar na rede privada conveniada com o poder público do Paraná, especificamente nas ECCFs, cuja ampliação significativa se dá a partir de 2012, como consequência da Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED e da Lei nº 17.656/2013, que favorecem as escolas mantidas por IPSFL. Por outro lado, enquanto houve um aumento das matrículas nas EP não conveniadas, que se financiam com as mensalidades, taxas e venda de materiais pedagógicos, dentre outros, nas ECCFs não conveniadas, houve uma redução do número de matrículas, de 2008 para 2018.

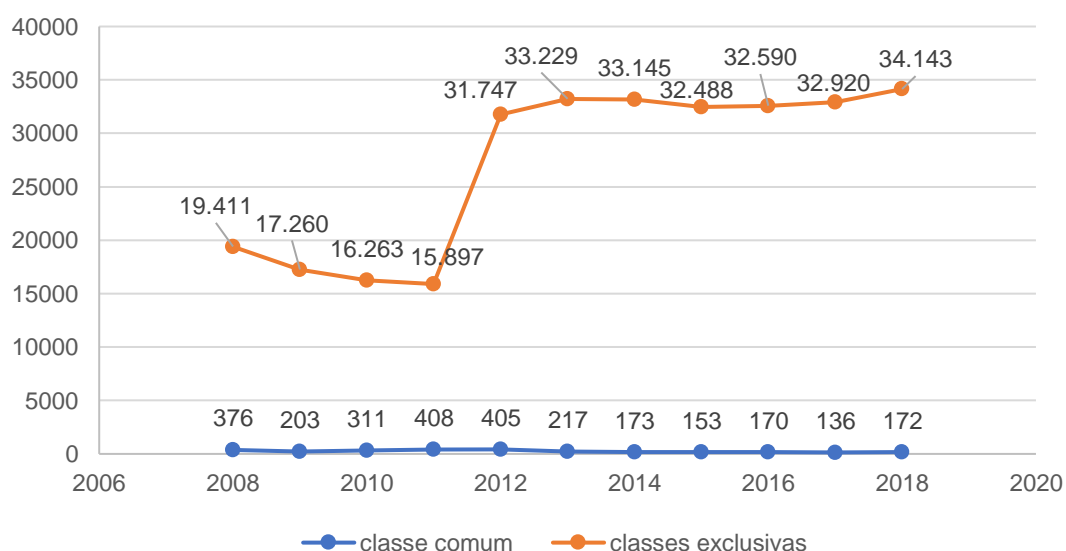
Tabela 12 – Matrícula de alunos PAEE da rede privada de educação básica do estado do Paraná: EP e ECCF conveniadas e não conveniadas (2008 a 2018)

Ano	Escolas conveniadas					Escolas não conveniadas				
	EP		ECCF		Total	EP		ECCF		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº
2008	204	0,92	19.583	88,08	19.787	675	3,04	1.771	7,97	2.446
2009	227	1,24	17.236	94,35	17.463	481	2,63	325	1,78	806
2010	169	0,97	16.405	93,73	16.574	644	3,68	284	1,62	928
2011	324	1,86	15.981	91,56	16.305	779	4,46	371	2,13	1.150
2012	127	0,37	32.025	94,40	32.152	1008	2,97	764	2,25	1.772
2013	50	0,14	33.396	95,80	33.446	1.168	3,35	246	0,71	1.414
2014	362	1,03	32.956	94,00	33.318	1.419	4,05	324	0,92	1.743
2015	14	0,04	32.627	94,24	32.641	1.580	4,56	399	1,15	1.979
2016	3.235	9,27	29.525	84,60	32.760	1.656	4,74	485	1,39	2.141
2017	6	0,02	33.050	93,38	33.056	1.807	5,11	531	1,50	2.338
2018	21	0,06	34.294	91,67	34.315	2.315	6,19	779	2,08	3.094

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c) e do Observatório do PNE ([2018]) e do Inep Data ([2021]).

A maior parte das matrículas da rede privada conveniada, conforme o Gráfico 5, corresponde aos alunos matriculados em classes exclusivas das ECCFs, um percentual acima de 97%, de 2008 a 2018. O gráfico indica uma queda no número de matrícula em classes exclusivas, de 2008 para 2011, e um crescimento de mais de 99,70%, a partir de 2012, em comparação ao número de matrículas de 2011, apesar da pequena queda consecutiva em 2014 e 2015. O número de matrículas do PAEE nas classes comuns foi muito baixo no período, com oscilações entre 0,41% (2017) e 2,50% (2011) das matrículas na rede privada conveniada. A redução de 2008 para 2011 ocorreu no período da política nacional de radicalização da inclusão nas classes comuns e a retomada justamente com a aprovação da Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED e da Lei nº 17.656/2013, que garantem um apoio financeiro do poder público paranaense às escolas mantidas por IPSFL.

Gráfico 5 – Matrícula de alunos PAEE em classes comuns e em classes exclusivas de escolas da rede privada conveniada do estado do Paraná (2008 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c) e do Observatório do PNE ([2018]) e Inep Data ([2021]).

A comparação das Tabelas 13 e 14 revela que a maior parte das matrículas da rede privada de educação básica conveniada se encontra nas classes exclusivas. Além disso, se é baixíssimo o número de matrículas em classes exclusivas nas EP conveniadas (Tabela 13) em comparação ao número de matrículas em classes exclusivas nas ECCFs conveniadas, e o percentual de matrículas em escolas

exclusivas nas ECCFs conveniadas foi de 99,34% para cima (Tabela 14), é fato que a maioria das matrículas da rede privada conveniada estava situada nas escolas exclusivas. Isso comprova que o convênio do estado com a rede privada que oferta educação especial tem sido direcionado para a manutenção de escolas exclusivas, nominadas EEBMEE.

Tabela 13 – Matrícula de alunos PAEE em EP de educação básica conveniada do estado do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Classes comuns		Classes especiais		Escolas exclusivas		Total Classes exclusivas		Total EP conveniada
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número
2008	55	26,96	-	-	-	-	149	73,04	204
2009	53	23,35	-	-	-	-	174	76,65	227
2010	66	39,05	-	-	-	-	103	60,95	169
2011	101	31,17	-	-	-	-	223	68,83	324
2012	89	70,08	-	-	-	-	38	29,92	127
2013	50	100	0	0	0	0	0	0	50
2014	22	6,08	-	-	-	-	340	93,92	362
2015	14	100	0	0	0	0	0	0	14
2016	18	0,56	-	-	-	-	3217	99,44	3.235
2017	6	100	0	0	0	0	0	0	6
2018	21	100	0	0	0	0	0	0	21

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir dos dados do Inep Data ([2021]).

Tabela 14 – Matrícula de alunos PAEE em ECCF de educação básica conveniada do estado do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Classes comuns		Classes especiais		Escolas exclusivas		Total Classes exclusivas		Total ECCF conveniada
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número
2008	321	1,64	127	0,66	19.135	99,34	19.262	98,36	19.583
2009	150	0,87	1	0,01	17.085	99,99	17.086	99,13	17.236
2010	245	1,49	1	0,01	16.159	99,99	16.160	98,51	16.405
2011	307	1,92	15	0,10	15.659	99,90	15.674	98,08	15.981
2012	316	0,99	0	0	31.709	100	31.709	99,01	32.025
2013	167	0,50	0	0	33.229	100	33.229	99,50	33.396
2014	151	0,46	2	0,01	32.803	100	32.805	99,54	32.956
2015	139	0,43	0	0	32.488	100	32.488	99,57	32.627
2016	152	0,51	1	0	29.372	100	29.373	99,49	29.525
2017	130	0,39	-	-	-	-	32.920	99,61	33.050
2018	151	0,44	-	-	-	-	34.143	99,56	34.294

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do Observatório do PNE ([2018]), do Laboratório de Dados Educacionais ([2022c]) e do Inep Data ([2021]).

As Tabelas 15 e 16 abordam o quantitativo de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns e nas classes exclusivas das EP e ECCF conveniadas, discriminando os convênios pelas esferas administrativas estadual, municipal ou ambas. Enquanto a maior parte das matrículas em classes comuns está vinculada aos convênios com a

esfera municipal, sobretudo nas ECCFs (Tabela 15), o número maior de matrículas nas classes exclusivas, situado, também, nas ECCFs, corresponde aos convênios com a esfera estadual e com a esfera estadual e municipal (Tabela 16). Ao sustentar tais convênios, a esfera estadual tem contribuído para a manutenção das classes exclusivas e o fortalecimento da atuação da iniciativa privada na educação especial paranaense, em detrimento da inclusão escolar do PAEE.

Tabela 15 – Matrícula de alunos PAEE em classes comuns da rede privada paranaense conveniada: dependência e esfera administrativas (2008 a 2018)

Ano	Classes comuns							
	EP				ECCF			
	Estadual	Municipal	Estadual e Municipal	Total	Estadual	Municipal	Estadual e Municipal	Total
2008	48	7	0	55	236	85	0	321
2009	45	3	5	53	47	85	18	150
2010	20	12	34	66	47	177	21	245
2011	65	16	20	101	111	177	19	307
2012	42	36	11	89	84	157	75	316
2013	0	50	0	50	0	167	0	167
2014	1	17	4	22	0	151	0	151
2015	0	14	0	14	0	139	0	139
2016	3	15	0	18	1	151	0	152
2017	0	6	0	6	0	130	0	130
2018	9	12	0	21	1	150	0	151

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir dos dados do Inep Data ([2021]).

Tabela 16 – Matrícula de alunos PAEE em classes exclusivas da rede privada paranaense conveniada: dependência e esfera administrativas (2008 a 2018)

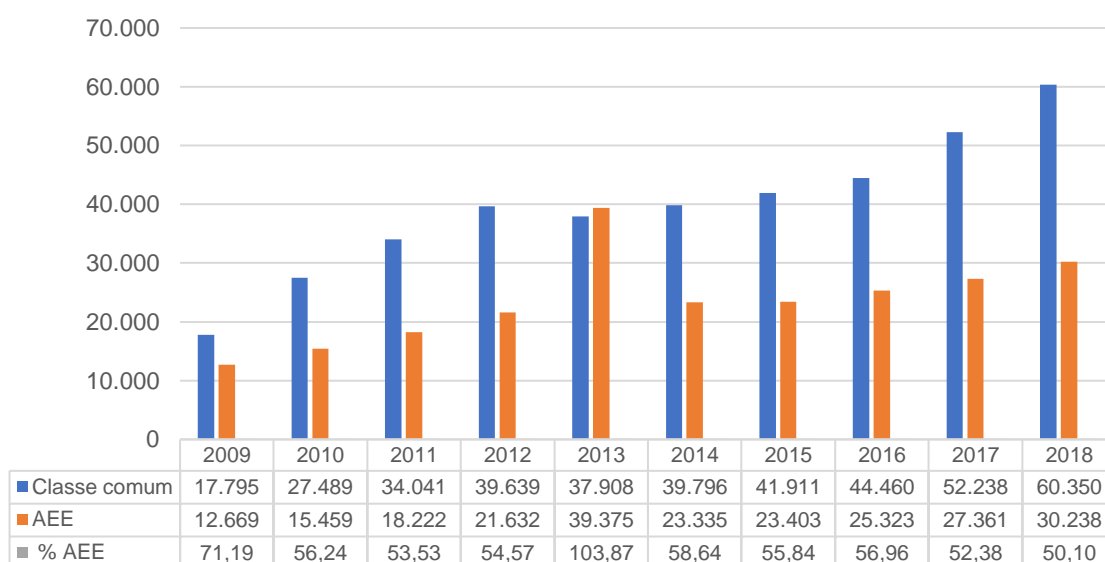
Ano	Classes exclusivas							
	EP				ECCF			
	Estadual	Municipal	Estadual e Municipal	Total	Estadual	Municipal	Estadual e Municipal	Total
2008	149	0	0	149	17.947	1.315	0	19.262
2009	124	0	50	174	15.057	722	1.307	17.086
2010	27	0	76	103	14.122	760	1.278	16.160
2011	148	0	75	223	13.769	632	1.273	15.674
2012	38	0	0	38	16.526	252	14.931	31.709
2013	0	0	0	0	12.749	0	20.480	33.229
2014	272	0	68	340	10.127	11	22.667	32.805
2015	0	0	0	0	21.242	0	11.246	32.488
2016	2.198	0	1.019	3.217	10.566	98	18.709	29.373
2017	0	0	0	0	4.842	180	27.898	32.920
2018	0	0	0	0	3.959	11	30.173	34.143

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir dos dados do Inep Data ([2021]).

Concernente ao quantitativo de alunos matriculados nas classes comuns que frequentam o AEE, em consonância com o direito garantido por legislação nacional (Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Decreto nº 7.611/2011) e estadual (Deliberação nº 02/2016), o Gráfico 6 evidencia um crescimento do número de matrículas no AEE,

de 2009 para 2018. Todavia, em termos percentuais, esse crescimento não acompanhou o aumento do número de matrículas do PAEE nas classes comuns, uma vez que se registrou uma queda nos percentuais de 2009 (71,19%) para 2018 (50,10%), com exceção do ano de 2013, que teve um percentual acima de 100% e muito distinto do registrado no período. O Paraná apresenta um percentual de matrícula superior à média nacional, que variou de 33,51% (2009) a 44,87% (2016) e atingiu apenas 43,62% em 2018 (Gráfico 3). Porém, o estado também não universalizou o AEE. Ao contrário: os dados evidenciam um retrocesso no percentual da oferta desse atendimento, sendo um complicador para o processo de inclusão desses alunos.

Gráfico 6 – Matrículas do PAEE em classes comuns e no AEE no Paraná (2009 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Paraná ([2018]) e INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c, [2019]).

A Tabela 17 indica que a maior parte da oferta do AEE se efetivou na rede pública de ensino, cujo percentual ampliou de 87,96%, em 2009, para 90,32%, em 2018, com uma variação de 87,96% para 91,45% (2015). Na rede privada, houve uma redução da oferta de 12,04% para 9,68%, de 2009 para 2018, sendo que o menor percentual registrado foi de 8,55%, em 2015. A tabela evidencia em que momento ocorreu o aumento que culminou no percentual acima de 100% registrado no gráfico anterior no ano de 2013, ou seja, no registro exorbitante e estranho de matrículas no AEE na rede privada (18.338 – 46,57%) naquele ano.

Tabela 17 – Matrículas no AEE na rede pública e na rede privada paranaense (2009 a 2018)

Ano	Rede pública		Rede privada		Total AEE
	Número	%	Número	%	
2009	11.144	87,96	1.525	12,04	12.669
2010	13.772	89,09	1.687	10,91	15.459
2011	16.300	89,45	1.922	10,55	18.222
2012	19.250	88,99	2.382	11,01	21.632
2013	21.037	53,43	18.338	46,57	39.375
2014	20.802	89,15	2.533	10,85	23.335
2015	21.402	91,45	2.001	8,55	23.403
2016	22.958	90,66	2.365	9,34	25.323
2017	24.933	91,13	2.428	8,87	27.361
2018	27.310	90,32	2.928	9,68	30.238

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2018]) e INEP ([2019]).

Na rede pública, a oferta do AEE ocorreu no âmbito estadual e municipal (Tabela 18), sendo registradas, na rede federal, apenas 2 matrículas, em 2017, e 10 matrículas, em 2018. Nas redes estadual e municipal, houve a ampliação do número de matrículas no AEE, de 2009 para 2018. Em termos percentuais, esse aumento ocorreu na rede estadual em função da queda na rede municipal, embora, em números, de 2014 para 2018, com exceção de 2017, as duas redes estivessem próximas.

Tabela 18 – Matrículas no AEE na rede pública por dependência administrativa (2009 a 2018)

Ano	Federal		Estadual		Municipal		Total rede pública
	Número	%	Número	%	Número	%	
2009	0	0	4.203	37,72	6.941	62,28	11.144
2010	0	0	5.270	38,27	8.502	61,73	13.772
2011	0	0	6.903	42,35	9.397	57,65	16.300
2012	0	0	8.790	45,66	10.460	54,34	19.250
2013	0	0	10.025	47,65	11.012	52,35	21.037
2014	0	0	10.454	50,25	10.348	49,75	20.802
2015	0	0	10.720	50,09	10.682	49,91	21.402
2016	0	0	11.848	51,61	11.110	48,39	22.958
2017	2	0	13.053	52,35	11.878	47,64	24.933
2018	10	0	13.921	50,97	13.379	48,99	27.310

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2018]) e INEP ([2019]).

No setor privado, a oferta do AEE se concentra na rede conveniada, com um percentual de 95,82% para mais, bem como o grande índice de matrícula registrado no AEE em 2013 (Tabela 19). Isso pode ser um resultado da Lei nº 17.656/2013, que garante para as escolas conveniadas o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares ofertados pela rede pública de ensino.

Tabela 19 – Matrículas no AEE na rede privada conveniada e não conveniada paranaense (2009 a 2018)

Ano	Conveniada		Não conveniada		Total rede privada
	Número	%	Número	%	
2009	1.493	97,90	32	2,10	1.525
2010	1.652	97,93	35	2,07	1.687
2011	1.920	99,90	2	0,10	1.922
2012	2.337	98,11	45	1,89	2.382
2013	18.324	99,92	14	0,08	18.338
2014	2.427	95,82	106	4,18	2.533
2015	1.996	99,75	5	0,25	2.001
2016	2.352	99,45	13	0,55	2.365
2017	2.364	97,36	64	2,64	2.428
2018	2.920	99,73	8	0,27	2.928

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP ([2019]).

No tocante às matrículas na rede conveniada por tipo de convênio (Tabela 20), de 2009 a 2011, predominou o estabelecimento de convênios com a rede estadual e a municipal ou com a rede estadual, sendo maior nessa última. A partir de 2012, com exceção do ano de 2015, há um crescimento constante no percentual de convênio com a rede estadual e municipal. A Tabela 20 expressa que a rede estadual desempenha um papel significativo em relação aos convênios com as IPSFL.

Tabela 20 – Matrículas no AEE na rede privada conveniada paranaense: tipo de convênio (2009-2018)

Ano	Municipal		Estadual		Estadual e Municipal		Total rede privada conveniada
	Número	%	Número	%	Número	%	
2009	230	15,41	1.027	68,79	236	15,81	1.493
2010	250	15,13	917	55,51	485	29,36	1.652
2011	168	8,75	1.137	59,22	615	32,03	1.920
2012	95	4,07	963	41,21	1.279	54,73	2.337
2013	0	0,00	6.806	37,14	11.518	62,86	18.324
2014	0	0,00	651	26,82	1.776	73,18	2.427
2015	0	0,00	1.347	67,48	649	32,52	1.996
2016	0	0,00	864	36,73	1.488	63,27	2.352
2017	1	0,04	238	10,07	2.125	89,89	2.364
2018	14	0,48	386	13,22	2.520	86,30	2.920

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP ([2019]).

Na Tabela 21, evidencio o número de matrículas de alunos PAEE no estado do Paraná, por categorias do PAEE, de 2008 a 2018, considerando o total matriculado em todas as dependências administrativas. A categoria deficiência intelectual é aquela que abrangeu o maior número de matrículas, um percentual médio de 69,43% no total dos anos, seguido do(a)/s: deficiência física (8,34%); deficiências múltiplas (6,87%); baixa visão (5,40%); surdez (2,39%); autismo (1,83%); deficiência auditiva (1,81%); altas habilidades (1,75%); e das demais categorias com valores que não atingem 1%.

Tabela 21 – Matrículas da educação especial do Paraná por categorias do PAEE (2008-2018)

PAEE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Cegueira	494	400	451	462	529	524	521	458	505	470	487
Baixa visão	3.037	2.858	4.310	4.732	5.593	5.420	4.435	4.427	4.987	5.261	5.396
Surdez	2.039	2.199	2.274	2.299	2.202	2.241	2.126	1.741	1.765	1.718	1.714
Deficiência auditiva	1.204	984	1.446	1.391	1.536	1.534	1.617	1.675	1.693	1.843	2.000
Surdocegueira	12	23	24	22	22	33	25	22	28	30	23
Deficiência física	3.303	3.558	5.529	5.371	7.916	8.531	8.771	8.569	8.646	8.787	8.852
Deficiência intelectual	36.368	35.722	42.779	45.774	65.736	65.207	66.169	67.412	68.520	73.753	80.750
Deficiências múltiplas	4.217	3.584	4.004	3.449	6.446	7.402	7.213	7.033	7.129	7.001	6.659
Autismo	0	499	528	652	891	1.100	1.475	1.811	2.405	3.230	4.528
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Síndrome de Asperger	0	57	107	225	289	423	563	703	875	1.083	1.316
Síndrome de Rett	0	14	15	17	46	45	44	48	61	57	54
Transtorno desintegrativo da infância	0	398	733	855	899	1.109	976	823	860	977	999
Altas habilidades / Superdotação	208	310	517	707	1.028	1.000	1.417	1.615	2.079	3.572	3.906
Total	50.882	50.606	62.717	65.956	93.133	94.569	95.352	96.337	99.553	107.782	116.684

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Laboratório de Dados Educacionais ([2023]).

Tabela 22 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual do Paraná por dependência administrativa (2008-2018)

PAEE-DI	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Federal	0	1	1	1	5	6	6	16	14	10	41
Estadual	4.255	4.749	7.350	10.411	13.546	13.580	14.564	15.551	16.233	19.895	22.621
Municipal	17.870	16.810	19.959	19.933	20.666	19.378	19.170	19.830	20.260	21.464	24.341
Privada Conveniada	12.870	13.717	15.010	14.795	30.452	31.679	31.665	31.195	31.185	31.462	32.541
Privada não Conveniada	1.373	445	459	634	1.067	564	764	820	828	922	1.206
Total	36.368	35.722	42.779	45.774	65.736	65.207	66.169	67.412	68.520	73.753	80.750

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Laboratório de Dados Educacionais ([2023]).

Com exceção da cegueira e da surdez, todas as outras categorias tiveram aumento de 2008 para 2018, com oscilações para mais e para menos de um ano para o outro. O autismo e a Síndrome de Asperger mantiveram um crescimento constante ao longo do período. As categorias que mais tiveram aumento no número de matrículas de 2008/2009 para 2018 foram: Síndrome de Asperger (2.208,77%); altas habilidades (1.777,88%); autismo (807,41%); e Síndrome de Rett (285,71%).

Ao observar o elevado percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual (69,43%) e ciente do grande número e da hegemonia das APAEs no estado, cujo público-alvo consiste nesses alunos e naqueles com deficiências múltiplas, busquei informações sobre as matrículas deles por dependência administrativa (Tabela 22).

Identifiquei que, de 2008 a 2018, um percentual médio de 42,67% foi ofertado pela rede privada conveniada com o poder público; 33,89% pela rede municipal; 22,02% pela rede estadual; 1,40% pela rede privada não conveniada; e apenas 0,02% pela rede federal. Coincidentemente, uma parte significativa dos alunos com deficiência intelectual (42,67%) foi atendida pela rede privada conveniada (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, [2023]).

Quanto às instituições escolares, a Tabela 23 demonstra o aumento do número de escolas que ofertam a educação especial em classes comuns em todas as dependências administrativas, de 2008 para 2018. A rede estadual e a rede municipal registraram o maior número de escolas no período, sendo os percentuais de aumento, de 2008 para 2018, de 63,43% de escolas estaduais, e 117,98% de escolas municipais. Em comparação ao total de escolas, apenas a rede estadual teve uma redução percentual de 2008 para 2018, sendo de 37,77% para 29,73%.

Tabela 23 – Número de escolas do estado do Paraná que ofertam educação especial em classes comuns por dependência administrativa (2008 a 2018)

Ano	Federal		Estadual		Municipal		privada		Total N°
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
2008	1	0,03	1.217	37,77	1.730	53,69	274	8,50	3.222
2009	5	0,15	1.283	39,16	1.727	52,72	261	7,97	3.276
2010	7	0,15	1.598	34,75	2.545	55,35	448	9,74	4.598
2011	11	0,22	1.739	34,68	2.734	54,53	530	10,57	5.014
2012	14	0,26	1.836	33,97	2.945	54,49	610	11,29	5.405
2013	17	0,32	1.776	32,94	2.982	55,31	616	11,43	5.391
2014	16	0,27	1.882	32,32	3.226	55,40	699	12,00	5.823
2015	20	0,34	1.922	32,48	3.193	53,96	782	13,22	5.917
2016	24	0,38	1.942	30,90	3.551	56,51	767	12,21	6.284

2017	28	0,43	1.980	30,65	3.652	56,52	801	12,40	6.461
2018	30	0,45	1.989	29,73	3.771	56,36	901	13,47	6.691

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c).

No que se refere ao número de escolas do estado do Paraná que ofertam educação especial em classes exclusivas (Tabela 24), de 2008 a 2018, não foi registrada nenhuma escola federal. Houve uma redução significativa do número de escolas estaduais no período, de 47 para 6 escolas com classes exclusivas, em especial, a partir de 2013. A redução do número total de escolas com classes exclusivas se deve à diminuição na rede pública estadual e municipal, pois, na rede privada, houve um aumento de 377 para 391 escolas no período, provavelmente em função dos benefícios concedidos pela Lei nº 17.656/2013 (PARANÁ, 2013c), visto que a maior parte das escolas privadas com classes exclusivas era conveniada com o poder público.

Tabela 24 – Número de escolas do estado do Paraná que ofertam educação especial em classes exclusivas por dependência administrativa (2008 a 2018)

Ano	Federal		Estadual		Municipal		privada		Total N°
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
2008	0	0,0	47	3,49	922	68,50	377	28,01	1.346
2009	0	0,0	47	3,53	908	68,17	377	28,30	1.332
2010	0	0,0	36	2,98	807	66,69	367	30,33	1.210
2011	0	0,0	18	1,74	645	62,44	370	35,82	1.033
2012	0	0,0	15	1,49	605	60,08	387	38,43	1.007
2013	0	0,0	6	0,59	615	60,06	403	39,36	1.024
2014	0	0,0	6	0,60	600	59,52	402	39,88	1.008
2015	0	0,0	5	0,50	602	59,78	400	39,72	1.007
2016	0	0,0	4	0,41	584	59,41	395	40,18	983
2017	0	0,0	4	0,40	602	59,90	399	39,70	1.005
2018	0	0,0	6	0,60	595	59,98	391	39,42	992

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de INEP (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; 2019c) e Laboratório de Dados Educacionais ([2022b]).

Dentre as escolas da rede privada que ofertam educação especial em classes exclusivas, a comparação das Tabelas 24 e 25 revela que a maior parte das escolas privadas era conveniada (em um percentual que ampliou de 89,92% para 99,49%, de 2008 para 2018) e sem fins lucrativos. A maioria dos convênios foi estabelecida com a esfera estadual nos anos de 2008 a 2012, 2015 e 2016, e com a esfera estadual e municipal nos anos de 2013, 2014, 2017 e 2018.

Tabela 25 – Número de escolas privadas conveniadas paranaenses que ofertam educação especial em classes exclusivas por tipo de convênio (2008 a 2018)

Ano	Privada sem fins lucrativos				Privada com fins lucrativos			Total Geral	
	M*	E**	E/ M***	Total	M	E	E/ M		
2008	22	314	-	336	-	3	-	3	339
2009	19	318	19	356	-	3	1	4	360
2010	18	316	19	353	-	1	2	3	356
2011	16	319	22	357	-	3	2	5	362
2012	3	204	168	375	-	1	-	1	376
2013	-	153	247	400	-	-	-	-	400
2014	3	134	257	394	-	3	2	5	399
2015	-	277	116	393	-	-	-	-	393
2016	3	240	114	357	-	26	10	36	393
2017	3	64	326	393	-	-	-	-	393
2018	1	55	333	389	-	-	-	-	389

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Laboratório de Dados Educacionais ([2022b]).

* Municipal ** Estadual ***Estadual e Municipal

Em suma, no que tange à educação especial ofertada pela rede estadual paranaense, foco desta tese, os dados revelam que a maior parte das matrículas do PAEE nas escolas públicas estaduais se encontra nas classes comuns – e que a maioria das matrículas do PAEE na rede privada está registrada nas classes exclusivas das escolas conveniadas, sobretudo nas ECCFs conveniadas com a esfera estadual e/ou com a esfera estadual e municipal.

Diante do número alto de matrículas nas classes exclusivas da rede privada conveniada com a esfera estadual (Tabela 16), considero que o montante de verba do governo do estado destinado à rede privada conveniada que oferta educação especial, no período de 2008 a 2018, foi alto em prejuízo da educação do PAEE matriculado nas classes comuns públicas.

Explicito essa afirmativa na quarta seção, a partir da análise das fontes orçamentárias da educação especial do governo paranaense. Antes de adentrar nessa discussão e para obter respaldo teórico para ela, na próxima seção, analiso as políticas públicas e a gestão de financiamento da educação especial na educação básica do Paraná, alicerçadas nas orientações internacionais e nacionais quanto ao financiamento da educação/educação especial.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018)

O objetivo desta terceira seção é analisar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, de 2008 a 2018, a partir de seus vínculos com as normativas nacionais. Examinarei tais políticas no intuito de cotejar e avaliar as garantias financeiras legais asseguradas à inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular público e à oferta de educação especial na rede privada conveniada com o poder público do estado do Paraná.

Apresento, primeiramente, as bases legais do financiamento da educação básica, com destaque para as fontes de recurso, e as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial do governo federal brasileiro. Considero essa discussão essencial para a compreensão das políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, de 2008 a 2018, assim como para a identificação e análise dos recursos financeiros destinados à educação especial paranaense analisados na quarta seção desta tese.

3.1 BASES LEGAIS E FONTES DE RECURSO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

É fundamental para a discussão sobre o financiamento da educação considerar que o Brasil é uma República Federativa, cuja “[...] organização político-administrativa compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos [...]” (BRASIL, [2022c], p. 19), conforme o Artigo 18 da CF de 1988. Dessa organização, “[...] decorre toda uma estrutura de distribuição de competências e de receitas fiscais entre os entes federativos [...]” (FARENZENA, 2006, p. 72), com implicações diretas sobre o financiamento da educação.

De acordo com o Artigo 211 da CF de 1988, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. No que diz respeito às especificidades de cada ente federativo, esse artigo determina que os estados, o distrito federal e os municípios são responsáveis

diretos pela oferta⁸⁰ da educação básica, cabendo aos municípios atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil, e aos estados e ao distrito federal, prioritariamente, no ensino fundamental e médio. É da incumbência direta da União apenas o financiamento da educação ofertada pelas instituições de ensino públicas federais. Cabe à União organizar os sistemas de ensino federal e dos territórios e exercer função redistributiva e supletiva em matéria de financiamento da educação básica e educação superior dos estados, distrito federal e municípios mediante assistência técnica e financeira, ou seja, distribuir e complementar os recursos a serem aplicados à educação, de forma a garantir a igualdade de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade do ensino no país. O § 4º, do Artigo 211, conforme redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009⁸¹, determina a definição de formas de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório. Esses dispositivos legais asseguram responsabilidades à União e a uma não exclusividade dos estados e municípios quanto à garantia da educação básica.

Com base nesse pacto federativo, são definidos, normatizados, arrecadados e distribuídos os recursos para a educação, cujas fontes basilares são as receitas dos impostos⁸² e da contribuição social do salário-educação (PINTO, 2000; PINTO; ADRIÃO, 2006; CASTRO, 2011; SENA, 2011; FARENZENA, 2012a). Somam-se a essas fontes as receitas de outras contribuições sociais, de incentivos fiscais e de outras transferências (PINTO, 2000; PINTO; ADRIÃO, 2006), as operações de crédito e outras fontes diversas. Conforme o Artigo 68 da Lei nº 9.394/1996, são fontes de recursos financeiros para a educação:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

⁸⁰ Trata-se da “[...] administração direta de uma rede de ensino, com escolas pertencentes a jurisdição de uma administração pública (federal, de Estado ou prefeitura) [...]” (FARENZENA, 2012a, p. 3).

⁸¹ Emenda revogada pela EC nº 108/2020, que, além da universalização, prevê que sejam asseguradas a equidade e a qualidade do ensino obrigatório (BRASIL, [2020b]).

⁸² Os impostos, as taxas e as contribuições de melhorias constituem os tributos clássicos do sistema tributário nacional (SENA, 2011; OLIVEIRA, 2012), conforme o Artigo 145 da CF de 1988 (BRASIL, [2022c]). A diferenciação conceitual de cada um desses três elementos que compõem os tributos nacionais se encontra em Oliveira (2012). Tributo, de acordo com o Artigo 3º da Lei nº 5.172/1966, “[...] é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada” (BRASIL, [2022n], p. 1). Em função do seu caráter compulsório, as contribuições sociais também são reconhecidas como tributos (SENA, 2011; OLIVEIRA, 2012).

- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
 IV - receita de incentivos fiscais;
 V - outros recursos previstos em lei (BRASIL, [2022q], p. 34).

O imposto é “[...] uma contribuição compulsória instituída e cobrada pelo Estado para o financiamento das atividades que lhes são atribuídas pela sociedade. [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 169). Implica um ônus tributário direto para a população, mas não um ressarcimento ou uma contrapartida direta para o contribuinte, cuja utilização do montante arrecado pelo Poder Executivo depende de regulamentação pelo Poder Legislativo. Os impostos incidem sobre a renda, a propriedade, a produção, a circulação e o consumo de bens de serviços (OLIVEIRA, 2012), cuja competência é dividida entre as instâncias governamentais, como descrito no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Impostos previstos na CF de 1988

Esfera governamental competente	Artigo	Impostos próprios
União	153	Importação de produtos estrangeiros – II
		Exportação, para o exterior, de produtos nacionais ou nacionalizados – IE
		Renda e proventos de qualquer natureza – IR
		Produtos industrializados – IPI
		Operações de crédito, câmbio e seguro ou relativas a títulos ou valores mobiliários – IOF
		Propriedade territorial rural – ITR
		Grandes fortunas, nos termos de lei complementar
Estados e DF	155	Transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos – ITCMD
		Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação – ICMS
		Propriedade de veículos automotores – IPVA
Municípios	156	Propriedade predial e territorial urbana – IPTU
		Transmissão “inter vivos”, a qualquer título, por ato oneroso, de bens imóveis, por natureza ou acessão física, e de direitos reais sobre imóveis – ITBI
		Serviços de qualquer natureza – ISSQN

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil ([2022c]).

A receita de impostos representa a maior fonte de recursos para o financiamento da educação brasileira (PINTO, 2000; CASTRO, 2011; FARENZENA, 2012a), favorecida pela vinculação constitucional⁸³. A vinculação é estabelecida no

⁸³ “[...] é a previsão, no texto constitucional, de uma alíquota mínima da receita de impostos a ser aplicada na educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 96).

Artigo 212, da CF de 1988, o qual determina que a União aplique anualmente, no mínimo, 18% de sua receita resultante de impostos, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ao menos, 25% de tais receitas na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE), a considerar, também para esse cálculo, a receita de impostos que os entes federados recebem de transferências.

O Artigo 69 da Lei nº 9.394/1996 reproduz esse dispositivo legal, mas limita a aplicação de tais percentuais na manutenção e no desenvolvimento do ensino público (BRASIL, [2022q]). No entanto, essa restrição não está prevista na CF de 1988 e, sendo ela a legislação maior, inviabiliza a aplicação exclusiva de tais receitas no ensino público. Impedimento explícito no § 2º, do Artigo 212, que considera, para o cumprimento da vinculação, os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, e os recursos aplicados à forma do Artigo 213 (BRASIL, [2022c]).

O Artigo 213 prioriza o uso das receitas de impostos vinculadas constitucionalmente na rede pública de ensino, mas permite o direcionamento dessas receitas para as escolas privadas⁸⁴, classificadas como comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que comprovem finalidade não lucrativa. O § 1º desse artigo ainda garante a destinação de bolsas de estudo aos alunos com recursos insuficientes quando não houver vagas no ensino fundamental e médio regular na rede pública próxima de sua residência, sendo prioridade do poder público investir em sua própria rede (BRASIL, [2022c]). Pinto (2016) chama a atenção para mais uma incoerência entre a CF de 1998 e a Lei nº 9.394/1996, em relação à concessão de bolsas de estudo, pois, embora o § 1º do Artigo 77 da referida Lei reproduza o § 1º do Artigo 213 da CF, ele infringe a Carta Magna ao ampliar a concessão de bolsas de estudos para toda a educação básica.

Pinto (2018) ressalta que, nos primeiros anos de vigência da CF de 1988, a destinação de recurso público para o setor privado era tratada como exceção. A partir das políticas de reforma do Estado de meados da década de 1990 do governo FHC, com continuidade nas políticas dos governos Lula, houve uma inflexão, e uma

⁸⁴ A redação original do Artigo 19 da LDBEN em vigor até sua redação ser alterada pela Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, classificava as instituições de ensino em apenas duas categorias administrativas: públicas (Artigo 19, I) e privadas (Artigo 19, II), sendo que, pelo Artigo 20, revogado pela referida Lei, as instituições privadas se dividiam em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Com a Lei nº 13.868/2019, acrescentou-se, para as categorias administrativas públicas e privadas, a categoria comunitária (Artigo 19, III), sendo a condição de confessional (Artigo 19, § 1º) ou de filantrópica (Artigo 19, § 2º), qualificações que podem ser incorporadas tanto para as instituições privadas como para as instituições comunitárias (BRASIL, [2022q]).

quantidade significativa de recursos públicos foi destinada ao setor privado de ensino (PINTO, 2018). Essa permissão teve implicação significativa para o financiamento da educação, inclusive na divisão de fundos públicos entre a oferta de educação especial na rede pública e privada, como tratarei mais adiante.

O § 1º do Artigo 212 da CF de 1988 (BRASIL, [2022c]) e o § 1º do Artigo 69 da LDBEN (BRASIL, [2022q]) normatizam que, para fins dos cálculos do percentual vinculado à educação, é considerada apenas a receita líquida de impostos da União e dos estados, descontadas as parcelas de impostos que a União transfere aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios – e que os estados repassam aos municípios. As receitas de transferências constitucionais de impostos (Quadro 11), bem como de outras transferências, complementam as receitas de impostos próprios dos estados, do DF e dos municípios, a fim de “[...] equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Quadro 11 – Transferências de impostos previstas na CF de 1988

Repasse da União aos estados e ao DF	Repasse da União aos municípios	Repasse dos estados aos municípios
100% do IR das autarquias e fundações estaduais (Artigo 157, I)	100% do IR das autarquias e fundações municipais (Artigo 158, I)	-
21,5% do IR e do IPI = Fundo de Participação dos Estados (FPE) (Artigo 159, I, a)	22,5% do IR e do IPI = Fundo de Participação dos Municípios (FPM) (Artigo 159, I, b) + 1% – 1º decêndio de dez. (Artigo 159, I, d) (EC nº 55/2007) + 1% – 1º decêndio de jul. (Artigo 159, I, e) (EC nº 84/2014) + 1% – 1º decêndio de set. (Artigo 159, I, e) (EC nº 112/2021)	-
30% do IOF Ouro – (Artigo 153, § 5º, I)	70% do IOF Ouro (Artigo 153, § 5º, II)	-
-	50% do ITR (Artigo 158, II)	-
10% do IPI exportação (Artigo 159, II)	-	25% do IPI exportação (Artigo 159, § 3º)
-	-	IPVA – 50% (Artigo 158, III)
-	-	ICMS – 25% (Artigo 158, IV)
Impostos residuais – 20% (Artigo 157, II)	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil ([2022c]).

Os impostos vinculados à educação pelo Artigo 212 da CF de 1988 podem ser utilizados apenas na manutenção e no desenvolvimento do ensino, porém a CF não define as despesas consideradas MDE. Estabelece somente no Artigo 212, § 4º, que os “[...] programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários” (BRASIL, [2022c], p. 117), ou seja, não se enquadram nas despesas de MDE. A definição do que constitui despesas com MDE⁸⁵ é estabelecida no Artigo 70 da LDBEN – Lei nº 9.394/1996:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, [2022q], p. 28).

Nos termos do Artigo 71, não são consideradas despesas de MDE as pesquisas não vinculadas às instituições de ensino, às subvenções a instituições assistenciais, desportivas ou culturais; a formação de quadros especiais para a administração pública; programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica; e outras formas de assistência social, obras de infraestrutura, remuneração dos profissionais da educação em desvio de função ou em atividade alheia à MDE (BRASIL, [2022q]).

⁸⁵ Uma questão polêmica em relação às despesas com MDE se refere à contabilização do pessoal docente e demais trabalhadores da educação aposentados. A Lei nº 7.348/1985 (revogada pela Lei nº 9.394/1996), Artigo 6º, § 1º, alínea g, considerava despesas de MDE aquelas decorrentes “[...] da manutenção de pessoal inativo, estatutário, originário das instituições de ensino, em razão de aposentadoria” (BRASIL, [1985], p. 3). O debate sobre o pagamento dos inativos apareceu em vários momentos da tramitação do projeto de lei da LDBEN de 1996, com posicionamentos a favor ou contra a ele ser considerado despesas de MDE (PINTO, 2018). Contudo, diante da correlação de forças entre entidades sindicais, governantes e pesquisadores, o legislativo não contemplou esse item na LDBEN de 1996 e o deixou a cargo dos sistemas de ensino. Muitos sistemas de ensino contabilizam os aposentados como MDE, de modo a reduzir as verbas para a educação (PINTO; ADRIÃO, 2006).

Além da vinculação constitucional de imposto, emendas constitucionais garantiram a subvinculação de impostos para a educação por meio da criação do FUNDEF (EC nº 14/1996), do FUNDEB (EC nº 53/2006) e do Novo FUNDEB⁸⁶ (EC nº 108/2020). Como o recorte temporal desta pesquisa não ultrapassa o ano de 2018, não tratarei do Novo FUNDEB, mas apenas do FUNDEF e do antigo FUNDEB, com foco nesse último. Apresento, no Quadro 12, um comparativo do FUNDEF e do FUNDEB, a fim de marcar algumas diferenças importantes entre ambos, razões de disputa na divisão dos recursos para a educação especial, sendo a principal diferença marcada pela abrangência educacional de cada fundo. O FUNDEF esteve limitado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, enquanto o FUNDEB passou a contemplar a educação básica.

Segundo Pinto (2019), a política de vinculação de recursos para a educação gerou uma grande desigualdade entre os estados e entre as escolas estaduais e municipais de um mesmo estado. Por isso, a política de fundos foi instituída na intenção de reduzir essa desigualdade ao distribuir parte dos impostos vinculados à educação, conforme o número de matrícula das redes estaduais e municipais.

O FUNDEF e o FUNDEB são fundos de natureza automática e contábil, instituídos com caráter transitório pelas ECs números 14/1996 (BRASIL, [1996]) e 53/2006 (BRASIL, [2006b]), em função de seus prazos de vigência, 10 e 14 anos, respectivamente, e com caráter permanente de financiamento (novo FUNDEB) por meio da EC nº 108/2020 (BRASIL, [2020b]). Foram instituídos no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, porém não são considerados fundos estaduais, tampouco federais ou municipais, pois a sua composição (União, estados e municípios), distribuição (União e estados), recebimento e aplicação final dos recursos (estados e municípios) envolvem essas três esferas governamentais (FNDE, [2022c]).

Desse modo, o país conta com 27 fundos (FNDE, [2022h]) não passíveis de transferência de verbas de um estado para o outro, mas apenas entre cada estado e seus municípios, conforme Artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF de 1988 (BRASIL, [1996]; [2006b]). A União exerce somente a função de complementar os fundos dos estados e do DF, quando eles não atingirem o valor mínimo por aluno definido nacionalmente (BRASIL, [2022r]; [2006b]), já que, na composição dos fundos, não se retira da parte da receita líquida da União,

⁸⁶ Regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, [2022z]), e pela Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021 (BRASIL, [2021c]).

mas apenas da parte que ela transfere aos estados e municípios, isto é, da parte das receitas líquidas dos entes subnacionais.

O FUNDEF e o antigo FUNDEB proporcionaram poucos recursos novos para a educação, pois o montante maior de seus recursos é formado por parte dos impostos dos estados, do DF e dos municípios vinculados constitucionalmente à educação (DAVIES, 2008; 2012; 2016; 2019). Em outras palavras, o FUNDEF foi constituído por 60%, e o FUNDEB atingiu 80% (DAVIES, 2011; MONLEVADE, 2012; PINTO, 2018) da receita dos 25% de MDE de alguns impostos dos entes subnacionais vinculados constitucionalmente à educação: FUNDEF (15% do FPE, do FPM, do ICMS, do IPI – Exportação e da Desoneração de Exportações) e FUNDEB (20% do FPE, do FPM, do ICMS, do IPI – Exportação e da Desoneração de Exportações, como no FUNDEF, mais 20% do ITCMD, do ITR, do IPVA e impostos residuais).

O único recurso novo é a complementação da União, que, de acordo com Davies (2019), é irrisória em termos nacionais, embora muito significativa para os municípios e estados que a receberam. No tocante ao FUNDEB, 30% dos 18% da União vinculados à MDE, no máximo, podem ser utilizados para a complementação. Isso significa que o recurso novo do fundo é apenas a complementação da União que vai além da vinculação (PINTO, 2019). Ademais, a partir de 2010, a complementação da União ao FUNDEB poderia atingir até 10% do total dos recursos do fundo (BRASIL, [2006b]), a revelar que o total da complementação federal em relação aos fundos é deveras pequena, ainda que, segundo Davies (2019), a União arrecade mais de 60% da receita nacional.

Quadro 12 – Dados comparativos entre o FUNDEF e o FUNDEB

FUNDEF	FUNDEB	
EC nº 14/1996 Lei nº 9.424/1996 Decreto nº 2.264/1997 Decreto nº 5.374/2005	EC nº 53/2006 Lei nº 11.494/2007 Decreto nº 6.253/2007	
Ensino Fundamental	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	
10 anos (1998-2006)	14 anos (2006-2020)	
Contribuição dos estados, DF e municípios	Contribuição dos estados, DF e municípios	
15% FPE FPM ICMS IPI – Exportação Desoneração de Exportações LC nº 87/1996)	16,66% (2007), 18,33% (2008) e 20% (a partir de 2009) do ICMS, FPE, FPM, IPI – Exportação e Desoneração	6,66% (2007), 13,33% (2008) e 20% (a partir de 2009) do ITCMD, ITR, IPVA e impostos residuais

	de Exportações (LC nº 87/1996)
Complementação da União 1. Permitido o uso do salário-educação para a complementação da União no limite de até 20% do total do valor da complementação.	Complementação da União 1. Até 10% do total dos recursos do fundo a partir de 2010. 2. Vedado o uso do salário-educação para a complementação da União.
Critérios para a distribuição de recursos: 1. matrículas no ensino presencial; 2. ensino fundamental da rede pública; 3. distribuição proporcional ao número de matrículas do censo escolar do exercício anterior das redes de ensino fundamental regular e de ensino especial públicas.	Critérios para a distribuição de recursos: 1. matrículas no ensino presencial; 2. educação básica da rede pública e conveniada; 3. matrículas da educação básica pública e matrículas na educação infantil e no AEE ofertadas por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; 4. número de matrículas, a considerar: - a totalidade das matrículas no ensino fundamental a partir de 2007; - as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da EJA, 1/3 (um terço) em 2007, 2/3 (dois terços) em 2008 e a sua totalidade a partir de 2009; 5. exclusivamente as matrículas presenciais efetivas no âmbito de atuação prioritária, dos entes federativos: - municípios: educação infantil e ensino fundamental; - estados: ensino fundamental e ensino médio; e - Distrito Federal: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
Valor anual mínimo por aluno nacional com as seguintes diferenciações: 1998 até 2004 ⁸⁷ 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série Estabelecimentos de ensino especial Escolas rurais A partir de 2005 Séries Iniciais Urbanas Séries Iniciais Rurais Quatro Séries Finais Urbanas Quatro Séries Finais Rurais Educação especial urbano e rural	Valor anual mínimo por aluno nacional fixado anualmente com diferentes ponderações entre as etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino da educação básica das instituições públicas e conveniadas, conforme legislações do FUNDEB.
No mínimo 60% de cada fundo deve ser destinado ao pagamento dos professores (EC nº 14/1996) do ensino fundamental em efetivo exercício.	Determina o emprego de, no mínimo, 60% de cada fundo no pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil ([1996]; [1997]; [2005]; [2006b]; [2007b]; [2022r]; [2022t]).

⁸⁷ Embora prevista na Lei nº 9.424/1996, “[...] até 1999 não houve nenhum tipo de diferenciação de valores nos custos do Fundef. [...]” (FRANÇA, 2015, p. 276).

Esses dois fundos corresponderam aos “[...] principais mecanismos de colaboração intergovernamental no que diz respeito ao financiamento da educação” (FARENZENA, 2012b, p. 5). Ao mesmo tempo, evidenciaram as fragilidades desse pacto federativo, pois ambos foram criados pelo governo federal, sem consulta aos estados e municípios, maiores responsáveis pelo financiamento dos fundos (DAVIES, 2016). A diferença de valores entre as etapas e modalidades, devido aos distintos valores do fator de ponderação, gerou disputa entre estados e municípios pela ampliação dos valores conforme as etapas da educação básica para os quais são constitucionalmente responsáveis (PINTO, 2019). Além disso, segundo Pinto (2019), o fato de os impostos próprios dos municípios (IPTU, ISSQN e ITBI) não constituírem o FUNDEB, e de que o antigo FUNDEB se apropriava de 20% da receita de alguns impostos, sendo que os outros 5% restantes dos 25% vinculados à educação deviam ser destinados à MDE, explica as diferenças no gasto aluno entre as diferentes redes de ensino.

A forma de criação e de composição dos dois fundos indica a correspondência de ambos com as políticas neoliberais de centralização da formulação das políticas educacionais e de transferência de sua execução para as esferas estaduais e municipais, sobretudo quanto aos aspectos do financiamento. Essa dinâmica elucida as fragilidades do pacto federativo e o regime de colaboração.

Outra fonte de recurso fundamental para a educação consiste nas contribuições sociais⁸⁸, em especial, o salário-educação. Conforme o Artigo 149, da CF de 1988, a instituição de contribuições sociais é da competência exclusiva da União. Garantidas constitucionalmente, as contribuições sociais, embora sejam tributos, não são definidas juridicamente como impostos e, portanto, não entram no computo dos recursos vinculados à MDE. Vários pesquisadores (DAVIES, 2012; 2019; OLIVEIRA, 2012; PINTO, 2018) apontam limites das contribuições para o financiamento da educação e da saúde, pois, por meio delas, o governo federal amplia a sua receita tributária, já que não tem a obrigatoriedade de destinar percentuais para essas duas

⁸⁸ São exemplos de contribuições sociais, além do salário-educação, as contribuições previdenciárias, as contribuições do Sistema “S”, o Programa de Integração Social (PIS), o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), a Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), a Contribuição “Provisória” sobre Movimentação Financeira (CPMF) e a Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) (OLIVEIRA, 2012).

áreas sociais, tampouco repassar parte do valor arrecadado aos estados, ao DF e aos municípios, como ocorre com os impostos.

O salário-educação⁸⁹ é uma contribuição social específica para a educação, criada pela Lei nº 4.440/1964⁹⁰ vinculada ao ensino fundamental (na época, denominado ensino primário) (OLIVEIRA, 2007). Trata-se da segunda maior fonte de recursos de financiamento da educação, sendo definida pelo Artigo 212, § 5º, da CF de 1988, como uma fonte adicional de financiamento da educação básica pública, recolhida pelas empresas (BRASIL, [2022c]). A restrição de sua aplicação no ensino público foi determinada pela EC nº 14/1996, embora ainda limitada ao ensino fundamental; abrangência ampliada para a educação básica pública pela EC nº 53/2006.

Atualmente, o salário-educação é regulamentado pelo Decreto nº 6.003/2006. Esse Decreto define que o valor do salário-educação a ser recolhido das empresas e das entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social (Artigo 2º) será calculado com base na alíquota de 2,5% do total da remuneração paga ou creditada aos segurados empregados (Artigo 1º, § 1º). As contribuições são recolhidas pela Secretaria da Receita Previdenciária, e o valor total arrecadado é repassado ao FNDE, na Conta Única do Tesouro Nacional, após a dedução de 1% como uma remuneração dessa Secretaria (Artigos 6º e 8º) (BRASIL, [2006a]).

É função do FNDE distribuir o montante recebido, sendo que 90% devem ser repassados à quota federal (1/3) e à quota estadual e municipal (2/3), e os outros 10% aplicados a programas, projetos e ações voltadas à universalização da educação básica pública (Artigo 9º). A quota federal será destinada pelo FNDE ao financiamento de programas e projetos para a universalização da educação básica pública, a fim de reduzir as desigualdades socioeducacionais entre municípios, estados, Distrito Federal e regiões brasileiras. As quotas estaduais e municipais⁹¹ são creditadas mensal e automaticamente em favor dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, redistribuídas proporcionalmente ao número de matrículas da educação

⁸⁹ Algumas pesquisas abordam o salário-educação: Pinto (2000; 2018), Farenzena (2012b), Oliveira (2007) e Davies (2011; 2019).

⁹⁰ Revogada pelo Decreto-Lei nº 1.422/1975 (BRASIL, 1975b).

⁹¹ A quota municipal foi instituída pela Lei nº 10.832/2003, que altera o inciso II, do § 1º, da Lei nº 9.424/1996, a qual previa apenas a apenas quota federal (Inciso I) e quota estadual (Inciso II). Na nova redação dada pela referida Lei de 2003, o Inciso II passa a estabelecer a quota estadual e municipal (BRASIL, [2003]).

básica de cada rede de ensino, tendo como referência o censo do ano exercício anterior (BRASIL, [2006a]).

O FNDE é uma autarquia do MEC criada pela Lei nº 5.537/1968, com alguns dispositivos alterados pelo Decreto-Lei nº 872/1969. É responsável pela execução da maioria das políticas educacionais desse ministério por meio da captação e canalização de recursos financeiros para o financiamento de programas educacionais promovidos pela União e para a assistência técnica e financeira aos governos estaduais e municipais, ao DF e aos estabelecimentos particulares de ensino, conforme dispositivos da referida lei (BRASIL, [2022o]; FNDE, [2022d]). O salário-educação é a sua principal fonte de recurso.

Também são destinados à educação recursos financeiros provenientes de outras transferências realizadas pelo FNDE, além das transferências constitucionais discutidas (a complementação da União ao FUNDEB e as cotas estaduais e municipais do salário-educação), como aquelas oriundas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE)⁹² e do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência⁹³ (PAED). Tanto as transferências constitucionais como as realizadas por meio desses quatro programas são consideradas transferências automáticas, pois, geralmente, são amparadas pela CF (transferências constitucionais) ou por outras leis e repassadas diretamente ao beneficiário, sem a necessidade de convênio, contrato ou qualquer instrumento análogo.

Além dessas, o FNDE realiza transferências via assistência financeira direta e assistência financeira voluntária. A primeira diz respeito àquelas em que o próprio FNDE passa a adquirir bens, como livros ou outros materiais/equipamentos, de modo a distribuí-los aos estados e municípios, o que tem se realizado, por exemplo, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (CRUZ, 2009; 2011). A segunda ocorre por meio de ações que não estão previamente definidas em lei e, principalmente, pela celebração de convênios com órgãos ou

⁹² Discussões sobre o papel do FNDE no financiamento da educação brasileira, a definição, a caracterização e as bases legais de seus programas podem ser encontradas em Cruz (2009; 2011) e Farenzena (2012b), bem como no Portal FNDE.

⁹³ Suspensão pela Resolução CD/FNDE nº 33/2008 (FNDE, 2008).

entidades federais, estaduais, governos municipais e do DF e ONGs (CRUZ, 2009), como o Programa Caminhos da Escola e o Plano de Ações Articuladas (PAR). As transferências voluntárias tendem a ser mais burocráticas e sujeitas a critérios político-partidários, embora tenham ocorrido diferentes situações de distribuição, “[...] concomitantemente priorizando estados mais carentes do apoio federal e privilegiando com maiores valores estados da base de apoio da coalização governante [...]” (CRUZ, 2011, p. 90). Cabe ressaltar que todos os programas mencionados recebem transferência da quota federal do salário-educação.

Outras transferências garantidas por lei para a educação provêm dos *royalties*⁹⁴ resultantes da exploração de recursos naturais, como o petróleo e o gás natural (Lei nº 7.990/1989; Lei nº 9.478/1997; Lei nº 12.858/2013), e das receitas de loterias (Decreto-Lei nº 204/1967⁹⁵; Decreto-Lei nº 1.405/1975⁹⁶). O § 5º do Artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE (2014-2024), prevê a destinação da “[...] parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural [...] à MDE” (BRASIL, [2014a], p. 2), reiterada na estratégia 20.3.

Como uma forma de angariar recursos, o Estado também instituiu os incentivos fiscais, ou seja, isenção e redução de impostos por determinado período no intuito de que os agentes beneficiados direcionem recursos em determinados setores, como na educação. Além disso, a renúncia fiscal é outra forma de incentivo na qual o governo desiste de receber impostos com o propósito de estimular determinado comportamento (OLIVEIRA, 2007), como o investimento em programas sociais, dentre eles, os educacionais.

Esse tipo de incentivo tem efeitos negativos para a educação pública. Primeiro, por reduzir a arrecadação de impostos e, conseqüentemente, o percentual vinculado constitucionalmente à MDE (PINTO, 2018; DAVIES, 2019). Segundo, não se trata, simplesmente, de um investimento financeiro ou contrapartida da iniciativa privada

⁹⁴ Os *royalties* são indenizações ou compensações financeiras pagas aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e aos órgãos da Administração Direta da União, em função da exploração de petróleo ou gás natural e de recursos hídricos e minerais (BRASIL, [2022p]), garantidos no Artigo 20, § 1º, da CF de 1988 (BRASIL, [2022c]).

⁹⁵ O Projeto de Lei nº 3.363/2015 propôs a alteração do Artigo 28 do Decreto-Lei nº 204/1967, a fim de vincular parte dos recursos arrecadados pelas loterias federais para a educação básica fundamental. O relator foi favorável à proposta, sugerindo, como emenda, a eliminação do termo fundamental, de modo a manter apenas educação básica. A comissão aprovou a proposta do relator, porém o projeto foi arquivado pela Mesa Diretora, no dia 31/01/2019 (BRASIL, [2015]).

⁹⁶ Revogado pela Medida Provisória nº 846/2018, convertida na Lei nº 13.756/2018, que trata do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) e da destinação do produto da arrecadação das loterias (BRASIL, [2022x]).

com ou sem fins lucrativos, mas da abertura de espaço para a influência privada na definição das políticas educacionais, na organização curricular, na formação docente, nos materiais didáticos, na avaliação, enfim, em toda a política e gestão da educação, dos sistemas aos estabelecimentos de ensino (PERONI, 2011).

Outra fonte de recursos de financiamento da educação equivale às operações de crédito⁹⁷ internas (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – e Fundo de Financiamento Estudantil – FIES) e externas (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, BM). No tocante às operações de crédito externas, Farenzena (2006) chama a atenção para as amarras dos empréstimos externos como fonte de financiamento da educação ante a interferência dos organismos financiadores internacionais, como o BM, na agenda da política educacional dos países devedores. A autora assevera que

[...] os financiamentos são condicionados ao desenvolvimento de determinados programas e de acordo com estratégias e prioridades que, na visão dos *experts* das agências, são avaliados como “os melhores” para gerar resultados desejados; a convergência entre as definições das agências e dos governos, a escassez de recursos e/ou a busca de complementação financeira para projetos governamentais estratégicos levam os países a alinhar-se às recomendações ou exigências forâneas (FARENZENA, 2006, p. 88).

Além da previsão legal de recursos financeiros para a educação abordados, a utilização desses recursos deve obedecer aos dispositivos constitucionais e demais legislações quanto à gestão orçamentária dos recursos públicos. De acordo com o Artigo 165 da CF de 1988, o orçamento público é composto por três instrumentos: os PPAs, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais (BRASIL, [2022c]). O Artigo 10 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024, estabelece que os PPAs, as Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e as Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) dos diferentes entes federativos sejam elaborados “[...] de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução” (BRASIL, [2014a], p. 2).

⁹⁷ A LC nº 101/2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal – define, no Artigo 29, Inciso III, operação de crédito como o “[...] compromisso financeiro assumido em razão de mútuo, abertura de crédito, emissão e aceite de título, aquisição financiada de bens, recebimento antecipado de valores provenientes da venda a termo de bens e serviços, arrendamento mercantil e outras operações assemelhadas, inclusive com o uso de derivativos financeiros; [...]” (BRASIL, [2022I], p. 15).

O PPA tem duração de quatro anos, a contar do início do segundo ano de um mandato presidencial ao final do primeiro ano do mandato do sucessor (BRASIL, [2022aa]). Cabe à lei que instituir o PPA, conforme Artigo 165, § 1º, da CF de 1988, estabelecer, “[...] de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (BRASIL, [2022c], p. 111), isto é, programas com duração de mais de um ano (MELCHIOR, 1991). O PPA é organizado em programas⁹⁸, a fim de alcançar os objetivos estratégicos estabelecidos para o período do próprio Plano, os quais devem ser observados na LDO, na LOA e nas leis que os modifiquem (BRASIL, [2008]).

Nos termos do § 2º do Artigo 165 da CF de 1988, a LDO é responsável pela definição das metas e prioridades da administração pública federal, de maneira a orientar a elaboração da lei orçamentária anual, dispor sobre as alterações na legislação tributária e estabelecer a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento (BRASIL, [2022c]). Com a EC nº 109/2021, acrescentou-se, a essas incumbências, o estabelecimento das diretrizes e metas de política fiscal, conforme o fluxo da dívida pública (BRASIL, [2022c]).

A LOA prevê as receitas e fixa as despesas a serem realizadas pelos entes federativos no exercício financeiro. A LOA compreende, segundo o § 5º, do Artigo 165 da CF de 1988, o orçamento fiscal referente aos órgãos e às entidades da administração direta e indireta da União, o orçamento de investimento das empresas em que a União detenha maioria do capital social com direito a voto e o orçamento da seguridade social (BRASIL, [2022c]).

Enquanto o PPA tem vigência de 4 anos, a LDO e a LOA são definidas anualmente. A CF de 1998 determina que todos devem ser elaborados pelo Poder Executivo (Artigo 165) e submetidos à aprovação do Poder Legislativo (Artigo 166). São três instrumentos orçamentários distintos, porém complementares e interligados, sendo que o PPA condiciona a LDO e a LOA, mas também é complementado por essas duas leis (MELCHIOR, 1991). Em outras palavras, a LDO deve ser elaborada com base no PPA, e a LOA a partir da LDO e do PPA. Nenhum projeto ou programa

⁹⁸ O programa é “[...] entendido como um conjunto articulado de ações orçamentárias, na forma de projetos, atividades e operações especiais, e ações não-orçamentárias, com intuito de alcançar um objetivo específico. [...]” (BRASIL, 2007a, p. 41).

pode ser iniciado pelo Poder público se não estiver previsto na LOA (Artigo 167, Inciso I, da CF de 1988), bem como no PPA e na LDO.

A Constituição Federal, a LC nº 101/2000 e a Lei nº 4.320/1964⁹⁹, todas com emendas, dispõem dos principais dispositivos legais para esse ciclo orçamentário brasileiro (FRANÇA, 2014). No âmbito dos estados, esses três instrumentos estão previstos nas constituições estaduais e, na esfera dos municípios, na Lei Orgânica Municipal (LOM), em consonância com a regulamentação nacional e estadual.

O orçamento público, materializado nestes três elementos: PPA, LDO e LOA, não pode, como asseveram Oliveira (2012) e Salvador (2012), ser concebido como um mero instrumento técnico e contábil. A definição sobre os objetivos e a origem dos recursos para a execução dos gastos públicos expressa um embate político-econômico. A aprovação orçamentária depende da correlação de forças, dos interesses de classes e frações de classes, assim como das negociações entre os representantes políticos delas em torno das questões mais contraditórias (OLIVEIRA, 2012).

Nessa perspectiva, compartilho do posicionamento de Salvador (2012) de que o estudo do orçamento é um elemento importante para compreender a política social. Isso porque, o desvelar da disputa política e social pelos recursos públicos permite não só entender quem vai arcar com o ônus do financiamento dos gastos orçamentários, o dimensionamento desses gastos, bem como “[...] permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país” (SALVADOR, 2012, p. 8). No caso do orçamento público da educação, possibilita averiguar a dimensão do interesse político do poder público para garantir a todos uma educação básica pública de qualidade, de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos sem discriminações.

Para tanto, é imprescindível considerar o papel do fundo público na produção e reprodução do capital, como explicita Behring (2021), o que implica entender como ele é constituído e o papel que tem desempenhado na sociedade capitalista. O fundo público é formado a partir da punção compulsória, nos termos da autora, por meio de impostos, taxas e contribuições, de parte do trabalho excedente (mais-valia)

⁹⁹ Estabelece normas gerais de direito financeiro para a elaboração e o controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal (BRASIL, [2022m]).

transformado em juros, lucro ou renda da terra, e de parte do trabalho necessário (salário), por meio da tributação direta ou indireta (sobre o consumo).

Em relação ao seu papel social, Behring (2021) afirma que o fundo público tem atuado na produção e na reprodução do capital, principalmente nos momentos de crises, administrando-as, a fim de conter a queda de lucro. O Estado tem direcionado recursos públicos a serviço do capital, como no caso brasileiro, ao socorrer bancos e indústrias na crise mundial de 2008/2009, conceder renúncia fiscal ao empresariado, aprovar o congelamento dos gastos primários via EC nº 95/2016, direcionar fundos para o pagamento da dívida pública e promover a expansão das PPPs em detrimento de investimento público nas políticas sociais.

O problema é que a tributação e a repartição do fundo público ocorrem de forma desigual, pois, nos países periféricos, por exemplo, o Brasil, o ônus da tributação tem recaído sobre a renda do trabalhador em função de seu sistema tributário regressivo (BEHRING, 2021), cujos tributos, como o ICMS, incidem igualmente sobre toda a população sem considerar a diferença de renda. O bônus, por outro lado, tem ficado com os capitalistas.

Nesse sentido, reitero a afirmativa de que a investigação acerca do fundo e do orçamento público não se reduz a aspectos técnicos e contábeis, mas deve considerar as disputas e as correlações de forças, as quais são fundamentais na definição e na efetivação dos gastos públicos. É a partir dessa compreensão que, na próxima subseção, analiso as políticas que regem o financiamento e a gestão da educação especial no Brasil, de 2008 a 2018, como elementos teóricos essenciais para a compreensão dessas políticas no estado do Paraná e para a análise do orçamento paranaense destinado à educação especial no período investigado, a fim de alcançar a resposta para a questão-problema desta tese e identificar as implicações das políticas públicas e da gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período aludido, para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola regular de educação básica pública paranaense.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO

A história da educação especial brasileira, como evidenciei na seção anterior, caracterizou-se, principalmente, pela atuação das IPSFL na oferta de educação ao

PAEE, sobretudo em escolas especiais. O descaso e a lógica capitalista do governo brasileiro, conforme especificidades de cada período histórico, incentivaram a mobilização do setor privado sem fins lucrativos e a hegemonia do Terceiro Setor em relação a essa modalidade da educação. Foram criadas várias entidades e associações específicas para o PAEE, com objetivos não homogêneos em função das especificidades do grupo de PAEE que representavam e dos interesses institucionais, passando a disputar as suas demandas no processo de elaboração e execução das políticas para a educação especial, dentre elas, as atreladas aos recursos financeiros.

Nesse processo de disputa, destacam-se as IPSFL, como a FENAPESTALOZZI e, principalmente, a FENAPAEs, que alegam excelência no atendimento oferecido aos alunos com deficiência intelectual e múltiplas, além de reivindicarem a manutenção de suas escolas especiais e do recebimento de recursos públicos pelos serviços prestados. Por se constituir como uma instituição hegemônica, a partir da década de 1980, a FENAPAEs “[...] vai assumindo posição de destaque na articulação com o poder público para captação de recursos financeiros. [...]” (BARCELOS, 2019, p. 176), por meio do qual tem garantido recursos públicos às IPSFL, como ocorreu durante o processo Constituinte (1987-1988), a assegurar, no Artigo 213 da CF de 1988, recursos públicos para as ECCFs sem fins lucrativos.

Nos anos 1990, a FENAPAEs passou a desempenhar um papel centralizador na captação de recursos públicos das unidades das APAEs e intermediou a obtenção de fundos públicos junto ao FNDE e à CORDE, favorecidos por seus presidentes que também ocupavam cargos políticos: deputado federal Nelson de Carvalho Seixas (1987-1991); deputado federal Flávio Arns (1991-1995); e deputado federal Eduardo Luiz Barros Barbosa (1995-1999) (LEHMKUHL, 2018).

Na década de 1990, diante das críticas à segregação escolar dos alunos PAEE e da difusão do discurso de inclusão, desencadeou-se um processo de fechamento de espaços públicos (classes especiais e oficinas pedagógicas) destinados à educação do PAEE (KASSAR, 2012). Um segundo fator que influenciou esse fechamento foi o processo de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, ocorrido após a CF de 1988, sem que os municípios tivessem previstos espaços públicos para atendimento educacional dos alunos com deficiência, uma vez que eram ofertados nas escolas estaduais.

Um terceiro fator está relacionado à reforma do Estado realizada no governo FHC, em 1995, que incentivou a atuação das instituições privadas nas ações sociais

e regulamentou a atuação do Terceiro Setor (KASSAR, 2012). O recuo do poder público na oferta de serviços de educação especial se explica pela adoção de políticas de ajuste neoliberal de redução de gastos públicos no bojo da reforma do Estado.

Nesse contexto de recuo do Estado em relação às políticas sociais, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996, que, em seu Artigo 60, mantém apoio técnico e financeiro do poder público às IPSFL, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial mediante critérios a serem definidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, [2022q]).

O uso da expressão “instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” reforça a continuidade da oferta de educação especial de caráter substitutivo por instituições privadas no país, a revelar a força dos representantes das IPSFL no processo de elaboração e aprovação da LDBEN. De acordo com Ferreira (2009), essa nomenclatura foi adotada para evitar a destinação de financiamento para as escolas privadas comuns que atendessem alunos PAEE; no entanto, “[...] trouxe o problema de financiar instituições que oferecessem outros serviços de reabilitação, saúde e assistência e que não se organizassem claramente como instituições escolares na forma da lei. [...]” (FERREIRA, 2009, p. 56).

Perante o movimento de inclusão nas classes comuns do ensino regular e o condicionante no Artigo 60 da Lei nº 9.394/1996 de apoio financeiro somente às instituições especializadas privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial, tornou-se necessária a “pedagogização do trabalho das instituições especiais”, a fim de inseri-las na estrutura da educação nacional mediante oferta da educação infantil, ensino fundamental, EJA e educação profissional (MELETTI, 2008).

Diante de novas configurações que poderiam advir da nova LDBEN ainda em tramitação, a professora Maria de Lourdes Canziani, coordenadora técnica da FENAPAEs e coordenadora da CORDE, de 1990 a 1997, propôs a reestruturação das APAEs para que elas se adequassem às orientações internacionais e nacionais de inclusão e garantissem a preservação das matrículas em suas escolas, bem como fundos públicos para elas, a culminar em estratégias, como o projeto Águia¹⁰⁰ (1998)

¹⁰⁰ “O Projeto Águia foi criado na gestão da FENAPAEs de 1998-2003. Tinha o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento à pessoa com deficiência e também de aperfeiçoar a capacidade gerencial das unidades e das instâncias do movimento apaeano” (SILVA, 2017, p. 92-93).

e o documento APAE Educadora (2001) (LEHMKUHL, 2018). Após a aprovação da LDBEN, a FENAPAEs reivindicou alterações no artigo referido para que as redes de educação especial fossem contempladas. Por intermédio da negativa e com o intuito de assegurar o convênio com o Estado, empreendeu um processo de unificação de suas instituições, a fim de adequar o seu trabalho à Lei nº 9.394/1996 pela elaboração e divulgação, em 2001, do documento “APAE Educadora: a escola que buscamos – proposta orientadora das ações educacionais” (MELETTI, 2008). Esse documento prevê a oferta de escolarização na modalidade educação especial em suas escolas; não nega o direito da inclusão escolar dos seus alunos, desde que as avaliações indiquem a existência de condições para tal, porém afirma que o seu foco é na inclusão social, e não na inclusão escolar (TÍBOLA, 2001).

Por ser produzida em meio à correlação de forças sociais, em um cenário de fortalecimento dos interesses e forças privatistas, a legislação é marcada por contradições oriundas dos embates e disputas de grupos e classes sociais. Assim, ao mesmo tempo em que o *caput* do Artigo 60 da LDBEN mantém o apoio técnico e financeiro às IPSFL, o seu parágrafo único determina, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento ao PAEE, pelo poder público, “[...] **na própria rede pública** regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, [2022q], p. 25, grifos nossos). Alternativa preferencial não é exclusiva, a explicitar que tal parágrafo também dá margem para outros espaços de atendimento para além da rede pública regular de ensino. Em suma, há, no texto da lei, um jogo de palavras que precisa ser decifrado, pois ele não é neutro e expressa as forças em disputa no momento, bem como reproduzem os interesses das forças privadas hegemônicas.

Esses embates são observados em relação ao FUNDEF, que não previa recursos para as escolas que ofertam educação especial mantidas por entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas. De acordo com a Lei nº 9.424/1996, os recursos do FUNDEF deveriam ser aplicados à MDE e à valorização do magistério, no âmbito do ensino fundamental público (BRASIL, [2022r]).

A partir de 1998, nos termos do Artigo 2º, § 2º, da Lei nº 9.424/1996, a distribuição do fundo passou a considerar, além da proporção do número de matrículas do censo escolar do exercício anterior, uma diferenciação de custo por aluno, conforme diferentes ponderações de cálculos para os seguintes níveis e tipos de estabelecimentos: 1ª a 4ª séries; 5ª a 8ª séries; estabelecimentos de ensino

especial; escolas rurais (BRASIL, [2022r]), sendo que essa organização foi alterada pelo Decreto nº 5.374/2005, Artigo 2º, para a seguinte composição: séries iniciais das escolas urbanas; séries iniciais das escolas rurais; quatro séries finais das escolas urbanas; quatro séries finais das escolas rurais; educação especial do ensino fundamental urbano e rural (BRASIL, [2005]).

Apesar dessa permissão legal, até 1999, não houve diferenciação nos valores de ponderação e, por conseguinte, nos valores aluno-ano do FUNDEF, passando a ocorrer a partir dos anos 2000, uma vez que, de 2000 a 2004, estabeleceram-se um fator de ponderação (1,05) e um acréscimo no valor-aluno para alunos de 5ª a 8ª séries e de educação especial de 5% sobre o fator de ponderação definido para alunos de 1ª a 4ª séries urbanas (1,00) (VIEGA; BASSI, 2009; FRANÇA, 2015). Pelo Decreto nº 5.374/2005, houve uma nova alteração, e os alunos da educação especial e das quatro séries finais das escolas rurais passaram a ter o fator de ponderação e o valor mínimo por aluno elevado 7% (1,07) em relação ao fator de ponderação de 1% (1,00) das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, [2005]), que é o valor de parâmetro para a definição do valor mínimo aluno/ano nacional.

A partir de 2005, a diferenciação no fator de ponderação passa a ser aplicado, também, aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns, e não apenas àqueles matriculados em classes ou escolas especiais (FERREIRA, 2009). A Lei nº 9.424/1996 diferenciava o fator de ponderação somente para os alunos de estabelecimento de ensino especial, enquanto a distinção prevista no Decreto nº 5.374/2005 se aplica “aos alunos da educação especial do ensino fundamental urbano e rural” (BRASIL, [2005], p. 1).

A Tabela 26 evidencia as mudanças no fator de ponderação e no valor nominal mínimo aluno-ano da educação especial estimados do FUNDEF no período da vigência do fundo (1997 a 2006).

Tabela 26 – Valor nominal mínimo aluno-ano, fator de ponderação e valor nominal mínimo aluno-ano da educação especial estimados do FUNDEF – Brasil (1997 a 2006)

Ano	Valor mínimo aluno-ano	Fator de ponderação educação especial	Valor mínimo aluno-ano educação especial
1997	300,00	1,00	300,00
1998	315,00	1,00	315,00
1999	315,00	1,00	315,00
2000	333,00	1,05	349,65
2001	363,00	1,05	381,15
2002	418,00	1,05	438,90

2003	462,00	1,05	485,10
2004	564,63	1,05	592,86
2005	620,56	1,07	664,00
2006	682,60	1,07	730,38

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de França (2014, p. 139).

Embora não contempladas no FUNDEF, as IPSFL garantiram os seus interesses em legislações posteriores, como o PNE 2001-2010. Este estabeleceu como objetivo e meta nº 27 da educação especial a continuidade do apoio técnico e financeiro às IPSFL com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, [2001]). Os termos recorrentes – “parceria”, “consórcios”, “apoio adicional”, “cooperação” – no texto desse PNE, segundo Viegas e Bassi (2009), apontavam para a parceria entre órgãos do poder público vinculados à saúde, à assistência e à promoção social, mas também do Estado com organizações não governamentais em relação ao financiamento da educação especial. Em outras palavras, indicavam a manutenção da transferência de recursos públicos para as IPSFL.

A política brasileira para a educação especial, ao garantir a oferta dessa modalidade pelo Terceiro Setor, deixava brecha para que ele reivindicasse fundo público para a prestação de seus serviços. Por isso, a inclusão das IPSFL no FUNDEF continuou a ser pauta de negociação das IPSFL junto ao governo, iniciando-se, oficialmente, pela apresentação do Projeto de Lei nº 4.853/2001 à Câmara Federal, pelo deputado Eduardo Barbosa, de Minas Gerais, e relatado pelo deputado Flávio Arns, do Paraná, representantes das APAEs (MORAES, 2011; BRASIL, [2022b]), que, inclusive, presidiram a FENAPAEs.

A proposta do projeto era que fosse acrescentado um Inciso II ao § 1º do Artigo 2º, da Lei nº 9.424/1996, de forma a garantir “II - excepcionalmente, as matrículas para atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, em função das condições específicas dos alunos, por instituições privadas, sem fins lucrativos” (BRASIL, 2001a, p. 89). Defendeu-se tal proposição em função do histórico do trabalho gratuito, sistemático, especializado e competente realizado pelas IPSFL, sobretudo das APAEs e Pestalozzis, da disponibilidade de vagas por essas instituições não suficientes na rede pública e no receio de as autoridades municipais manterem o apoio financeiro às IPSFL sem a contrapartida do FUNDEF (BRASIL, 2001a).

Flávio Arns foi favorável ao projeto, justificando-o a partir da necessidade da Lei do FUNDEF se adequar à LDBEN, que prevê apoio às IPSFL, e o fato de elas serem geralmente mantidas pela comunidade, por isso requereriam apoio do poder público. Propôs duas emendas, uma na redação endereçada ao Artigo 2º, pelo deputado Eduardo Barbosa, e outra no Artigo 7º, da Lei nº 9.424/1996, a fim de registrar o apoio financeiro às IPSFL, já que esses dois artigos da legislação em vigor determinavam exclusividade ao ensino público (BRASIL, 2001b).

Aprovado na Câmara Federal, o projeto foi apresentado no Senado Federal como Projeto de Lei nº 21/2003, cujo relato foi atribuído ao senador Hélio Costa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-MG) (SENADO, [2022a]). Após aprovação no Senado, antecedida por discurso de apoio dos senadores Ideli Salvatti (PT-SC), Hélio Costa, Flávio Arns (PT-PR), Eduardo Azeredo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Heloisa Helena (PT-AL) (SENADO, 2003), o projeto foi encaminhado ao presidente Lula para sanção, que o vetou integralmente sob a alegação de que tal aprovação implicaria um impacto orçamentário-financeiro para a União, já que o governo federal complementa os recursos do FUNDEF nos estados que não atingem o valor aluno/ano mínimo estabelecido nacionalmente.

Lula entende que a aprovação do projeto comprometeria as metas de resultados primários positivos definidos na Lei de Diretrizes Orçamentárias e “[...] todo o ajuste fiscal perseguido no processo de regularização das contas públicas do País” (BRASIL, 2003, p. 1). Além disso, destaca que a Lei do FUNDEF prioriza o ensino público, e as IPSFL já recebem apoio financeiro governamental e da sociedade, mediante renúncia fiscal da contribuição previdenciária patronal e outros aspectos (BRASIL, 2003).

Um aspecto que chama atenção na justificativa é a defesa de destinação de verbas públicas às IPSFL em função da gratuidade e do caráter público do serviço prestado (público não estatal) e do direito à educação, bem como da competência e especialização das instituições, como as APAES na área, atendimento que não é oferecido na rede pública (BRASIL, 2001a; SENADO, 2003). Compõe-se um discurso em busca do consenso, deturpando a ideia da educação como um direito social a ser garantido pelo Estado em instituições criadas e mantidas por ele, em prol da lógica da privatização na educação via Terceiro Setor.

Diante das reivindicações das IPSFL e das negociações de seus representantes no Congresso Nacional, o governo federal criou o PAED, por meio da

Medida Provisória nº 139/2003, transformada na Lei nº 10.845/2004 (MORAES, 2011). O PAED, conforme Artigo 2º da referida legislação, assegurou a transferência automática de recursos financeiros do FNDE à “[...] entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial [...]” (BRASIL, [2004], p. 1).

O governo federal repassou às IPSFL, via PAED, um valor anual de R\$ 33,50 por aluno, independentemente dos demais apoios já concedidos pelos estados e municípios (FERREIRA, 2009). Esse valor gerou um descontentamento dos representantes políticos das entidades filantrópicas pelo fato de ele corresponder a somente 6% do valor do FUNDEF. Por isso, foram convocadas as entidades filantrópicas para uma mobilização nacional, a fim de sensibilizarem os seus representantes políticos de cada estado no Congresso Nacional e cobrarem deles a defesa no Congresso, da inclusão no FUNDEF, e no seu substituto, o FUNDEB, das IPSFL especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. No bojo dessas disputas, as entidades filantrópicas conseguiram, via seus representantes no Congresso, garantir-lhes o repasse de recursos do FUNDEB (MORAES, 2011).

O Artigo 8º, § 4º, da Lei do FUNDEB, nº 11.494/2007, reiterado pelo Artigo 14 do Decreto nº 6.253/2007, alterado pelo Decreto nº 6.278/2007, passou a admitir para a destinação de recursos do fundo as matrículas do PAEE realizadas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na educação especial (BRASIL, [2007b]; [2022t]).

O Artigo 9º, § 2º, da Lei nº 11.494/2007, considera, para fins de distribuição de recursos do fundo 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, [2022t], p. 4). A Lei ainda prevê que as matrículas do ensino fundamental regular e especial público deveriam ser consideradas na totalidade, desde o primeiro ano vigência do Fundo (Artigo 31, § 2º, I). A educação especial passou a ter um fator de ponderação igual a 1,20 (Artigo 36, XII), mantido até a 2020, último ano de vigência do fundo (BRASIL, [2022t]).

A redação original do Artigo 14 do Decreto nº 6.253/2007 limitava o repasse dos recursos do FUNDEB às matrículas efetivadas no AEE ofertado por IPSFL conveniadas com atuação exclusiva em educação especial, sendo, no mesmo ano, alterada a redação desse artigo, por meio do Decreto nº 6.278/2007, que passa a

considerar as matrículas efetivadas na educação especial ofertada por IPSFL conveniadas com atuação exclusiva em educação especial. Diante disso, o novo Decreto também altera a redação do § 2º do Artigo 14, que não mais se restringe ao AEE, mas determina o seguinte: “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, [2007b], p. 3).

O Artigo 15 do Decreto nº 6.253/2007 estabelece deveres e requisitos para que as instituições conveniadas recebam recursos do FUNDEB, como comprovar finalidade não lucrativa, ter Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), oferecer atendimento gratuito e igualdade de condições de acesso e permanência, condizentes com os critérios adotados pela rede pública. Conforme o Artigo 16, os recursos do FUNDEB serão depositados na conta do Poder Executivo competente, cabendo a ele repassá-los às instituições conveniadas sob a sua alçada. O § 2º desse artigo ainda prevê, se necessário, aporte de recursos adicionais às fontes de receita dos fundos previstas no Artigo 3º da Lei nº 11.494/2007, pelo Poder Executivo, a fim de “[...] assegurar a observância de padrões mínimos de qualidade pelas instituições conveniadas [...]” (BRASIL, [2007b], p. 5).

No sentido de consolidar a PNEEPEI, de 2008, o Decreto nº 6.571/2008, no Artigo 1º, previa apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino regular. Além disso, acrescentou o Artigo 9-A ao Decreto nº 6.253/2007, que garantiu o cômputo da dupla matrícula dos alunos PAEE nas classes comuns e no AEE, a partir de 2010:

Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, **o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública** que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do **cômputo dessas matrículas na educação básica regular**.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14 (BRASIL, [2007b], p. 2, grifos nossos).

Ao ter em vista esse aparato legal, as IPSFL poderiam receber recursos do FUNDEB, porém o benefício da dupla matrícula e o financiamento do AEE foram condicionados à matrícula na rede de ensino regular pública, cujo objetivo era

fomentar a inclusão nas classes comuns do ensino regular. A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 legitima esse movimento legal e político, ao estabelecer, no Artigo 8º, o seguinte: “Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (BRASIL, 2010c, p. 2), condicionando o financiamento da matrícula no AEE à matrícula no ensino regular da rede pública:

Parágrafo único. O **financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública**, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010c, p. 2, grifos nossos).

Essa dinâmica da política e gestão do financiamento da educação especial gerou um novo descontentamento das IPSFLs, o que foi ampliado com a aprovação da Resolução CD/FNDE nº 33, de 4 de julho de 2008, a qual definiu a suspensão da execução do PAED, uma vez esse programa foi aprovado, como mencionado anteriormente, para atender a essas instituições que não tinham sido consideradas no FUNDEF. Tal suspensão foi justificada pelo fato de o FUNDEB contemplar as matrículas do AEE realizadas nas instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (FNDE, [2008]).

A suspensão do PAED, segundo Moraes (2011), provocou a reação dos representantes de entidades filantrópicas no âmbito do governo, culminando na apresentação do projeto de Decreto Legislativo nº 1.142/2008 à Câmara Federal dos Deputados, de autoria do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), requerendo a suspensão da aplicação da Resolução CD/FNDE nº 33/2008, sob a alegação de que os objetivos e princípios do PAED ainda eram reais na época.

O projeto foi analisado pela Comissão de Educação e Cultura, em abril de 2009, tendo parecer desfavorável do relator, o deputado Antônio Carlos Biffi, por meio do argumento de que não desconsidera a necessidade de recursos das escolas privadas sem fins lucrativos, mas, com o FUNDEB, essa necessidade passou a ser

contemplada, inclusive pela elevação do fator de ponderação da educação especial para 1,2, próximo do maior fator (1,3). O projeto foi retirado de pauta em dezembro de 2009, a pedido do deputado Eduardo Barbosa (MORAES, 2011), arquivado (nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados) e desarquivado (a pedido do deputado Eduardo Barbosa) várias vezes a partir de 2011, encontrando-se ainda em trâmite (BRASIL, 2022a)], disputas e negociações.

A revogação do Decreto nº 6.571/2008 pelo Decreto nº 7.611/2011 evidencia a pressão e a força hegemônica das IPSFL, sobretudo da FENAPAEs, nas políticas públicas de educação especial (SILVA; MELO, 2018). Primeiro: pelo emprego do termo “preferencialmente”, que, diferentemente da perspectiva da PNEEPEI, dá margem para o atendimento em classes e escolas especiais; segundo: pela garantia, no Artigo 1º, Inciso VIII, de “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, [2022g], p. 1); terceiro: enquanto o Decreto nº 6.751/2008, Artigo 1º, garantia apoio técnico e financeiro da União apenas aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2010a), o Decreto nº 7.611/2011, no Artigo 5º, estende esse apoio da União às IPSFL, com atuação exclusiva na educação especial e conveniadas com o poder público competente, a fim de expandir a oferta do AEE aos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino regular. Além disso, o Artigo 8º do Decreto nº 7.611/2011 confere uma nova redação ao Artigo 9º-A do Decreto nº 6.253/2007¹⁰¹:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, **será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.**

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, [2022g], p. 2-3, grifos nossos).

Para Lehmkuhl (2018), a regulamentação do AEE nas instituições privado-filantrópicas que atuam exclusivamente na educação especial permitiu que elas

¹⁰¹ O Decreto nº 6.253/2007 foi revogado pelo Decreto nº 10.656/2021 (BRASIL, [2021a]).

recebessem recursos financeiros de forma automática, sem necessidade de disputá-los mediante convênios ou projetos. Segundo Almeida, Melo e França (2019), essa abertura a tais instituições representou um retrocesso em relação às políticas de inclusão escolar do PAEE.

As políticas de fundo, produzidas no bojo dos ajustes neoliberais no país, expressam o processo de desresponsabilização da União do ensino fundamental (FUNDEF) e, posteriormente, da educação básica (FUNDEB), ao legitimarem as transferências de tal responsabilidade para estados e municípios. Com isso, a disputa histórica na educação especial em torno dos recursos públicos se estende ao FUNDEF e ao FUNDEB. Isso porque, como mencionei, a receita de impostos representa a maior parte das fontes de recursos do financiamento da educação básica. Como esses dois fundos são constituídos pela subvinculação de alguns impostos vinculados constitucionalmente à educação, ambos agregam um montante significativo de verbas. De acordo com Souza *et al.* (2020, p. 6), a política de fundos “[...] garante que a maior parte dos recursos vinculados à educação seja aplicada à educação básica, por meio de seu mecanismo de distribuição de recursos [...]”.

O fundo público, portanto, é alvo de disputas entre estados e municípios no interior da gestão pública, bem como entre os representantes das instituições públicas e das instituições privadas da sociedade. A aprovação do FUNDEB amplia essa disputa ao garantir recursos às IPSFL, pois ele “[...] constitui uma das captações mais importantes para as entidades filantrópicas, em relação ao montante financeiro” (MORAES, 2011, p. 95). Ademais, a elevação do fator de ponderação da educação especial de 1,07 para 1,20 impulsionou os governos municipais e estaduais a ampliarem as matrículas de educação especial, já que isso garantia a eles receitas mais elevadas. Soma-se a esse cenário a contagem da dupla matrícula do PAEE na classe comum da rede de ensino regular público e no AEE, a partir de 2010, para fins de distribuição das receitas do FUNDEB (BASSI, 2012).

Se, por um lado, os aparatos legais supracitados preveem uma forma de relação público-privada na qual há repasse de fundos públicos para a execução da educação especial pelas IPSFL, por outro lado, essa parceria também se materializa no sentido de recebimento de recursos do setor privado. Em consonância com o Decreto nº 7.612/2011, a execução do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite –, que tem como uma de suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo, poderá ser realizada por meio de

convênios, acordos de cooperação ou outra forma de parceria similar com órgãos/entidades públicas e instituições privadas, bem como de recursos custeados por dotações orçamentárias da União, recursos provenientes dos órgãos participantes do Plano Viver sem Limite que não estejam consignados nos Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social da União, além de outras fontes de recursos oriundas de entes subnacionais ou de outras entidades públicas e privadas (BRASIL, [2022h]). É importante lembrar que os recursos da iniciativa privada não são concedidos sem implicações para a formulação e execução das políticas públicas, a culminar na reprodução dos valores e interesses privados no campo de tais políticas.

A correlação de forças que marca a história da educação especial em relação à oferta de educação ao PAEE entre as entidades privadas, as organizações do setor público e seus representantes no governo, em que está implícita a disputa por fundos públicos, também se fez presente no processo de elaboração e aprovação do PNE 2014-2024. Com base nas discussões e debates da CONAE 2010, o Poder Executivo elaborou e encaminhou à Câmara dos Deputados, para apreciação, o Projeto Lei nº 8.035, de 20 de dezembro 2010 (FRANÇA; PIETRO, 2017), que tramitou no Senado como Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 103/2012.

No tocante à educação especial, a redação da meta 4 do PL nº 8.035/2010 estabelecia a garantia da universalização do atendimento escolar ao PAEE, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, na rede regular de ensino (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Após pressão das IPSFL e do poder de influência delas junto aos parlamentares, a redação da meta 4 foi alterada, como evidenciei na seção anterior, e o PNE aprovado garantiu a atuação das IPSFL na oferta da educação especial, bem como a participação delas na partilha dos fundos públicos destinados a essa modalidade de ensino (FRANÇA; MELO; ALMEIDA, 2022). O Artigo 5º, § 4º, da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024, ratifica o disposto no Artigo 213 da CF de 1988, que garante a destinação de recursos públicos às ECCFs.

A estratégia 4.1 do PNE confirma o cômputo da dupla matrícula para fins dos recursos do FUNDEB na rede regular pública de ensino, mas também garante verbas desse fundo para as IPSFL conveniadas com o poder público que atuam, exclusivamente, na educação especial. Por um lado, o documento apresenta, como estratégias, a implantação de SRM e a formação continuada dos professores para o AEE (4.3), além da manutenção e ampliação de programas suplementares para a promoção da acessibilidade nas instituições públicas (4.6), o que implica recursos

públicos para o setor público. Por outro lado, as estratégias 4.17 e 4.18 asseveram as parcerias com IPSFL conveniadas, a fim de garantir condições de apoio ao atendimento escolar integral (4.17) e ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material didático acessível e os serviços de acessibilidade (4.18) aos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, [2014a]). Tal como previsto no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2011, o setor privado é contemplado seja pelo repasse de fundos públicos, seja pela transferência de funções do Estado relativas à educação especial.

O PNE defende esse tipo de parceria, na estratégia 4.19, como uma forma de “[...] favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, [2014a], p. 6). Trata-se de uma política contraditória que tende a reproduzir os espaços privados de segregação. Contradição que se manifesta não apenas na destinação de recursos públicos às IPSFL, mas também porque, nos termos de Garcia (2017, p. 37), as IPSFL são consideradas, no PNE, “[...] um recurso da comunidade a ser capitalizado”, pois, apesar de o documento contemplar “[...] a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não elimina o fenômeno da privatização da educação especial” (*ibidem*).

Essas instituições não recebem verba apenas do MEC, pois, historicamente, o atendimento do PAEE de zero a três anos tem sido oferecido em escolas e centros especializados mantidos por IPSFL, nos quais estão reunidos profissionais da área da saúde (fisioterapeuta, fonoaudiólogo e psicólogo) para além dos profissionais da educação. Desse modo, essas instituições também recebem recursos públicos do Sistema Único de Saúde (SUS) (GARCIA, 2017).

No dia 3 de março de 2015, foi protocolado o PLS nº 69/2015, que regulamenta a contratação de APAEs e das Pestalozzis para a prestação de serviços especializados de educação especial ao Poder Público¹⁰². A parceria do Estado com essas entidades visa à oferta de atendimento educacional, no contraturno, aos alunos com deficiência intelectual ou múltipla matriculados em escolas regulares públicas estaduais ou municipais e particulares (Artigos 1º e 2º). O parágrafo único do Artigo 2º do PLS garante atendimento substitutivo a alunos que não se adaptarem ao ensino

¹⁰² O estado do Paraná antecedeu ao governo federal nesse processo, ao aprovar a Lei nº 17.656/2013, que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial – “Todos Iguais pela Educação”.

regular. Para isso, determina que pais ou responsáveis assinem uma declaração anuindo esse procedimento (SENADO, 2015).

As justificativas para a proposição do PLS são de que a atuação dessas entidades contribui para a materialização das políticas de inclusão, de maneira a suprir a falha do sistema estatal, ao gerarem “[...] **serviços de caráter público**, a fim de ocupar as lacunas deixadas pelos governos estaduais” (SENADO, 2015, p. 3, grifos nossos). Além disso, assevera a necessidade de regulamentar e unificar as parcerias existentes entre elas e os estados federados, a fim de corrigir as fragilidades dos convênios e repasses do FUNDEB que têm gerado condições desiguais de funcionamento das APAEs no país (SENADO, 2015). Unificação que ocorreria via padronização dos contratos (Artigo 3º), auxílio das Secretarias Estaduais de Educação às APAEs e às Pestalozzis para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico (Artigo 5º) e da gestão contábil voltada à sustentabilidade financeira (Artigo 6º) (SENADO, 2015).

No dia 10 de abril de 2015, o Senador Cristovam Buarque foi designado relator do PLS, ao qual apresentou Parecer favorável, com a proposição de 5 emendas de ordem técnica legislativa. O Parecer foi aprovado na reunião da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, do dia 9 de dezembro de 2015, e encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Esporte para prosseguimento da tramitação que, no dia seguinte, designou o Senador Paulo Paim como relator (SENADO, [2022d]).

O Senador Paulo Paim apresentou relatório favorável ao PLS, porém com emendas substitutivas. Uma das proposições de alteração é a substituição da nomenclatura “APAEs e PESTALOZZIs” pela expressão “instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”, conforme o Artigo 60 da Lei nº 9.394/1996, em virtude da necessidade de se preservar o caráter genérico e impessoal da legislação. Além disso, propõe que as alterações sejam direcionadas à Lei nº 9.394/1996, com alteração na redação do Artigo 60 e inclusão do Artigo 60-A (SENADO, 2016).

No tocante ao Artigo 60, a proposição de alteração é que o *caput* do artigo incorpore a redação do parágrafo único do Artigo 60 vigente. A nova redação substitui a expressão “com atuação exclusiva em educação especial” por “especializadas em educação especial”.

Art. 60. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a educação escolar e a ampliação do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio técnico e financeiro das instituições privadas sem fins lucrativos, **especializadas em educação especial** (NR) (SENADO, 2016, p. 5-6, grifos nossos).

A exclusão da redação “com atuação exclusiva em educação especial” abre margens para que mais IPSFL possam se beneficiar de fundos públicos, e não apenas aquelas com atuação exclusiva em educação especial, mas que prestam serviços de assistência social, reabilitação, saúde e não se organizam, especificamente, como instituição escolar. Isso pode retroceder, historicamente, à ênfase no aspecto assistencialista em detrimento do aspecto educacional.

A proposta do Artigo 60-A é de incorporar o conteúdo do PLS, com a seguinte redação:

Art. 60-A. O poder público poderá contratar instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, para prestar o atendimento educacional adequado.

§ 1º Os pais ou responsáveis têm o direito de escolha em relação à matrícula do estudante na instituição especializada em educação especial.

§ 2º O regulamento disporá sobre a definição do custo por aluno matriculado em instituições especializadas em educação especial, considerando a operacionalização pedagógica, o custeio de pessoal e as despesas básicas, bem como a manutenção dos alunos.

§ 3º Os termos contratuais com o poder público considerarão a necessidade de reformas e de adaptação física para a devida recepção dos alunos e funcionários.

§ 4º As instituições especializadas em educação especial terão autonomia na contratação de seus profissionais, com a observância do registro do currículo do funcionário nos arquivos da entidade, para fiscalização, quando for necessário.

§ 5º O poder público prestará apoio técnico às instituições especializadas em educação especial no desenvolvimento de seus projetos político-pedagógicos e na sua gestão contábil, visando a sua sustentabilidade financeira.

§ 6º As instituições especializadas em educação especial elaborarão planilhas de gastos, a serem atualizadas semestralmente e encaminhadas ao poder público contratante.

§ 7º O poder público garantirá o aprendizado ao longo de toda a vida, com ações a serem oferecidas diretamente ou mediante convênio com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial (SENADO, 2016, p 6-7, grifos nossos).

No dia 14 de dezembro de 2016, esse Parecer foi aprovado na reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, cuja leitura foi realizada pelo relator “*ad hoc*”, o Senador Pinto Itamaraty, em substituição ao Senador Paulo Paim, ausente na

reunião. No mesmo dia, o PLS foi encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, para continuidade da tramitação, onde ainda está aguardando designação do relator (SENADO, [2022d]).

O PLS nº 69/2015, segundo França e Prieto (2021), representa a retomada do caráter conservador na educação especial em oposição ao propalado na PNEEPEI, de 2008. Ele mantém um atendimento segregado, com enfoque na ideia de integração e na concepção médico-psicológica, em detrimento do modelo pedagógico e social. Soma-se a isso a manutenção de fundos públicos para instituições privadas e “[...] a defesa da gestão pública sob a orientação das relações capitalistas de mercado para a área de educação especial” (FRANÇA; PIETRO, 2021, p. 367).

No governo Dilma (2011-2016), houve a retomada das forças do setor privado-assistencial nas negociações referentes à educação especial (GARCIA, 2017). O PLS 69/2015 é uma expressão desse reaver de forças, pois as mudanças de redação aprovadas ao longo de sua tramitação tendem a favorecer ainda mais as IPSFL, sob a retórica neoliberal de ineficiência do poder público na oferta de educação ao PAEE e do caráter público do serviço prestado. Os diversos pedidos de desarquivamentos do Projeto de Decreto Legislativo (PDC) nº 1.142/2008, a partir de 2011, também expressam o resgate das forças políticas dos representantes das IPSFL no governo. O PDC se refere à sustação da Resolução CD/FNDE nº 33/2008, que suspendeu a execução do PAED e teve parecer desfavorável do relator, o deputado Antônio Carlos Biffi, em 2009. Ficou sem tramitar de dezembro de 2009 a fevereiro de 2011, justamente no período em que sobressaiam as forças defensoras das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No dia 27 de junho de 2012, recebeu um voto em separado do Deputado Izalci (PR-DF), contra o parecer desfavorável do deputado Antônio Carlos Biffi, e pela aprovação do PDC, apresentando, como razão principal, uma questão de ordem jurídico-legal, ou seja, a Resolução CD/FNDE nº 33/2008 é oriunda de um órgão do Poder Executivo, que assumiu um poder normativo da incumbência do Congresso Nacional. O deputado entende que não é da competência do Poder Executivo inovar em matéria de ordem jurídica, exceto quanto às medidas provisórias, cabendo aos decretos, resoluções, portarias e outros atos do Executivo serem sancionados no intuito de se fazer cumprir com a legislação (BRASIL, [2022a]).

Seguiu-se a tramitação sem que o PDC fosse votado, sendo novamente arquivado em janeiro de 2015 e desarquivado em fevereiro do mesmo ano. No dia 30

de março, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO) foi designada relatora pela Comissão de Educação. A deputada apresentou Parecer favorável à aprovação do PDC nº 1.142/2008, alegando desrespeito e inversão da hierarquia normativa pela Resolução CD/FNDE nº 33/2008, do Poder Executivo, tal como o Deputado Izalci, bem como incoerência com o PNE 2014-2024, que prevê a garantia do AEE em escolas ou serviços especializados conveniados. No dia 2 de setembro de 2015, a CE aprovou o PDC, conforme o relato da Professora Dorinha, com votos contrários de Aiel Machado, Orlando Silva, Alice Portugal, Professora Marcivania, Waldenor Pereira, Pedro Uczai e Givaldo Vieira e o voto em separado do Deputado Izalci. Como já destaquei, o PDC, ainda em trâmite, aguarda designação de relator na Comissão de Finanças e Tributação (BRASIL, [2022a]).

Além desses dispositivos legais, a aprovação da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, conhecida como **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (OSCs¹⁰³) – MROSC** –, favorece a disputa das IPSFL por recursos públicos. Essa legislação, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, e regulamentada pelo Decreto nº 8.726, de 14 de abril de 2016, institui as “normas gerais para as parcerias¹⁰⁴ entre a administração pública¹⁰⁵ e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco” (BRASIL, [2022w], p. 1). Segundo Laplane, Kassar e Caiado (2016), o protagonismo das instituições privado-assistenciais, dentre elas, a FENAPAEs, foi essencial na aprovação desse marco.

Para Lopes, Santos e Brochardt (2016), em documento publicado pelo governo federal, o MROSC tem abrangência nacional, representa um avanço em termos de regime jurídico próprio para as parcerias entre as OSCs e a administração pública e

¹⁰³ Pela Lei nº 13.019/2014, Artigo 2º, são consideradas OSCs as entidades sem fins lucrativos, as associações cooperativas e as organizações religiosas definidas nos termos dessa Lei (BRASIL, [2022w]).

¹⁰⁴ O Artigo 2º da Lei nº 13.019/2014 define parceria como “[...] conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)” (BRASIL, [2022w], p. 2). O Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, no Artigo 1º, define convênio. As duas legislações evidenciam que o termo de colaboração, o termo de fomento e o convênio envolvem a transferência de recursos financeiros, e o acordo de cooperação não envolve transferência de recursos financeiros (BRASIL, [2022f]; [2022w]).

¹⁰⁵ Administração realizada pela “União, Estados, Distrito Federal, Municípios e respectivas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista prestadoras de serviço público, e suas subsidiárias [...]” (BRASIL, [2022w], p. 2).

traz segurança para as OSCs e para o Estado. É uma conquista da sociedade civil e da gestão democrática pública, assim como a expressão da maturidade do Estado na garantia dos direitos e de serviços públicos de qualidade à população pelo fato de o Estado contar “[...] complementarmente com a sociedade civil para pautas que são de sua expertise” (LOPES; SANTOS; BROCHARDT, 2016, p. 63). Essa parceria será realizada por meio de termos de colaboração (propostos pela administração pública), termos de fomento (propostos pela OSC) ou acordos de cooperação, bem como ser ancorada na transparência, na atuação em rede, no monitoramento, na avaliação, no controle social e na prestação de contas (BRASIL, [2022w]). O Artigo 2º da Lei nº 13.019/2014 define termo de colaboração, termo de fomento e acordo de cooperação da seguinte forma:

VII - termo de colaboração: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

VIII - termo de fomento: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

VIII-A - acordo de cooperação: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros; (Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015) (BRASIL, [2022w], p. 2-3).

Lopes, Santos e Brochardt (2016) afirmam que um dos elementos positivos dessa Lei é o fato de ela desburocratizar as parcerias entre o Estado e as OCS. Os termos de colaboração ou de fomento e os acordos de cooperação poderão ser efetivados sem a exigência de qualificação, como Osci, ou qualquer outra certificação ou titulação específica.

O MROSC expressa a materialização das políticas neoliberais e a intensificação da interferência e atuação do Terceiro Setor na oferta da educação especial brasileira, bem como a disputa dele pelos recursos públicos. Processo legitimado pelo discurso de maturidade do Estado supracitado e pela ideia de que a parceria entre ele e as OSCs contribui para a promoção do interesse público e a qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos. O termo público, nesse enunciado, não diz respeito aos serviços providos pelo Estado, mas a um serviço

oferecido por ele e pela chamada sociedade civil, destituída de qualquer concepção de classe ou antagonismo social.

No ano de 2017, no governo Temer, foi aprovada a Lei nº 13.429, de 31 de março, que altera alguns dispositivos da Lei nº 6.019/1974 (normatiza o trabalho temporário nas empresas urbanas) e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. No Artigo 9º, § 3º, da Lei nº 6.019/1974, o contrato de trabalho temporário passou a ser permitido tanto para o desenvolvimento de atividades-meio como de atividades-fim (BRASIL, [2017b]). A aprovação dessa Lei, conhecida como Lei da Terceirização, tende a “[...] aprofundar os processos de privatização da educação especial na escola pública e nas instituições privado-assistenciais” (GARCIA, 2017, p. 38). Privatizações fomentadas pela EC nº 95/2016, ao limitar os gastos públicos por vinte anos.

Essa tendência se manifesta nas duas versões preliminares da nova política de educação especial, de 2018, pois, apesar de a proposta se intitular inclusiva – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida –, a concepção de inclusão, como demonstrei na seção anterior, não prioriza a matrícula do aluno PAEE nas classes comuns do ensino regular e enfatiza a oferta de educação especial em classes e escolas especiais. Ambas apregoam a intersetorialidade, a atuação em rede e a PPP para oferta de educação especial, mediante articulação de “[...] recursos dos órgãos e serviços do poder público, no âmbito de suas competências, como Ministério Público, **agências semipúblicas (público-privadas) e organizações da sociedade civil [...]**” (BRASIL, 2018b, p. 4; 2018c, p. 36, grifos nossos).

De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), o Ministério Público Federal recomendou ao MEC que não realizasse alterações na PNEEPEI e que os recursos públicos alocados fossem direcionados à ampliação e à melhoria da educação inclusiva na rede de ensino regular. Ainda, que qualquer proposta de alteração deveria ser antecedida de consulta ao público da referida política. O MEC não seguiu a orientação e, pelo Decreto Federal nº 10.502/2020, foi instituída uma nova política nacional para a educação especial, suspensa pelo STF e revogada pelo Decreto nº 11.370/2023.

Desde 2008, da aprovação da PNEEPEI, a 2018, evidencio as disputas pelos fundos públicos quanto ao financiamento da educação especial. Apesar da correlação de forças, houve um movimento de intervenção estatal na política educacional voltada

ao PAEE, bem como uma “[...] presença do Estado na criação de equipamentos públicos de educação especial [...]” (GARCIA, 2017, p. 38). Esse movimento foi legitimado pelo Decreto nº 6.571/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, assim como pela execução de programas e projetos com recursos do FNDE, a título de exemplo: o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível via recursos do PDDE (BRASIL, 2016a; [2022k]); o Programa Transporte Escolar Acessível, com recursos do Programa Caminho da Escola; e o Projeto Livro Acessível adquirido com recursos do PNLD (BRASIL, 2016a).

A despeito de os governos Lula e Dilma apregoarem a matrícula do PAEE nas classes comuns, a convivência histórica entre espaços exclusivos e as salas comuns foi mantida nos dois governos pela continuidade de repasse legal de fundos públicos às IPSFL (KASSAR; REBELO, 2018). Nesse sentido, os recursos do FNDE não foram utilizados apenas para a concretização da PNEEPEI, mas também foram transferidos para as IPSFL, por meio de programas, como o PDDE, o PNAE e o PNLD (VIEGAS; BASSI, 2009; MORAES, 2011; FNDE; [2022d]).

Os recursos do FNDE repassados às IPSFL são destinados às despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, como aquisição de material permanente e de material de consumo, manutenção, conservação e reparo do prédio escolar, realização de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais (PDDE), merenda escolar (PNAE), livros didáticos, pedagógicas e literários (PNLD) (MORAES, 2011; FNDE, [2022e]). Cabe destacar, como afirma Moraes (2011, p. 102), que “[...] esses recursos cobrem as despesas com que uma escola especial necessita arcar para o seu funcionamento e para a permanência do aluno. [...]”, a revelar o papel desempenhado pelo poder público no financiamento das escolas privadas sem fins lucrativos.

O PNATE é um dos programas do FNDE que foi alvo de disputa entre os representantes das instituições públicas e instituições privadas. Criado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, o programa realiza o repasse automático de recursos para o custeio de despesas de manutenção dos veículos escolares utilizados, inicialmente, por alunos do ensino fundamental público da rede pública de ensino municipal ou estadual, residentes em área rural (MORAES, 2011; FNDE, [2022f]); benefício estendido aos alunos da educação básica pública residentes em área rural com a Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009, convertida na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, [2022u]). O recurso não se estende às IPSFL.

A disputa em torno do PNATE se iniciou durante a tramitação no Senado, do Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 31/2004, proveniente da Medida Provisória nº 174/2004, que instituiu o PNATE. Como a proposição se restringia ao transporte escolar dos alunos do ensino fundamental público residentes na área rural, foi apresentada uma Emenda proposta pelo Senador José Jorge (PFL-PE), apoiada pelo Senador Flávio Arns (PT), de que os alunos matriculados nas entidades privadas sem fins lucrativos na modalidade ensino especial fossem incluídos como beneficiários do programa. Após discussão e manifestações favoráveis e contrárias, dentre os argumentos desfavoráveis, a alegação de que os recursos do PNATE provêm do salário-educação e a legislação determina a aplicação dos recursos dele no ensino público, a emenda foi votada e rejeitada, com um total de 63 votos, sendo uma abstenção, 32 votos contra e 30 votos a favor (SENADO, 2004).

Em 2010, foi protocolado, no Senado, o projeto de Lei PLS nº 175/2010, de autoria do Senador Flávio Arns (PSDB), que propôs a alteração do Artigo 2º da Lei que instituiu o PNATE, a fim de que o programa beneficiasse, também, os alunos com deficiência, residentes em área rural ou urbana, matriculados na educação básica em escolas públicas ou em escolas de educação especial mantidas por instituições sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Inicialmente, o projeto tramitou na Câmara de Educação, a qual aprovou o relatório do Senador Anibal, de rejeição do PLS. O projeto foi encaminhado à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. A Comissão aprovou o Relatório do Senador Cristovam Buarque, pela rejeição do Parecer aprovado na Câmara de Educação e pela aprovação do PLS. No dia 23 de outubro de 2013, o relatório foi lido na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, a qual concedeu vista coletiva. O PLS foi dado como matéria arquivada em dezembro de 2014, em função de fim de legislatura, estando arquivado na Secretaria de Arquivo desde 9 de março de 2015 (SENADO, [2022c]).

A análise das políticas de financiamento da educação especial na educação básica e de sua gestão no âmbito do governo federal permite observar a disputa entre os representantes das instituições públicas e das instituições privadas no âmbito do Estado pelo fundo público. Tal disputa abrange não somente o processo de elaboração das normativas legais, mas também a execução de tais políticas. Uma correlação de forças intensificada no bojo das políticas neoliberais que acirram a desresponsabilização financeira da União pela educação básica mediante a transferência dessa responsabilidade para os estados e municípios.

Compartilho da concepção de Almeida, Melo e França (2019) de que a implantação da PNEEPEI, de 2008, ocorreu em um contexto histórico-político contraditório, no qual se buscou atender às necessidades do PAEE e recorrer à garantia da educação para todos, de modo articulado, à lógica das políticas neoliberais. Ao considerarem o papel do Estado na sociedade e sua relação com a educação, os autores destacam a atuação estatal de minimização dos gastos com as políticas sociais, dentre elas, a educação. Nesse cenário, conforme exposição de Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 41), e das restrições orçamentárias, orientadas, inclusive, por organismos internacionais, como o BM, “[...] resta transferir a educação e outros direitos sociais ao setor privado”.

Diante da crise econômica de 2008, o BM propõe o enfrentamento da pobreza e a promoção do desenvolvimento por meio da prudência fiscal e da melhoria da eficácia dos gastos (WORLD BANK, 2011). No tocante à educação, o BM e a UNESCO apregoam a eficácia e a eficiência dos gastos educacionais e a relação custo-benefício aferidas mediante a avaliação e o monitoramento dos resultados da aprendizagem, a partir dos quais deve estar vinculado o repasse de recursos financeiros (BANCO MUNDIAL, 2008; WORLD BANK, 2011; 2018; UNESCO, 2009; 2016c). Trata-se da defesa da política de evidências e transparências, ancoradas na quantificação dos dados e na obtenção de estatísticas e indicadores educacionais, no plano internacional e nacional, para direcionar a elaboração de políticas e o investimento em educação (WORLD BANK, 2011; 2018; UNESCO, 2016c).

O BM e a UNESCO apontam os orçamentos nacionais limitados e o fato de os países, geralmente, não terem condições de arcar com os custos educacionais como obstáculos à efetivação da educação inclusiva (UNESCO, 2009; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012). A OMS e o BM apregoam a análise de custo-benefício e de eficácia dos gastos públicos como mecanismos de uso adequados dos fundos e da oferta de serviços públicos de qualidade às pessoas com deficiência, por meio de monitoramento e avaliação em busca de soluções mais eficazes e baratas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012). A eficiência, segundo OREALC e UNESCO (2010, p. 25, grifos nossos), está relacionada à investigação de se “[...] a ação pública destina à educação os recursos necessários e se são distribuídos e utilizados de maneira adequada, **visando atingir os máximos resultados com os mínimos recursos possíveis**”.

Nesses discursos, a qualidade da educação está intimamente vinculada aos resultados educacionais a serem obtidos com o mínimo de recurso, confirmando a lógica capitalista neoliberal de minimização dos gastos público e de restrição do papel do Estado acerca do financiamento das políticas sociais. Essa assertiva se confirma na defesa da OMS e do BM de que os espaços inclusivos são mais eficientes em termos de custos e que muitos dos custos sociais e econômicos da deficiência “[...] devem-se a ambientes inacessíveis e **poderiam ser menores** em um cenário mais inclusivo. [...]” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012, p. 44, grifos nossos). Segundo a UNESCO (2009, p. 9, tradução nossa), “[...] é menos custoso estabelecer e manter escolas em que se ensinam a todas as crianças juntas do que estabelecer um complexo sistema de diferentes tipos de escolas que se especializam em diferentes grupos de crianças”.

Tais organismos reconhecem a importância da ampliação do financiamento para a garantia da educação inclusiva (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012; UNESCO, 2016a; 2016b). Para tanto, propõem, como estratégia, a ampliação das parcerias público-privadas. Para a OMS e o BM, a atuação das ONGs é importante pelo potencial de inovação, especialização e respostas que oferecem às pessoas com deficiência, bem como para corrigir as lacunas deixadas pelo poder público nessa área (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012). A UNESCO ressalta que o setor privado e as organizações e fundações filantrópicas “[...] podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens **inovadoras**, seus conhecimentos sobre negócios e **seus recursos financeiros** para fortalecer a educação pública. [...]” (UNESCO, 2016b, p. 28, grifos nossos).

Ao analisar alguns relatórios e documentos do BM direcionados, especificamente, ao Brasil, publicados no período de 2008 a 2018 (BANCO MUNDIAL, 2011; 2017; WORLD BANK, 2008; 2010; 2017), observei que, embora eles não enfocassem o financiamento da educação especial, as ponderações e orientações que apresentam em relação ao financiamento da educação brasileira tendem a enfatizar a atuação do setor privado na educação e, por conseguinte, a legitimar a publicização via PPPs e a privatização na/da educação especial. No relatório de 2011, o BM afirma que, apesar da crise mundial de 2008, o vigor do sistema financeiro, a responsabilidade fiscal, as taxas de câmbios flexíveis, o controle da inflação e a expansão de créditos pelos bancos públicos garantiram avanços econômicos no país

(BANCO MUNDIAL, 2011). Esse crescimento e progresso social se estenderam até 2013, pois, desde 2014, o país entrou em um processo de recessão econômica caracterizado pela ampliação das desigualdades, do desemprego, da queda dos salários, do aumento da violência, dentre outros fatores (WORLD BANK, 2017), como já mencionei na seção anterior.

Na sua publicação de 2008, o BM já aponta, como estratégia para o desenvolvimento brasileiro, a melhora do desempenho do setor público e da qualidade dos gastos públicos (WORLD BANK, 2008). Em um relatório de 2010, reconhece a eficiência das políticas anticíclicas para a produção industrial e o setor financeiro, mas a considera uma problemática em relação ao aumento das despesas públicas, propondo a melhoria da governança e da eficácia e eficiência dos programas sociais (WORLD BANK, 2010). No Relatório de 2011, ainda no período de expansão econômica, o BM apresenta, como desafio para o país, o alcance de um patamar de desenvolvimento inclusivo e sustentável maior. Recomenda a redução das despesas correntes e a melhoria da eficiência do setor público, a fim de ampliar a poupança pública interna, o aumento da qualidade dos serviços públicos para famílias de baixa renda e a expansão do seu fornecimento por meio de mecanismos públicos e privados, o fomento das PPPs nos setores sociais, ambientais e de infraestrutura (BANCO MUNDIAL, 2011).

Diante do cenário de recessão, as orientações do BM intensificam em relação à reforma fiscal e à melhoria da gestão dos gastos públicos. Dentre as propostas, estavam: a redução da intervenção estatal no setor financeiro; o investimento em infraestrutura mediante a remoção de obstáculos regulatórios à participação do setor privado; o aumento das concessões rodoviárias, aeroportuárias, portuárias e ferroviárias; e o estabelecimento de um novo marco regulatório para o financiamento de projetos (WORLD BANK, 2017) – em suma, a ampliação do espaço para a atuação do setor privado. O BM relata que o Brasil seguiu tais recomendações ao: promover a contenção dos gastos orçamentários e da estabilização da dívida pública; aprovar o teto de gastos, quando apresentou a proposta de reforma previdenciária ao Congresso, em dezembro de 2016¹⁰⁶; realizar a revisão de programas públicos específicos para aumentar a eficiência dos gastos públicos em saúde, educação, assistência social, mercado de trabalho e programas de apoio à indústria, bem como

¹⁰⁶ Aprovada pela Lei nº 13.457/2017 (BRASIL, [2017c]).

em compras públicas; promover a redução dos incentivos fiscais e do crédito oficial e a reforma trabalhista¹⁰⁷; fomentar novas iniciativas de PPPs e novos pacotes de privatizações (WORLD BANK, 2017).

No relatório de 2017, o BM afirma que, a partir de 2016, após dois anos de recessão, houve uma redução drástica da receita nacional incompatível com o tamanho das despesas públicas brasileiras, gerando um grande desequilíbrio fiscal. Entende que a EC do teto dos gastos de 2016 fornece o quadro para a consolidação fiscal, mas não explica como essas despesas devem ser cortadas (WORLD BANK, 2017). Desse modo, assevera que o Brasil precisa de reformas fiscais e microeconômicas para restaurar a sustentabilidade das finanças públicas e garantir a redução contínua da pobreza e a prosperidade. Como reforma essencial, destaca a promoção da eficiência e da eficácia das despesas públicas. Apregoa que a agenda para o período de 2018 a 2023 deve priorizar três aspectos: a consolidação fiscal e eficácia do governo; o investimento e a produtividade do setor privado; o desenvolvimento equitativo e sustentável (WORLD BANK, 2017).

No documento “Um ajuste justo¹⁰⁸”, também de 2017, o BM ressalta que o Brasil enfrentava, na época, um déficit fiscal, ou seja, as despesas eram maiores que suas receitas, pois se gastava mal (BANCO MUNDIAL, 2017). Concebe que os programas governamentais, como aqueles relacionados à previdência, à saúde e à educação, favoreciam os mais ricos em detrimento dos mais pobres, apontando para a necessidade da focalização dos gastos na população vulnerável (WORLD BANK, 2017; BANCO MUNDIAL, 2017). Por isso, recomendou: a reforma previdenciária; o enxugamento do funcionalismo público; a redução da folha de pagamento do Estado via diminuição das progressões salariais dos servidores públicos e da vinculação salarial à experiência e ao desempenho; a reforma nos programas de proteção social e emprego com foco nos vulneráveis; a melhoria na eficiência do Sistema Único de Saúde (SUS) e no sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2017).

A educação é concebida como um serviço, cuja qualidade deve ser melhorada com foco no monitoramento dos resultados (BANCO MUNDIAL, 2017; WORLD BANK, 2008; 2011; 2017); resultado vinculado ao desenvolvimento de competências para a

¹⁰⁷ Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, [2017d]).

¹⁰⁸ Documento solicitado ao BM pelo governo federal brasileiro no intuito de obter uma análise desse organismo internacional acerca dos gastos governamentais e de propor alternativas para a redução do déficit fiscal nacional (BANCO MUNDIAL, 2017).

criação de capital humano e o aumento da produtividade (WORLD BANK, 2017). Ademais, relaciona a ineficiência dos gastos à vinculação constitucional de receitas de impostos para a educação e, principalmente, ao número excessivo de professores. Assim, para a melhoria da gestão dos gastos públicos brasileiros relativos à educação, o BM recomenda: o aumento da razão professor-aluno nas escolas menos eficientes, por meio da não reposição de professores aposentados; a limitação da contratação de novos professores concursados; a expansão das PPPs, por intermédio de novas legislações; a contratação de empresas privadas (terceirização); a nomeação de diretores escolares, com base no desempenho; a remuneração por desempenho; e o destaque às escolas com propostas inovadoras e com melhor desempenho (BANCO MUNDIAL, 2017; WORLD BANK, 2017).

As recomendações do BM em relação ao financiamento da educação/educação especial coadunam com o processo de privatização na educação, via terceirização e publicização, em uma atividade que tende a culminar na privatização da educação. A transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade não se trata, simplesmente, de desresponsabilização do Estado, mas da abertura de espaço para a atuação do setor privado na educação e a liberação de fundos públicos para o mercado com vistas ao aumento da taxa de lucro. Esse processo é interessante ao setor privado, pois ele recebe repasses diretos (convênios; subsídios) ou indiretos (*voucher*) de verba pública e, com isso, lucra ao assumir a oferta educacional.

Rikowski (2017) explica que a ânsia capitalista pelas receitas do Estado se amplia diante da queda na taxa do lucro que o capitalismo vem enfrentando desde a década de 1970, ânsia acirrada com a crise de 2007-2009. O avanço da informatização tende a expulsar a força de trabalho do setor produtivo e de serviços e a gerar “[...] um impacto negativo adicional sobre as taxas de lucro, uma vez que o trabalho, fonte de um novo valor, é deslocado dos processos de trabalho capitalistas. [...]” (RIKOWSKI, 2017, p. 403). Na procura desenfreada por novas fontes de lucros, os orçamentos mundiais destinados à educação estatal se apresentam como novas alternativas de valor e de lucro e fomentam “[...] o interesse dos investidores e corporações para continuar a bater nas portas dos governos para ter acesso ao mercado da educação” (RIKOWSKI, 2017, p. 403).

As orientações do BM e da UNESCO, no tocante à educação inclusiva, estão carregadas dos preceitos do novo neoliberalismo. Ambos enfocam a necessidade de um Estado protagonista no provimento da educação aos grupos menos favorecidos,

dentre eles, a população atendida pela educação especial. Primeiro, trata-se de um Estado protagonista e empreendedor que não atua sozinho, mas em rede de parcerias locais, nacionais e transnacionais, públicas e privadas. As ações desse Estado visam ao empoderamento dessa população, de modo a inseri-la na sociedade vigente, sobretudo no mercado de trabalho. Há uma preocupação em garantir a relação custo-benefício via mensuração do resultado da política empreendida. Sob o discurso da transparência dos dados, tais ações monitoram, avaliam e atrelam o financiamento aos resultados.

O problema não é avaliar, mas, sim, o objetivo da avaliação. Como afirma Freitas (2018), a ênfase nas políticas baseadas em evidências, com respaldo nos resultados, condiciona o acesso dos recursos públicos aos resultados. Todavia, as metas estipuladas são difíceis de serem alcançadas pela escola pública precarizada. Assim, tal política, justificada pela ideia de transparência e de responsabilização social, oculta um projeto societal que, pela privatização na educação, fomenta a privatização da educação e conduz a uma destruição da escola pública (FREITAS, 2018) em prejuízo dos grupos marginalizados, do PAEE; a propósito, quando esses sujeitos têm acesso à educação escolar comum, é a essa escola pública fragilizada.

A presença do setor privado é uma característica marcante na história da educação especial brasileira. O contexto de acumulação flexível neoliberal apenas legitimou essa prática social e fortaleceu o movimento das IPSFL. Nesse caso, não se trata da privatização da educação como venda da propriedade estatal relativa à educação, mas da privatização na educação mediante relação público-privada. Sem desconsiderar o investimento dos governos Lula e Dilma na educação do PAEE por meio da implantação do AEE e das SRM, não se pode negar que o setor privado participou da definição de políticas públicas para a educação especial e da partilha de recursos públicos. Trata-se de um processo de privatização na educação especial que, de acordo com Garcia (2017), tem ocorrido via aquisição de equipamentos para as SRM e pelo recebimento de fundos públicos pelas IPSFL para a oferta do AEE, a qual não foi universalizada nas escolas públicas.

Para Barcelos (2019), a constituição do PAEE na PNEEPEI de 2008, além de ser um produto das disputas entre as entidades representativas de e para pessoas com deficiências, pode estar relacionada à distribuição de recursos financeiros e aos gastos com o AEE. A autora entende que o conceito de NEE, na terminologia anterior à PNEEPEI, abrangia um número de alunos que poderia encarecer os custos da

educação especial. Assim, “[...] teria sido necessário reconfigurar os grupos de estudantes a serem atendidos no AEE, de modo a reduzir os custos do Estado com a educação desses sujeitos” (BARCELOS, 2019, p. 156). Por esse ângulo, pode-se afirmar: “[...] Tais disputas não buscam uma nova sociabilidade capaz de alterar as relações que excluem e marginalizam. Longe disso, são movimentos que buscam a inserção de determinados grupos nessa sociabilidade” (BARCELOS, 2019, p. 64).

Interessante observar que os discursos dos parlamentares representantes das IPSFL enfatizam a ineficiência do poder público quanto à garantia de educação a todo o PAEE e a atuação das instituições sem fins lucrativos para suprir tal demanda. Ademais, buscam o consenso social acerca da importância dessas instituições, via discurso pautado na solidariedade e no pluralismo, no foco em princípios religiosos, como caridade e amor ao próximo (VIEGAS; BASSI, 2009), e no caráter público e gratuito dos serviços por elas prestados. Todo esse discurso é disseminado como uma justificativa para o repasse de verbas a essas instituições, cuja materialização – ou não – de políticas as favorece.

Como se trata de correlação de forças no âmbito do Estado, “[...] a capacidade de organização, acesso à informação e à comunicação interna são importantes elementos na disputa pelas verbas orçamentárias” (VIEGAS; BASSI, 2009, p. 4). Essa capacidade parece ter mais força do que a própria determinação legal, posto que uma das alegações dos parlamentares para o PNATE não propiciar benefícios às IPSFL é o fato de ele ser composto por recurso do salário-educação, cuja determinação constitucional é a de que ele seja aplicado à educação básica pública. Porém, os recursos do PDDE também advêm do salário-educação, e as IPSFL recebem recursos desse programa.

Embora a PNEPEI tenha conduzido à compulsoriedade da matrícula do PAEE nas SRM e indicado a expansão da educação especial no sistema público de ensino, isso ocorreu, como destaca Garcia (2016), no cenário de uma ofensiva neoliberal no sentido de privatização da escola pública e, por conseguinte, da educação especial, realizada nas instituições privado-assistenciais e nas escolas públicas regulares das redes de ensino, quer pela sua oferta, quer pela sua gestão.

Um aspecto a ser considerado é o fato de que o embate sobre o lugar da oferta da educação especial (classe comum ou classe/escola especial) esconde a disputa acerca da legitimidade – ou não – de repasse de recursos públicos às IPSFL (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). As reformas educacionais de caráter

neoliberal efetivadas no país, sejam ortodoxas, sejam moderadas, pautam-se na lógica de minimização dos gastos sociais – e, por isso, mantiveram a transferência de fundos públicos às IPSFL. Se a expansão do atendimento do PAEE na rede pública via AEE/SRM, por um lado, representa avanço, por outro, a sua materialização como forma única de oferta de educação especial na rede pública não concorre com os serviços especializados oferecidos pelas IPSFL, o que corrobora com a justificativa e a manutenção desses serviços, assim como o repasse de verbas públicas às IPSFL (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Laplane, Caiado e Kassar (2016) consideram a hipótese de que tais instituições também são mantidas por oferecerem um conjunto integrado de atendimento na área da saúde, de modo a contribuir, financeiramente, para diminuir a pressão sobre o sistema público de saúde do país, no caso, o Sistema Único de Saúde (SUS).

Soma-se a isso o fato de que, como os serviços especializados requerem mais investimentos, a exclusividade do AEE/SRM como modelo/lócus de atendimento ao PAEE na rede pública de ensino é coerente com as demandas do capitalismo contemporâneo em sua fase neoliberal. O problema é que não apenas a SRM, mas a escola pública, onde se efetiva a escolarização das massas, está precarizada diante dos cortes dos gastos sociais, além de não garantir uma educação de qualidade a todos os educandos, sobretudo aos alunos PAEE (KASSAR, 2012).

Alguns elementos devem ser ponderados, sem desconsiderar o papel histórico e a seriedade de muitas IPSFL atuantes na educação especial. Primeiro, os recursos públicos já insuficientes para a educação especial são transferidos para as IPSFL, que também contam com doações da sociedade e verbas privadas (VIEGAS; BASSI, 2009) e isenções fiscais (DAVIES, [2023]). Segundo, muito mais do que ser contra ou a favor da inclusão escolar do PAEE, urge debater sobre o papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, dentre eles, a educação, a saúde, o lazer e a vida digna (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). É preciso considerar que “[...] a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 14).

De fato, observo um alinhamento das políticas públicas brasileiras acerca do financiamento da educação especial com as orientações do BM e da UNESCO, estando mais evidentes a PPP, o fortalecimento do setor privado na formulação e execução das políticas públicas para a educação especial e, por conseguinte, do

processo de privatização da/na educação especial. De acordo com Lehmkuhl (2018), a ação do setor privado está presente na educação especial desde as suas origens, marcada pelo caráter filantrópico e caritativo. Para a autora, a diferença é que, na atualidade, tem-se a consolidação do papel das instituições privadas na área com a regulamentação da nova filantropia como Terceiro Setor. Aliás, cumpre assinalar que a expansão do Terceiro Setor foi favorecida pelo MROSC, em 2014.

Segundo Montañó (2002), o Terceiro Setor é composto por um conjunto de sujeitos coletivos (ONGs, organizações sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, empresas cidadãs) e sujeitos individuais (voluntários ou não), amparado legal e financeiramente pelo Estado (Primeiro Setor). Por meio dele, dissemina-se um conjunto de vocábulos, conceitos e valores, como: autoajuda, empoderamento, empreendedorismo, solidariedade, voluntariado, parceria, dentre outros; sustenta-se a ideia de uma sociedade civil homogênea e dócil na qual cada indivíduo, concebido apenas em sua singularidade, seria empoderado para realizar ações individuais ou coletivas com vistas à resolução de seus problemas e à satisfação de suas necessidades. Essa ideologia corrobora com o modelo de produção toyotista/flexível e do Estado neoliberal, ao fomentar a desresponsabilização gradativa do Estado em relação à questão social (MONTAÑO, 2002).

Para Montañó (2002), a transferência da responsabilidade do Estado, no que tange à questão social para o Terceiro Setor, não ocorre porque as ONGs são mais eficientes do que o Estado ou apenas para reduzir os gastos sociais deste. Trata-se de garantir a superação da ideia de direitos humanos universais vinculados às políticas sociais estatais, à criação de uma cultura de autoculpa, de autorresponsabilização e de ajuda mútua dos indivíduos em relação às mazelas sociais, à desoneração do capital quanto às demandas relativas à questão social e de convertê-las em novas e fartas demandas lucrativas ao mercado. Isso evidencia, conforme a discussão de Rikowski (2017), que o objetivo final é a capitalização da educação e ampliação das fontes de lucro.

Nessa perspectiva, Ball e Olmedo (2013) chamam a atenção para a configuração recente de uma nova filantropia promovida pelos empresários, na qual o novo é a “[...] relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33). Os novos filantropos “[...] querem ver impactos claros e mensuráveis e resultados de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (BALL;

OLMEDO, 2013, p. 33-34) e acreditam ser possível colocar a filosofia empresarial a serviço da caridade, bem como associar caridade e lucro (BALL; OLMEDO, 2013).

Ao reiterar a retórica da ineficiência do Estado e das falhas da filantropia tradicional nas questões sociais, a nova filantropia age sobre e contra o Estado, e a educação pública estatal é ancorada no discurso de que as estratégias dos empresários e do empreendedorismo social são mais eficazes na ampliação do acesso escolar e na oferta de uma educação de melhor qualidade (BALL; OLMEDO, 2013). No trato das questões sociais, aplicam-se: a lógica capitalista de fazer mais com menos; a associação entre cuidados e cálculos; a convergência entre o público e o privado, ao intensificar a diluição dos limites entre os papéis do Estado e do mercado (BALL, 2014).

Ball e Olmedo (2013) também evocam uma particular atenção para as receitas mágicas oriundas dessa nova forma de governança filantrópica organizada em redes, constituída por empresas, governos, organismos multilaterais, ONGs e filantropia, que interferem, diretamente, na formulação e na execução de políticas. As receitas mágicas se referem às soluções genéricas para os grandes desafios locais, nacionais e internacionais contemporâneos. Exemplos de receita mágica: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as orientações do BM e da UNESCO ancoradas no ODS4, tendo a educação inclusiva como uma de suas metas.

Além da PPP, outra bandeira das versões preliminares da nova política de educação especial foi a atuação em rede. Embora não esteja evidente nos documentos analisados, trata-se da legitimação de um Estado regulador, ancorado no ideário de governança, de trabalho em rede e de responsabilização social, nos moldes da PNGP, defendido pelo BM e pela UNESCO. Essa prática é contraditória à política de inclusão do PAEE na **escola comum**, posto que a efetivação de tal política para a maioria dos alunos depende da matrícula em escolas públicas, e o modelo de Estado descrito tem contribuído para a privatização na e da escola pública.

Por isso, justifica-se o início da análise sobre o financiamento da educação nesta seção, pois não há como entender as políticas de financiamento da educação especial e sua gestão desvinculadas do financiamento da educação brasileira como um todo, do metabolismo do capital em sua fase neoliberal de precarização dos serviços públicos e das políticas sociais. É esse movimento que permite entender a permanência e o avanço das IPSFL na educação especial no contexto de defesa das políticas de inclusão escolar do PAEE. Na próxima subseção, compreendo e analiso

as políticas de financiamento da educação especial e sua gestão no Paraná, no período de 2008 a 2018, com o intuito de elucidar as suas consonâncias e dissonâncias com a política internacional e nacional.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ

As políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica no Paraná, embora estejam vinculadas ao processo de regulação nacional e internacional, têm delineado suas particularidades em consonância com a trajetória histórica da política do estado de oferta de educação especial em IPSFL.

O sistema estadual de ensino do Paraná ainda é regido pela Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, apesar da apresentação de uma proposta de projeto de lei pelo CEE, em 2014, para alterações na referida legislação (PARANÁ, 2014e), sobre a qual não encontrei mais informações. Além disso, o Artigo 9º da Lei nº 18.492/2015, que instituiu o PEE, determinou que o estado do Paraná atualizasse e implantasse a lei específica do seu sistema estadual de ensino no primeiro ano de vigência do PEE (PARANÁ, 2015b), o que não ocorreu.

A Lei nº 4.978/1964 estabelece, no Artigo 5º, que a educação é direito de todos; será dada no lar e na escola e, cabe à família, a escolha do gênero da educação dos filhos. Esse direito é garantido, conforme o Artigo 6º, Inciso I, “[...] pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da Lei em vigor” (PARANÁ, [2022d], p. 2). Por não ter sido atualizada, a lei ainda mantém a normativa de que a educação será assegurada mediante gratuidade do ensino primário oficial (Artigo 6º, IV) (PARANÁ, [2022d]), cuja nomenclatura não confere com a atual, tampouco com a etapa da escolarização obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos.

O Artigo 6º prevê bolsas de estudos e financiamento aos alunos de escolas oficiais e particulares, além de auxílio e subvenções às escolas municipais ou particulares que atendam alunos gratuitamente. Também assegura recursos financeiros para essas escolas para a compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos (Artigos 6º e 195) (PARANÁ, [2022d]).

Do Artigo 192 ao 200, a lei trata, especificamente, dos recursos da educação. Na época, era prevista a aplicação de, pelo menos, 20% da receita de impostos dos

estados e municípios em manutenção de desenvolvimento do ensino (Artigo 192), preferencialmente no ensino público (Artigo 193). Preferencialmente, porque a lei, como supracitado, permite a destinação de recursos para as instituições privadas que ofertam educação (PARANÁ, [2022d]).

No que diz respeito às fundações e instituições sem fins lucrativos voltadas às atividades culturais e educativas, de acordo com o Artigo 197, o poder público estadual incentivará o apoio da população a essas fundações e instituições, inclusive por meio de dedução em imposto de renda dos auxílios e das doações devidamente comprovadas. O Artigo 198 ainda garante tratamento especial dos poderes públicos estaduais e municipais à iniciativa privada, reconhecida pelo CEE, que oferta educação aos “excepcionais”, termo utilizado na época, por meio de concessão de bolsas de estudo, empréstimos, auxílios e subvenções (PARANÁ, [2022d]).

É possível identificar, nos aspectos apresentados, o quanto a legislação está desatualizada e precisa ser revista em termos de nomenclatura acerca da educação. Destaco: a organização das etapas e níveis de ensino; a etapa de obrigatoriedade e gratuidade do ensino; o uso do termo “excepcional”; o percentual de imposto vinculado à educação; e a Lei nº 4.024/1961 já revogada.

Além disso, é importante lembrar, no tocante à educação especial, que as verbas públicas repassadas às IPSFL, geralmente, eram utilizadas para a oferta do ensino em instituições especializadas. Na escola pública, até o final do século XX, predominava o atendimento, em classes especiais, dos alunos com deficiência com menor grau de comprometimento (KASSAR; MELETTI, 2012); atendimento que se expande no Paraná a partir de 1977, acompanhado do processo de interiorização das APAES na década de 1980, como evidenciei na seção anterior.

Nessa perspectiva, a Deliberação nº 020/1986, que fixou as normas para a educação especial no sistema de ensino do estado do Paraná, estabeleceu, no Artigo 7º, que era responsabilidade do Estado “[...] criar e manter programas de atendimento de Educação Especial em Instituições Escolares comuns e em Instituições Especializadas do Sistema de Ensino” (PARANÁ, [1986], p. 3). A Deliberação prevê apoio administrativo e financeiro (Artigo 78) e o estabelecimento de convênio com o poder público para a oferta de educação especial pela iniciativa privada idônea sem fins lucrativos (Artigo 8º, parágrafo único; Artigo 79) (PARANÁ, [1986]). Entretanto, o Artigo 9º afirma a necessidade da participação da comunidade para o pleno funcionamento da educação especial mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada.

A política paranaense de financiamento da educação especial da década de 1980 legitimou o caráter privado-filantrópico do atendimento dessa modalidade da educação no estado. Caráter mantido com a promulgação da Constituição do Estado do Paraná, em 1989. O Artigo 177 da Constituição paranaense reproduz, na íntegra, o Artigo 205 da CF de 1988, e ratifica a educação como direito de todos e dever do Estado da família. O Artigo 12 da Constituição Estadual afirma que é da competência do estado, em acordo com a União e os municípios, garantir os meios de acesso à cultura, educação e ciência. Para a realização de suas obras ou serviços, o Artigo 14 permite que o estado celebre convênios com entidades de direito público ou privado (PARANÁ, [2022a]).

É da incumbência do poder público estadual, conforme o Artigo 179, garantir assistência técnica e financeira aos municípios para a oferta do ensino fundamental, da pré-escola e da educação especial. Esse artigo ainda estabelece que é uma responsabilidade estadual assegurar programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde aos alunos da pré-escola, do ensino fundamental, do ensino médio e da educação especial (PARANÁ, [2022a]). Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde serão custeados com recursos de contribuições sociais e outros recursos orçamentários, sem ônus para as receitas de impostos vinculadas pelo Artigo 185 da Constituição Estadual (Artigo 179, § 7º), enquanto os programas suplementares de material-didático escolar e de transporte escolar podem ser computados no percentual das receitas de impostos vinculadas (Artigo 179, § 8º) (PARANÁ, [2022a]).

Cabe destacar que o percentual da vinculação de receitas de impostos para a educação previsto para o estado do Paraná em sua Constituição, conforme o Artigo 185 descrito, é de 30% para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, ou seja, um valor superior aos 25% previstos na CF de 1988. Esse percentual de 30% foi aprovado com a EC nº 21, de 2 de agosto de 2007 (PARANÁ, [2022a]), ratificado pelas LDOs aprovadas de 2007 a 2015, acerca dos exercícios financeiros de 2008 a 2016, respectivamente, com diferenças em suas redações. Nas LDOs de 2007 a 2011 e 2015, constava apenas a determinação da destinação de 30% da receita líquida de impostos à MDE, enquanto as LDOs de 2012 a 2014 estabeleciam que, desse percentual, 25% caberiam à SEED e 5% às despesas do ensino superior. Nas LDOs de 2016 e 2017, não houve menção à questão (PARANÁ, 2007a; 2008b; 2009a; 2010b; 2011b; 2012a; 2013a; 2014b; 2015c; 2016e; 2017b).

Outro aspecto é o fato de que a CF de 1988 utiliza a expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino” (Artigo 212), enquanto a Constituição Estadual acrescenta a essa expressão o adjetivo “público”. Legalmente, o que tem maior peso é a Constituição Federal. Por outro lado, a própria Constituição Estadual, no Artigo 187, permite a destinação de recursos públicos para as ECCFs sem fins lucrativos, desde que cumpridas todas as necessidades exigidas pela universalização da escola pública (PARANÁ, [2022a]). Tal exigência também não está prevista no Artigo 213 da CF e 1988, o que anula a necessidade de seu cumprimento.

A Constituição Estadual, apesar da última atualização identificada pela EC nº 51, de 23 de novembro de 2021, ainda mantém a redação do dever público de garantia apenas do ensino fundamental, obrigatório e gratuito (PARANÁ, [2022a]), sendo que a obrigatoriedade e a gratuidade são garantidas dos quatro aos dezessete anos, com a EC 59/2009 (BRASIL, [2009a]). Além disso, o Artigo 18 do ADCT e os seus parágrafos também se limitam ao ensino fundamental e ao FUNDEF, com redações dadas e incluídas pela EC Estadual nº 7/2000 (PARANÁ, [2022a]), não sendo atualizada em relação à criação do FUNDEB.

Na década de 1990, o estado do Paraná manteve o apoio à atuação do setor privado-filantrópico na educação especial com subsídios de fundos públicos, pelos governos de Roberto Requião (1991-1994) e de Jaime Lerner (1995-2002), principalmente porque foi nessa década que o Paraná realizou a municipalização da pré-escola, dos anos iniciais do ensino fundamental regular e supletivo e da educação especial, o que desestabilizou o orçamento dos municípios. No bojo da reforma do Estado (Plano Mare), acatada, sobretudo, por Jaime Lerner, a municipalização e a defesa da publicização das políticas sociais sob a alegação de que se tratam de serviços não-exclusivos do Estado, mas da responsabilidade de toda a sociedade, apenas corroboraram com o fato de eximir o estado do Paraná da responsabilidade de criação e manutenção de espaços públicos de educação especial em função da legitimação da atuação do Terceiro Setor, na esfera nacional, com tal reforma.

Embora o governo Lerner, a partir de 1995, tenha promovido espaços de debates acerca da educação inclusiva que culminaram na publicação do documento “Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná”, em 2002, não abandonou o caráter privatizante da educação especial. Isso porque, esse documento defende a potencialização da oferta educacional por meio de recursos das redes

públicas (federal, estadual e municipais), conforme diretrizes orçamentárias, e da iniciativa privada (PARANÁ, 2002).

Para a efetivação da política de inclusão, o documento apregoa a destinação de recursos financeiros orçados no âmbito federal, estadual e municipal para o custeio de serviços de apoio especializados, especialmente para a capacitação profissional; a contratação de recursos humanos; a adaptação de edificações públicas; a aquisição de materiais, dentre outros. Também prevê o estabelecimento de parcerias entre as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como: com outras secretarias que extrapolam a educação, por exemplo, saúde, assistência social e relações de trabalho; com instituições de ensino superior; e com ONGs, a fim de garantir a educação inclusiva (PARANÁ, 2002).

A partir de 2003, com o avanço da radicalização das políticas de inclusão do PAEE no cenário nacional, o estado do Paraná produziu um movimento de negação dessa radicalidade em torno do discurso da inclusão responsável, impulsionado pelas IPSFL e seus representantes políticos. Esse discurso não veio acompanhado da defesa da ampliação da oferta de atendimento público na área da educação especial. Ao contrário: reforçou o repasse de fundos públicos para a manutenção de instituições especializadas privadas como uma opção política do governo Requião, conforme explicita o documento “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”:

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

De acordo com o Artigo 4º, Inciso III, da Deliberação nº 02/2003, cabia à SEED a garantia da oferta de serviços de educação especial, preferencialmente, na rede pública. Todavia, a Deliberação previa a realização de parcerias e convênios, pela SEED e pelos estabelecimentos de ensino, com outros setores públicos e privados, a fim de assegurar serviços especializados de natureza clínico-terapêutica, profissionalizante e assistencial, além da melhoria do atendimento educacional especializado (Artigo 4º, IV e V; Artigo 8º). O Artigo 21 assegurava verba pública ao setor privado, ao definir que o pleito ao apoio técnico, pedagógico, administrativo e

financeiro dos órgãos governamentais pelos estabelecimentos de ensino não governamentais e sem fins lucrativos deve cumprir com as determinações legais (PARANÁ, 2003a).

Durante o governo Requião (2003-2010), houve o fechamento de um número significativo de classes especiais, consideradas espaços de segregação do PAEE (SALLES, 2013). Contudo, não houve um movimento de fechamento das escolas especiais no estado, mas o fortalecimento dessas escolas via convênios de cooperação técnica e financeira entre o governo do estado e as IPSFL. É preciso lembrar que a maioria das escolas especiais paranaenses é mantida pelo setor privado sem fins lucrativos; além de convênios com o poder público, tais escolas têm isenções tributárias e previdenciárias e recebem doações de pessoas físicas e jurídicas que podem ser diluídas no imposto de renda (MORAES, 2011).

Em tempos neoliberais, compreendo que esse movimento abrange, também, aspectos de ordem financeira: 1. o fechamento das classes especiais representa uma redução de gastos públicos, uma vez que a maior parte delas era ofertada em escolas públicas; 2. a realização de convênios é muito menos custosa ao Estado do que manter toda a estrutura física e humana de uma escola especial pública, tanto que o governo do Paraná, conforme dados de 2019, mantinha apenas duas EEBMEE estaduais (PIAIA, 2021). Ademais, o governo do estado não é o único mantenedor das escolas conveniadas, não responde pelos serviços por elas prestados, mas garante, por meio dos convênios, o consenso de que está a cumprir com a sua função educacional e social em relação ao PAEE (MORAES, 2011).

A investigação das políticas e da gestão do financiamento da educação especial no Paraná, a partir desse momento, indica uma preponderância de dispositivos legais voltados à normatização da parceria entre o governo do estado e as IPSFL. Em 2006, foi aprovada a Resolução SEED nº 1.017, de 22 de março, que regulamentou os procedimentos para a efetivação de convênio de cooperação técnica e financeira entre a SEED e as instituições que oferecem serviços especializados da educação especial. O Artigo 2º determina que o referido convênio será realizado mediante “[...] a **designação de recursos humanos** pela SEED, que poderá, na sua falta, ser substituído **por repasse financeiro**, para as funções administrativas, de docência e de serviços gerais [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 1, grifos nossos).

O Artigo 12, em acordo com a LC nº 106/2004, reitera a extinção da gratificação de 50% aos professores com habilitação específica em educação especial que atuam

nas instituições especializadas conveniadas, sendo mantida a gratificação somente para aqueles que já recebem a gratificação enquanto permanecerem no exercício dessas atividades (PARANÁ, 2006b).

No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 15.608, de 16 agosto de 2007, que estabelece normas sobre licitações, contratos administrativos e convênios no âmbito dos poderes do estado do Paraná. A legislação tem um capítulo específico sobre convênios, nos Artigos 133 a 146. O Artigo 133 define convênio como “[...] uma forma de ajuste entre o Poder Público e entidades públicas ou privadas, buscando a consecução de objetivos de interesse comum, por colaboração recíproca [...]” (PARANÁ, [2022e], p. 52), que se diferencia dos contratos, dentre outras características, por não visar ao lucro.

Ainda nesse ano, foi aprovado o PPA do estado do Paraná para o período de 2008 a 2011, por meio da Lei nº 15.757, de 27 de dezembro de 2007 (PARANÁ, 2007b), no final do primeiro ano do segundo mandato (2007-2010) do governador Roberto Requião. O PPA teve como lema o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. O documento relata os problemas enfrentados pelo Paraná na época, como a exclusão e a marginalização social, o subemprego, o desemprego, a favelização, a ampliação da violência urbana e a degradação ambiental. Nesse sentido, afirma a necessidade de garantir acesso à moradia e redistribuição de renda por meio de oportunidade de empregos à sociedade, de modo que as classes sociais se reconheçam, respeitem e convivam.

Quanto ao desenvolvimento econômico, baliza a “[...] continuidade da expansão e da modernização do agronegócio paranaense, além do crescimento de alguns segmentos industriais intensivos em tecnologia e da priorização dos investimentos em infra-estrutura pelo Governo Estadual” (PARANÁ, 2007c, p. 46). Esse discurso revela o movimento contraditório de reprodução do capital, cujo processo de acumulação produtiva do capital via agronegócio e desenvolvimento tecnológico-industrial, ao se alicerçar na relação capital *versus* trabalho, tende justamente a ampliar os problemas relatados, os quais precisam ser amenizados, inclusive por meio de discursos que naturalizam as contradições de classes.

Cabe destacar que o documento defende a atuação do Estado na promoção do crescimento do emprego e renda, na perspectiva neodesenvolvimentista, em oposição à concepção de Estado Mínimo e na plena eficiência do mercado apregoada pelo Consenso de Washington. Propala a construção de um Estado democrático,

progressista e justo, focado nos pobres e excluídos na luta em oposição a um modelo de desenvolvimento neoliberal excludente e causador de desigualdades sociais e desequilíbrio econômico (PARANÁ, 2007c). Sob esse discurso, o estado do Paraná elegeu “[...] a Inclusão Social como foco prioritário de suas ações de investimentos para atual gestão de governo” (PARANÁ, 2007c, p. 53).

Ao mesmo tempo em que denuncia as desigualdades e apregoa o foco estatal nos pobres, o documento critica os mecanismos da política de financiamento e da gestão orçamentária do Estado. Questiona o fato de que a maior parte da arrecadação das receitas orçamentárias é empregada no pagamento das despesas obrigatórias como pessoal, serviço da dívida, transferências a municípios, despesas vinculadas e custeio da administração, restando apenas o saldo residual para investimentos e novos programas. Alega que a “[...] crescente vinculação de despesas às receitas amplia os gastos obrigatórios do Estado, minimizando os recursos disponíveis para realizar investimentos e novos programas” (PARANÁ, 2007c, p. 52).

Destarte, ao considerar o caráter exógeno das receitas do estado, que dificulta o controle do montante a ser arrecadado, e a necessidade de maximizar a disponibilidade de recursos orçamentários, o documento propõe o controle das finanças estaduais com foco nas despesas e o fortalecimento da política de ajuste fiscal do Estado. Compreende o ajuste fiscal como o elemento central para a retomada da “[...] capacidade de investimento estadual e para o fortalecimento da capacidade de execução de programas finalísticos de bem-estar, permitindo com isso o fomento ao crescimento econômico e a geração de emprego e renda” (PARANÁ, 2007c, p. 49).

A partir dessas discussões, o PPA 2008-2011 priorizou três linhas de ações: 1. promoção da cidadania, inclusão social e justiça; 2. desenvolvimento econômico sustentável e descentralizado; 3. gestão pública transparente e integrada. Cada linha de ação é composta por um conjunto de programas, e cada programa é formado por várias ações (projetos, atividades, operações especiais e ações não orçamentárias) que se desdobram em produtos com vistas a um objetivo comum (PARANÁ, 2007c).

A educação básica é contemplada na linha 1, que reúne os programas voltados à “[...] promoção e defesa dos direitos elementares à vida, as condições dignas de sobrevivência e combater os desequilíbrios sociais para proporcionar o progresso das pessoas, sua promoção, seu desenvolvimento e sua inclusão” (PARANÁ, 2007d, p. 93). Nessa linha, a educação básica é considerada no Programa Educação de Qualidade, que tem como um dos objetivos “Universalizar a educação básica pública

e gratuita de qualidade, garantindo acesso, permanência e sucesso dos alunos, inclusive apoiando-os quanto ao transporte, alimentação e material didático” (PARANÁ, 2007d, p. 107). Outro objetivo está relacionado à educação especial: “Assegurar o atendimento à diversidade sociocultural, bem como aos **alunos com necessidades educacionais especiais**” (PARANÁ, 2007d, p. 107, grifos nossos).

Trata-se de um programa da responsabilidade da SEED-PR, cujo público-alvo consiste nas crianças e adolescentes da educação básica, nos jovens, adultos e idosos analfabetos e nos jovens e adultos em busca de oportunidade de formação profissional (PARANÁ, 2007d). Para tanto, enumera algumas estratégias do programa, dentre elas: a recuperação da escola pública, com provimento efetivo de profissionais e apoio à prática pedagógica; a universalização da educação em todos os níveis e modalidades de ensino; e o combate ao analfabetismo. Estratégias que, no meu ponto de vista, têm muito mais um caráter de metas a serem atingidas.

Os aspectos que mais se aproximam de estratégias de implantação, de fato, dizem respeito à relação público-privada. Refere-se à proposição de implementação das políticas educacionais por meio da articulação do órgão executivo do sistema educacional de ensino com as redes públicas e privadas, em acordo com o regime de colaboração, da parceria com as instituições de ensino superior para a formação inicial dos profissionais da educação e da “integração intra-institucional e interinstitucional, estabelecimento de parcerias, termos de cooperação e convênios” (PARANÁ, 2007d, p. 107). Isso revela que a concepção subjacente ao PPA não é a de educação como um direito social público, mas a de um serviço a ser prestado.

O Programa Educação de Qualidade tem uma ação específica para a educação especial: 2141 – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Especial. A concepção de educação especial do documento não se desvincula das escolas especiais da rede conveniada, ou seja, das IPSFL, pois a finalidade da ação é:

Ampliar, manter e garantir o acesso e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais na rede de ensino e, por meio de convênios de cooperação técnico-financeira com as escolas especiais, criar condições técnico-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2007d, p. 115).

Essa circunstância fica evidente quando se analisa o quadro com os produtos descritos para a aquisição na ação, isto é, material didático-pedagógico, curso de capacitação de 5.255 professores da rede pública de ensino e convênios com

instituições privadas para a oferta da educação especial à escolarização (PARANÁ, 2007d).

Em 2008, foi aprovada a Resolução SEED nº 3.616, de 31 de julho, que revogou a Resolução SEED nº 1.017/2006 e promoveu algumas alterações nos procedimentos para a realização de convênio de cooperação técnica e financeira entre a SEED-PR e as entidades mantenedoras que ofertam educação básica na modalidade de educação especial (nomenclatura utilizada no documento). A Resolução prevê a designação de servidores do Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado (QPPE), Quadro Único de Professores (QUP) e Professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Conforme o Artigo 3º, “[...] **não serão repassados recursos financeiros às Instituições para novas contratações e/ou substituições**, com exceção ao cargo de instrutor, por não fazer parte do quadro no sistema público de ensino” (PARANÁ, 2008c, p. 3, grifos nossos), a partir dessa Resolução. No caso de falta de professores concursados, o § 1º do Artigo 2º assegura a atribuição de aulas extraordinárias aos professores habilitados ou a adoção dos mesmos encaminhamentos utilizados na rede pública estadual de ensino para o suprimento necessário (PARANÁ, 2008c).

Além disso, a Resolução determina, nos Artigos 4º e 6º, que os professores e profissionais contratados pelas mantenedoras, remunerados por meio de repasse de recursos financeiros, serão gradativamente substituídos, no mínimo, em 10% por semestre, por servidores públicos, com exceção dos instrutores. O Artigo 9º assegura que as “[...] vagas supridas, através de repasse de recursos financeiros às Entidades Mantenedoras para contratação direta, anterior a esta Resolução, serão mantidas [...]” (PARANÁ, 2008c, p. 6). Apesar de a LC nº 106/2004 ter extinguido a gratificação de 50% aos professores da rede estadual, o Artigo 9º da Resolução SEED nº 3.616/2008 assegura um acréscimo de 50% sobre os salários dos professores habilitados, especificamente, em educação especial, contratados pelas entidades mantenedoras para atuarem em turmas especiais que tenham 100% de alunos PAEE (PARANÁ, 2008c).

Outrossim, as entidades mantenedoras poderão solicitar a isenção da cota patronal do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (Artigo 16) e receber os valores referentes ao recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) (8%) e do PIS (1%) (Artigo 17). O Artigo 18 ainda destina às entidades mantenedoras um valor mensal de custeio correspondente a R\$ 20,00 por aluno, a fim de “[...] garantir a

complementação da assistência financeira para o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2008c, p. 10).

No último ano de seu mandato, o governador Roberto Requião encaminhou o Projeto de Lei nº 126/2010, de autoria do Poder Executivo, à ALEP, por meio da Mensagem nº 22/2010 protocolada no dia 22 de março. O projeto trata da criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na Modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado. Na mensagem, o governador alega que a aprovação desse projeto assegurará escolarização em nível de educação básica a uma parcela significativa de educandos que apresenta altas especificidades na aprendizagem em função da deficiência ou transtorno acentuado e, portanto, requer espaços e tempo diferenciados e professores especializados (PARANÁ, 2010f). O projeto recebeu solicitação de emendas da Federação das APAEs do Paraná, por meio do Ofício nº 059/2010, de 31 de março, as quais foram acatadas pelo relator, o deputado Reni Pereira, sendo o Parecer aprovado na Comissão de Constituição e Justiça com as emendas propostas. O documento seguiu tramitação e, no dia 5 de agosto, foi restituído ao Poder Executivo, mediante Ofício nº 214/2010-GP para reexame da matéria; encontra-se arquivado.

O projeto do Executivo previa a criação do Programa de Apoio às instituições filantrópicas, de forma complementar ao ensino público e gratuito nas regiões onde o Estado não havia alcançado o atendimento universal. A proposição da FEAPAES-PR elimina essa condicionante e altera a nomenclatura de “Programa de Apoio” para “Programa de Cooperação Técnica e Financeira” e “instituições filantrópicas” por “entidades mantenedoras”. Retira do texto os educandos com transtornos globais do desenvolvimento e apresenta, como beneficiários, apenas os alunos com deficiência (PARANÁ, 2010f). O texto com as emendas da FEAPAES-PR assegura, de forma mais minuciosa, os benefícios a serem concedidos pelo governo às entidades mantenedoras, nos mesmos padrões ofertados à rede pública, como acesso igualitário aos programas suplementares disponíveis para a educação básica, dentre eles: alimentação, transporte escolar, construção, ampliação, reformas dos prédios escolares, mobiliários, equipamentos, materiais pedagógicos e capacitação dos profissionais da instituição. Além disso, prevê a designação de servidores estaduais às instituições mantidas por essas entidades e, na ausência deles, a transferência de

recursos financeiros para o suprimento do quadro profissional. Também prevê a transferência de recursos financeiros para o custeio das atividades escolares dessas instituições em conformidade com o número de alunos matriculados (PARANÁ, 2010f).

As políticas e a gestão do financiamento da educação especial dos anos de 2008 a 2010, sob a gestão do governo Requião, evidenciam a ênfase desse governo quanto ao apoio técnico e financeiro às IPSFL para a oferta de educação especial. De acordo com Moraes (2011), as IPSFL construíram alianças políticas e garantiram a manutenção das escolas especiais no estado, com recursos públicos, em função das articulações e estratégias de seus representantes políticos no governo, nas diferentes esferas políticas, pois recebem apoio de vereadores, deputados estaduais e federais, governadores e senadores. O Terceiro Setor, representado pelas entidades filantrópicas, principalmente pelas APAEs, respondeu por uma parcela significativa da educação especial no estado do Paraná, por meio da filantropia, e não encontrou “[...] obstáculos para a sua manutenção e ampliação num campo político socioeconômico que não apresenta muitos embates de ideias. [...]” (MORAES, 2011, p. 125). Ao contrário: os representantes políticos dessas entidades exercem uma grande capacidade de persuasão e consenso junto à sociedade paranaense acerca da superioridade do trabalho das IPSFL, especialmente das APAEs, na educação especial, e corroboram com a preservação da hegemonia dessas instituições na área (MORAES, 2011).

No ano de 2011, na gestão Beto Richa (2011-2018), a aprovação da Resolução nº 3.600/2011, que autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para EEBMEE, representou mais um avanço da privatização na educação especial paranaense. A resolução não apenas assegurou o estatuto de escolas de educação básica às escolas especiais, mas garantiu, conforme o Artigo 2º, a promoção da educação nessas escolas com a participação em políticas e programas públicos (PARANÁ, 2011e). A Instrução nº 012/2011-SUED, que trata dessa alteração de nomenclatura, assegura: a parceria entre a SEED e essas escolas para a efetivação de convênios de cooperação técnica e financeira, bem como o custeamento de contas de água, luz, telefone, gás e internet; a realização da semana pedagógica e dos cursos de capacitação; a regulação do regime de trabalho docente, das atividades complementares curriculares em contraturno e da implantação da educação em tempo integral; a obtenção de merenda escolar, transporte escolar, rede

de biblioteca, livros didáticos, equipamentos e mobiliários, segurança via patrulha escolar; e a construção e reformas da estrutura física para as EEBMEEs (PARANÁ, 2011a).

No dia 14 de dezembro, foi aprovado o PPA 2012-2015 do estado do Paraná, por meio da Lei nº 17.013/2011, no primeiro governo de Beto Richa (2011-2014), tendo como vice-governador e Secretário de Estado da Educação, Flávio Arns. O PPA estava estruturado em 21 Programas Finalísticos¹⁰⁹, 4 Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado¹¹⁰ e nas Obrigações Especiais¹¹¹. Dentre os programas finalísticos, três deles se encarregavam da educação: 6 – Educação para Todos; 8 – Excelência no Ensino Superior; 9 – Inova educação (PARANÁ, 2011c), sendo os programas 6 e 9 voltados para a educação básica. Desses dois programas, apenas na caracterização da Iniciativa 4095 – Desenvolvimento da Educação Básica, de responsabilidade da SEED/SUED, consta um item relacionado à educação especial: “Promover a Educação Especial e Inclusiva” (PARANÁ, 2011d), como dois conceitos distintos, a reforçar a não opção pela inclusão total.

A Iniciativa 3017 Formação em Ação – BIRD, do Programa Inova Educação, refere-se à capacitação dos profissionais da educação, e não contempla a educação especial em seu texto (PARANÁ, 2011d). No entanto, por meio de uma pesquisa no Portal Educacional do Estado do Paraná – Dia a Dia Educação, há uma proposta de trabalho e materiais para as atividades para a educação especial, como parte da Formação em Ação realizada no segundo semestre de 2014 (PARANÁ, 2014a). Isso evidencia que as iniciativas do PPA não explicitam todas as suas finalidades e ações, o que dificulta, inclusive, o controle e o monitoramento social.

Em 2012, a Resolução nº 3.616/2008 foi revogada pela Resolução SEED nº 7.863, de 28 de dezembro, que passou a regulamentar os Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED e as entidades mantenedoras das escolas que ofertam educação básica na modalidade de educação especial. Essa nova Resolução

¹⁰⁹ “Instrumentos que articulam um conjunto de Iniciativas (orçamentárias e não orçamentárias), para alcançar os resultados desejados, em conformidade com a agenda de governo” (PARANÁ, 2011c, p. 26).

¹¹⁰ “Instrumentos que classificam um conjunto de Iniciativas destinadas ao apoio, à gestão e à manutenção da atuação governamental, bem como aquelas não tratadas nos Programas Finalísticos. Contemplam as Iniciativas dos Outros Poderes e Ministério Público” (PARANÁ, 2011c, p. 26).

¹¹¹ “Representam o detalhamento da função Encargos Especiais, enquadrando as despesas relativas a proventos de inativos, pagamento de sentenças judiciais, precatórios, PIS/PASEP, amortização, juros e encargos das dívidas pública interna e externa, reserva de contingência etc.” (PARANÁ, 2011c, p. 27).

mantém a designação de servidores QPPE (Artigo 3º) QPM e QUP às entidades mantenedoras supracitadas, bem como a atribuição de aulas extraordinárias aos professores (Artigo 4º), passando a designar, também, servidores do Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB) (Artigo 3º) (PARANÁ, 2012c). O Artigo 5º assegura às entidades mantenedoras a continuidade do repasse de recursos financeiros para a remuneração dos profissionais já contratados, porém não permite mais o repasse de recursos para a contratação de novos funcionários, sendo que a Resolução anterior ainda garantia o repasse para a contratação de novos instrutores (PARANÁ, 2012c).

A Resolução, no Artigo 12, ampliou de R\$ 20,00 para R\$ 30,00 o valor mensal por aluno destinado às entidades mantenedoras, podendo ser aplicado a despesas correntes e de capital. Além disso, o Artigo 14 garante às entidades mantenedoras isentas da contribuição da cota patronal os valores correspondentes ao recolhimento do FGTS (8%) e PIS (1%) e, àquelas isentas da contribuição da cota patronal e do PIS, os valores correspondentes ao recolhimento do FGTS (8%) (PARANÁ, 2012c).

No dia 3 de junho de 2013, foi protocolada, sob nº 4.877/13-DAP, a Mensagem nº 47/2013, de autoria do Poder Executivo, assinada pelo governador do estado do Paraná em exercício, Flávio Arns, que trata do anteprojeto de lei para a criação do Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial – Todos Iguais pela Educação. O anteprojeto encaminhado à ALEP, autuado como Projeto de Lei 217/2013, retomou as proposições do Projeto de Lei nº 126/2010, com alterações e sínteses na redação que não modificaram o teor do PL de 2010 (PARANÁ, 2013e).

Nas palavras de Flávio Arns, o Programa visa a transformar a política de governo paranaense de apoio às IPSFL em política de Estado, a fim de “[...] oferecer aos alunos com deficiência a mesma qualidade, variedade e padrão de serviços oferecidos aos alunos sem deficiência [...]” (PARANÁ, 2013e, p. 21), com respaldo no Artigo 213 da CF de 1988 e no Artigo 187 da Constituição Estadual, que asseguram a destinação de recursos às ECCFs.

O Parecer favorável ao projeto do relator, o deputado Hermas Brandão Junior, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça, no dia 11 de junho, e, posteriormente, também teve parecer favorável do relator, o deputado Waldyr Plugliesi, na Comissão de Finanças, sendo aprovado, nessa comissão, no dia 25 de junho. Em seguida, foi analisado pela Comissão de Orçamento, com parecer favorável

do relator, o deputado Pastor Edson Praczyk, e aprovado na referida comissão no dia 1º de julho, de modo a ser despachado para a Comissão de Educação para apreciação e designado como relator o deputado Adelino Ribeiro. Esse deputado se manifestou a favor do projeto com a proposição de uma emenda com acréscimo na redação do Inciso II do Artigo 7º, aprovada na CE, no dia 8 de julho. O projeto com a Emenda retornou à Comissão de Constituição e Justiça e foi aprovado no dia 16 de julho. No mesmo dia, na Comissão de Direitos Humanos e Cidadania, foi aprovado o parecer favorável ao projeto com a Emenda da Comissão de Educação, e o projeto entrou em discussão na Comissão Geral do Plenário; foi aprovado e encaminhado para redação final e providências. No dia 27 de julho, foi despachado para a sanção do governador, sendo aprovado e convertido na Lei nº 17.656/2013, no dia 12 de agosto (PARANÁ, 2013c).

Antes de abordar o conteúdo da Lei, apresentei, brevemente, a sua tramitação, a fim de mostrar o quão rápido foi esse processo até a aprovação do projeto, isto é, de 3 de junho a 12 de agosto de 2013. O projeto transitou pelas diferentes comissões sem divergências e polêmicas, conforme evidenciaram os pareceres dos relatores, com a proposição de uma única emenda da Comissão de Educação. Isso explicita a representatividade e a hegemonia das IPSFL, principalmente das APAEs, junto aos parlamentares paranaenses, uma vez que se trata da aprovação de uma Lei para garantir servidores e recursos públicos às IPSFL que ofertam educação básica na modalidade educação especial. Segundo Meletti (2014, p. 797): “Ao instituir o programa *Todos iguais pela educação*, o governo do Paraná consolida a hegemonia das instituições especiais filantrópicas. [...]”.

De acordo com o Artigo 4º da Lei nº 17.656/2013, o estado do Paraná, por meio da SEED, assegurará aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, atendidos gratuitamente nas entidades mantenedoras, acesso igualitário aos programas educacionais disponíveis para a educação básica, nos mesmos padrões de qualidade, economicidade e eficiência aos ofertados às escolas públicas estaduais, “[...] incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação [...]” (PARANÁ, 2013c, p. 1). Garante, no Artigo 5º, a designação de servidores estaduais (professores, pedagogos e agentes educacionais I e II) e a transferência de recursos financeiros às entidades mantenedoras, inclusive para as despesas de custeio, conforme o número de alunos

matriculados e as legislações pertinentes, tudo previamente definido nas leis orçamentárias (Artigo 9º) (PARANÁ, 2013c).

A Lei nº 18.419/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, como evidenciei na seção anterior, concilia a política de inclusão e de integração, posto que assegura, no Artigo 32, § 1º, o direito de escolha do aluno, da família ou seu representante legal pela escola comum ou EEBMEE. Nessa perspectiva, prevê que a persecução da política de inclusão da pessoa com deficiência, em consonância com a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, dar-se-á pela “[...] ação conjunta entre o Estado e a Sociedade Civil [...]” (Artigo 6º, I) e a “[...] articulação com entidades governamentais e não governamentais em nível federal, estadual e municipal [...]” (Artigo 7º, XIII) (PARANÁ, [2022f], p. 3).

De acordo com o seu Artigo 34, é da incumbência dos órgãos e das entidades da administração pública estadual direta e indireta responsáveis pelo sistema de educação do estado do Paraná garantir o(a):

- I - **inclusão**, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- II - inserção, no sistema educacional, das escolas ou **instituições especializadas**, públicas ou **privadas**;
- III - **oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial** em estabelecimentos **públicos** ou **conveniados de ensino**;
- IV - oferta obrigatória dos serviços de educação especial ao aluno com deficiência que esteja internado por prazo igual ou superior a um mês em unidades hospitalares e congêneres;
- V - acesso de aluno com deficiência aos benefícios conferidos aos demais alunos, inclusive material escolar, transporte adaptado e adequado e merenda escolar (PARANÁ, [2022f], p. 7, grifos nossos).

A marca da relação público-privada é uma constante na política de financiamento da educação especial do Paraná. O artigo exposto responsabiliza o Poder Público paranaense pela oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas ou conveniadas. O Artigo 209 da referida Lei ratifica tal política, ao prever que as “[...] instituições financeiras estaduais manterão linha de crédito especial destinada às pessoas com deficiência e às entidades que trabalhem na sua promoção e na defesa de seus direitos” (PARANÁ, [2022f], p. 32).

A Lei nº 18.492/2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Paraná, assevera, no Artigo 5º, § 1º, Inciso III, que é da incumbência da SEED, da SETI, do CEE-PR, da Comissão de Educação da ALEP e do Fórum Estadual de Educação “analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação”

(PARANÁ, 2015b, p. 2). O § 3º do Artigo 5º ainda determina a avaliação da meta progressiva do investimento público em educação no quarto ano de vigência do PEE-PR, a qual poderá ser ampliada por meio de legislação, conforme as demandas financeiras das demais metas (PARANÁ, 2015b).

Ademais, ratifica a atuação do estado do Paraná em regime de colaboração com a União e os municípios com vistas à concretização do PEE-PR (Artigo 7º), bem como a necessidade de alinhamento do PPA, das diretrizes orçamentárias e dos orçamentos anuais às diretrizes, metas e estratégias do PEE-PR, a fim de que as dotações orçamentárias previstas favoreçam a execução desse plano (PARANÁ, 2015b). Entende-se que a efetivação do PEE-PR “[...] implicará no avanço educacional estadual e na superação das desigualdades historicamente construídas, promovendo uma educação de qualidade para todos os paranaenses” (PARANÁ, 2015a, p. 20). Ao tratar do panorama da educação básica, o PEE-PR afirma, com base em dados de 2010 a 2013, que a oferta de educação especial no estado é realizada em EEBMEE e no AEE, sendo que a rede privada assume preponderância nessa oferta, cuja “[...] participação do Estado é efetivada sob a forma de convênio técnico e financeiro com as mantenedoras das instituições de ensino” (PARANÁ, 2015a, p. 35). Está explícita a preocupação de o documento demarcar que o Estado faz a sua parte via convênios.

As estratégias 4.5, 4.6 e 4.20 do PEE-PR dizem respeito ao estabelecimento de parceria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, seja para a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral aos alunos PAEE matriculadas nas redes públicas de ensino (4.6), seja para a instituição de centros profissionalizantes para a qualificação profissional de adolescentes com deficiência (4.20). A estratégia 4.5 passa a visar ao reforço e à ampliação das parcerias dos governos do estado e dos municípios com as entidades mantenedoras de EEBMEE, no intuito de ampliar os investimentos em infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, conforme previsto na Lei Estadual nº 17.656/2013, a qual cria o Programa Todos Iguais pela Educação (PARANÁ, 2015a).

Por outro lado, a estratégia 4.31 busca ampliar e consolidar uma rede escolar pública de atendimento especializado aos alunos PAEE de 4 a 17 anos até o final da vigência do PEE-PR. Quanto à meta do financiamento da educação, a estratégia 20.7 trata da regulamentação da destinação dos recursos oriundos da exploração de petróleo e gás natural para a manutenção e o desenvolvimento da educação pública

no estado. Já a estratégia 20.8 tem como finalidade assegurar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, o desenvolvimento de um plano de recuperação e adequação das condições estruturais e físicas dos estabelecimentos públicos de ensino. As efetivações das estratégias 20.7 e 20.8 são requisitos para a efetivação da estratégia 4.31, uma vez que a consolidação da oferta de educação especial na rede pública de ensino depende da ampliação, da manutenção e da melhoria da estrutura física e humana das escolas públicas (PARANÁ, 2015a).

Essa oscilação entre o público e o privado no texto do PEE-PR indica a correlação de forças na sua elaboração, pois, como o próprio documento afirma, ele é fruto do envolvimento de diferentes segmentos educacionais e sociais, representantes de instituições públicas e privadas. Embora o texto procure passar uma visão harmônica de processo participativo e democrático, em uma sociedade de classes, tal movimento é marcado por conflitos e disputas, visto que a ideologia dominante tenta ocultar por meio de um discurso de responsabilização social, como indica o último parágrafo do documento: “Podemos concluir dizendo que o êxito deste Plano Estadual de Educação depende de nós. Não é apenas um plano de governo, mas uma real e exequível intenção da sociedade paranaense” (PARANÁ, 2015a, p. 99).

No dia 22 dezembro de 2015, por meio da Lei nº 18.661, foi aprovado o PPA Estadual 2016-2019, no segundo mandato do governador Beto Richa. Esse PPA manteve a estrutura do PPA anterior, dividido em: Programas Finalísticos, Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado e Obrigações Especiais (PARANÁ, 2015e). Pela referida Lei, pode-se observar que a relação público-privada é uma das estratégias para a efetivação do PPA, pois o Artigo 11, Inciso III, autoriza a Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL) a incluir, na contextualização dos programas ou na caracterização das iniciativas do PPA, projetos de interesse público a serem concedidos por meio de PPP, aprovados pelo Conselho Gestor de Concessões do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015e).

O PPA 2016-2019 comporta 20 Programas Finalísticos, 4 Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado e as Obrigações Especiais, sendo que, dentre os programas finalísticos constituídos, há três programas vinculados à educação: 03 – Minha Escola Tem Ação – META (SEED); 06 – Educação para Todos (SEED); 08 – Excelência no Ensino Superior (SETI) (PARANÁ, 2015e).

Por meio desse PPA, o governo se comprometeu a promover os programas e iniciativas com base em três pilares de desenvolvimento: humano (satisfação das necessidades básicas e complementares dos cidadãos), econômico e ambiental (sustentabilidade). O documento reconheceu os efeitos da crise mundial de 2008 sobre a economia brasileira, sobretudo a partir de 2013, quando foram adotadas políticas de elevação dos juros básicos, de restrição do crédito e de desvalorização do câmbio nominal que impactaram, diretamente, os rendimentos reais e o endividamento da população. Afirmou que esse movimento teve repercussões negativas no setor produtivo, no mercado de trabalho e na demanda doméstica paranaenses em 2014 e em 2015. Previu a continuidade de recessão no país, no ano de 2016, cuja perspectiva de melhora foi condicionada ao sucesso do ajuste fiscal em curso na época (PARANÁ, 2015e). Diante do contexto internacional e nacional instável e de seus efeitos na economia paranaense, o discurso da inclusão social e produtiva, característica da PNGP, é recorrente no PPA 2016-2019.

Em termos educacionais, o PPA 2016-2019 ressaltou a necessidade de melhoria qualitativa da educação, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) um dos elementos mencionados em relação à qualidade educacional. O Programa Minha Escola Tem Meta – META, de responsabilidade da SEED-PR, tem uma emenda voltada à educação especial – “Apoiar o desenvolvimento de projetos e o fortalecimento das escolas de alunos com necessidades especiais” (PARANÁ, 2015e, p. 114) –, a indicar que se trata de apoio às escolas exclusivas. Indicação que se comprova pela Iniciativa 4373 – Desenvolvimento da Educação Básica – Modalidade Especial, que tem como objetivos garantir atendimento ao PAEE e “repassar recursos do termo de cooperação e/ou termo de compromisso com as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conveniadas” (PARANÁ, 2015e, p. 123).

Além disso, embora na Iniciativa 3017 – Formação em Ação – BIRD não apareça menção à capacitação dos profissionais da educação especial, a busca no Portal Educacional do Estado do Paraná – Dia a Dia Educação revela que, nos anos de 2016 a 2018, foram oferecidas capacitações com temáticas específicas para a área da educação especial pelo Formação em Ação (PARANÁ, 2016c; 2017a; 2018b). Isso demonstra, mais uma vez, que muitas iniciativas do PPA referentes à educação têm uma redação abrangente que pode contemplar finalidades e ações a serem

delineadas posteriormente para a educação especial, cuja falta de transparência compromete o controle e o monitoramento social.

Situação semelhante pode ocorrer em relação ao Programa 06 – Educação para Todos, também da incumbência da SEED-PR. O objetivo central do programa é assegurar “[...] condições de ensino adequadas com melhoria da infraestrutura física das escolas, suprimento de equipamentos e mobiliários escolares, transporte escolar e alimentação escolar. [...]” (PARANÁ, 2015e, p. 159). Há uma emenda sobre “Apoiar construção de uma APAE no município de Ariranha do Ivaí” (PARANÁ, 2015e, p. 159). Trata-se de outra redação ampla que também pode garantir mais ações para a educação especial, embora não descritas no plano.

Como um novo instrumento de fomento à relação público-privada no estado do Paraná, foi aprovado o Decreto nº 3.513, de 18 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre as parcerias entre a administração pública do estado do Paraná e organizações da sociedade civil, em consonância com a Lei Federal nº 13.019/2014. Assim, fica estabelecido, no Artigo 1º do referido Decreto, que tais parcerias ocorrerão em regime de mútua cooperação, para a realização de finalidades e interesse público e recíproco, celebradas por meio de termos de colaboração, termos de fomento ou acordos de cooperação, definidos no Artigo 10 (PARANÁ, 2016a), tal como no Artigo 2º da Lei nº 13.019/2014. Aliás, um aspecto que chama a atenção é a relação estabelecida entre esse Decreto, a Lei nº 13.019/2014 e a gestão pública democrática. Afirma-se, no Artigo 2º do Decreto, que ele, assim como a referida Lei, está fundamentado na gestão pública democrática, na participação social, no fortalecimento da sociedade civil e na transparência na aplicação dos recursos públicos (PARANÁ, 2016a). Diante disso, entendo que os seus princípios estão assentados na concepção burguesa de democracia, pautada nos postulados teóricos da PNGP, que propala uma visão de sociedade civil e de Estado equivocadamente destituídos dos antagonismos e dos interesses de classes.

Uma visão presente na Indicação nº 02/2016 e na Deliberação nº 02/2016, pois ambas reforçam a importância da parceria entre o Estado e a sociedade civil, para o alcance da inclusão do PAEE, bem como a oferta de educação a esse público, conforme a opção da família, seja na escola regular, seja em instituição de ensino especial (PARANÁ, 2016d; 2016b). Nesse sentido, o Artigo 10 da Deliberação nº 02/2016 atribui ao poder público as funções de: ampliar o número de Centros de AEE; fortalecer os serviços de atendimento especializado, preferencialmente, na rede

pública; e garantir atendimentos complementares, se necessário, via uma rede de apoio interinstitucional formada pelas parcerias ou convênios com organizações públicas e privadas. No parágrafo único desse artigo, reitera as normativas existentes de que os Centros de AEE podem ser mantidos pelo Estado ou por instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e firmar parcerias com famílias e com as escolas regulares, a fim de promover a inclusão social (PARANÁ, 2016b).

Em 2017, foi aprovada a LC Estadual nº 206, de 20 de dezembro, que regulamenta a cessão de servidores da SEED às entidades privadas sem fins lucrativos, que ofertam educação básica na modalidade de educação especial, nos termos do Artigo 43 da Constituição Estadual. Conforme o Artigo 2º da referida Lei, a SEED poderá, em caráter excepcional, observados o interesse e a disponibilidade orçamentária e financeira¹¹², ceder professores, pedagogos e agentes educacionais I e II às entidades sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade educação especial por meio de acordo de cooperação (PARANÁ, [2022c]). Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 9.014, de 13 de março de 2018, o qual determina, no Artigo 6º, que as despesas com os servidores cedidos são da incumbência da SEED e devem estar em acordo com as leis orçamentárias e de responsabilidade fiscal (PARANÁ, 2018a).

No dia 4 de abril de 2018, foi aprovada a Resolução nº 1.476, que regulamenta as parcerias entre a SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das EEBMEE, dos centros de AEE e das escolas para surdos e/ou cegos. Aprovada nos termos da Lei Federal nº 13.019/2014, do Decreto Estadual nº 3.513/2016 e da LC nº 206/2017, essa Resolução revogou a Resolução SEED nº 7.863/2012 e substituiu o termo “convênio” por “parceria” (PARANÁ, 2018h).

Conforme os Artigos 3º e 4º, a SEED assegurará a continuidade da cessão dos servidores QFEB, QUP e QPM às entidades, consideradas as matrículas efetuadas para o novo ano letivo, a comprovação de interesse exclusivo do serviço, a disponibilidade orçamentária e financeira e a existência de vagas. Não autorizará a cessão de novos profissionais QFEB, QUP e QPM, a partir do ano letivo de 2018. O Artigo 5º determina que, em caso de desligamento definitivo desses três profissionais

¹¹² Disponibilidade orçamentária (autorização de gasto) e disponibilidade financeira (de dinheiro ou saldo bancário).

e do profissional QPPE, a reposição da vacância será preenchida mediante repasse de recursos financeiros, desde que haja demanda (PARANÁ, 2018h).

No que se refere às transferências financeiras, o Artigo 6º estabelece que, consolidada a parceria com a IPSFL, as parcelas dos recursos serão transferidas de acordo com o cronograma de desembolso e a Lei Orçamentária Anual. O Artigo 7º assegura o repasse de R\$ 30,00 por matrícula/mês da SEED às IPSFL para custear as despesas previstas no Plano de Trabalho apresentado como parte do termo de parceria. Além disso, o Artigo 10 garante o repasse dos valores correspondentes ao recolhimento do FGTS e PIS às OSCs isentas da contribuição previdenciária patronal e o recebimento dos valores correspondentes ao recolhimento do FGTS às entidades privadas sem fins lucrativos isentas da contribuição previdenciária patronal e do PIS (PARANÁ, 2018h).

No dia 22 de junho de 2018, foi aprovada a Resolução nº 2.924¹¹³, que revogou a Resolução nº 1.476/2018 e promoveu algumas alterações nessa última. Enquanto, pela Resolução nº 1.476/2018, a SEED assegurava a continuidade da cessão dos servidores QFEB, QUP e QPM às entidades, a Resolução nº 2.924/2018, nos Artigos 3º e 4º, assevera que a SEED poderá permitir a continuidade. Circunstância similar ocorre em relação à situação do desligamento definitivo desses três profissionais e do profissional QPPE: com a Resolução nº 1.476/2018 afirmando que a reposição da vacância será preenchida mediante repasse de recursos financeiros, desde que haja demanda, a Resolução nº 2.924/2018, no Artigo 5º, prevê que a vacância poderá ser preenchida (PARANÁ, 2018i). O emprego do vocábulo “poderá” já não garante mais a cessão dos profissionais, tampouco da reposição da vacância via repasse financeiro.

Outra alteração se refere às transferências financeiras. O Artigo 7º, § 1º, estabelece um valor *per capita*/mês entre R\$ 30,00 (valor mínimo) e R\$ 1.785,03 (valor máximo) para o custeio das despesas previstas no Plano de Trabalho da parceria. O valor mínimo, conforme Artigo 7º, § 2º, é estabelecido para as parcerias que recebem recursos financeiros destinados apenas à aquisição de bens e serviços (mobiliário e alimentação) e à manutenção do estabelecimento de ensino, enquanto o valor máximo pode ser atingido, segundo o Artigo 7º, § 3º, se, para além dessas despesas, a

¹¹³ Revogada pela Resolução nº 2.055, de 20 de maio de 2021 (PARANÁ, 2018i). Os procedimentos para o estabelecimento da parceria prevista na Resolução nº 2.924/2018 foram definidos na Instrução Normativa nº 08/2018 (PARANÁ, 2018d).

parceria visar ao pagamento de pessoal. Essa Resolução não trata do repasse dos valores correspondentes ao recolhimento do FGTS e PIS às entidades privadas sem fins lucrativos (PARANÁ, 2018i).

Em relação às Resoluções de 2008 a 2018 que tratam dos convênios e parcerias entre a SEED e as IPSFL, observei um movimento da redução/extinção de repasse financeiros para a cessão de profissionais e o retorno, em 2018, do repasse financeiro e a suspensão da cessão de profissionais. Considerando que as despesas com os servidores públicos cedidos são da responsabilidade da SEED-PR, ou seja, do governo estadual, o retorno do repasse financeiro em vez da cessão de servidores implica uma redução de gastos estaduais com a educação especial, bem como da intensificação do processo de privatização dessa modalidade da educação no Paraná, tudo fomentado pela Lei Federal nº 13.019/2014, Decreto Estadual nº 3.513/2016, LC Estadual nº 206/2017 e Decreto Estadual nº 9.014/2018.

Outro aspecto importante a ser pontuado acerca dessas resoluções equivale às fontes indiretas de recursos destinadas às IPSFL, que estabelecerem convênios ou parceria com a SEED, oriundas da isenção da contribuição previdenciária patronal e/ou do PIS. Segundo Davies ([2023]), as fontes indiretas são mais importantes do que as diretas (subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo, dentre outros), em função da sua quantidade e de sua pouca visibilidade, que “[...] encobrem uma forma de privatização que raramente tem merecido a atenção dos educadores comprometidos com a defesa da exclusividade das verbas públicas para escolas públicas” (DAVIES, [2023], p. 4). Não se trata apenas da redução da arrecadação de recursos, mas do incentivo à atuação do setor privado na educação (PERONI, 2011). Sob a roupagem do público não estatal, realiza-se a privatização na educação rumo à privatização da educação.

O que se destaca nas políticas de financiamento da educação especial do Paraná é a parceria público-privada não apenas no conteúdo das políticas, como na grande quantidade de documentos que tratam dos convênios e parcerias entre o estado do Paraná e as IPSFL que ofertam educação especial. A PPP é uma das orientações basilares do BM e da UNESCO, conforme explicitarei na página 209, legitimadas pela política nacional e estadual.

Embora a gestão do governo Requião se aproxime mais dos preceitos do novo neoliberalismo do que a gestão Richa, que incorporou tanto os preceitos da NGP e da PNGP, no que diz respeito ao financiamento da educação especial, em ambas,

predomina-se a concepção de educação como serviço não exclusivo do Estado e a sua publicização por meio do fortalecimento da atuação do setor privado na formulação e execução das políticas públicas para a área, com recursos públicos. No governo Richa, houve uma intensificação do alinhamento do estado do Paraná com os interesses dos setores privados ligados à educação especial, um alinhamento, aliás, camuflado na atuação do Terceiro Setor, principalmente após a aprovação da Lei nº 17.656/2013, que instituiu o “Todos Iguais pela Educação”.

Marques (2015) ressalta que a parceria do Estado com as IPSFL é uma forma dele se desobrigar de tal função e se livrar da culpa por não assumir esse papel, bem como baratear os seus gastos com educação. Essa parceria reafirma a terceirização dos serviços sociais preconizada pelas políticas neoliberais como uma forma de minimizar os custos do Estado (PIAIA, 2021). Nessa dinâmica, a educação especial assume um cunho caritativo e filantrópico, que se distancia de sua compreensão como um direito social (MARQUES, 2015), e beneficia o capital, posto que, ao tratar a educação como um serviço, e não um direito social universal, ela deixa de ser um dever do Estado e fica livre para ser apropriada pelo mercado (MONTAÑO, 2002) como uma nova alternativa de lucro (RIKOWSKI, 2017).

Não se pode negar que a atuação das IPSFL na educação especial paranaense “[...] se faz em sintonia com os interesses capitalistas de determinados grupos privados. [...]” (MORAES, 2011, p. 84), na perspectiva da nova filantropia que une caridade e lucratividade. Além das fontes diretas e indiretas de recursos que recebem dos governos estadual e municipais paranaenses, essas entidades contam com doações de mercadorias apreendidas pela receita federal e doações da sociedade civil, pessoas físicas e jurídicas (MORAES, 2011).

Os portais de várias APAEs do Paraná e do Brasil convidam as empresas para serem suas parceiras mediante um discurso de responsabilização e de *marketing* social. Uma mensagem do portal da APAE de Londrina/PR evidencia a nova filantropia ao convidar as empresas para participarem do projeto “Empresa Amiga da APAE”, com o argumento de que, além de abraçar uma causa de cunho social, a empresa terá a sua marca divulgada e o número de seus clientes ampliado. Afirma: “**Faça a diferença, seja socialmente responsável. Você só tem a ganhar!**” (APAE LONDRINA, [2022], p. 1, grifos no *site*).

Além disso, são garantidas isenções fiscais para quem oferecer auxílios e doações às IPSFL, como prevê a Lei nº 4.978/1964, que rege o sistema estadual de

ensino do Paraná. Por esses diferentes meios e legitimada pelo discurso da nova filantropia, a educação especial paranaense, diante da força numérica e ideológica das APAEs e de seus representantes políticos e/ou empresários, permaneceu, de 2008 a 2018, como um atendimento oferecido e regido, em grande parte, pelo setor privado, o que a distanciou – e continua a distanciar –, cada vez mais, de ser uma modalidade da educação escolar a ser ofertada, prioritariamente, na rede pública de ensino.

Não posso deixar de ponderar que a atuação das IPSFL que ofertam educação especial, como as APAEs, em relação à disputa pelo fundo público e ao estabelecimento de parcerias com o Estado e com o setor empresarial, não decorre de uma ação isolada e particular do Terceiro Setor, mas é um produto da própria dinâmica do processo de valorização do capital. Segundo Montañó (2014b), nos anos de 1980, houve uma mudança no lugar e no papel político das ONGs, não por uma alteração da concepção política de seus membros, e sim em função da alteração de suas fontes de financiamento.

Quando surgiram, entre 1960 e 1970 até meados dos anos de 1980, as ONGs estavam ligadas aos movimentos sociais e recebiam recursos financeiros da “Cooperação Internacional” destinados ao financiamento do desenvolvimento dos países latino-americanos em tempos de Guerra Fria, no intuito de conter o avanço do socialismo. Essa configuração das ONGs é modificada a partir da segunda metade dos anos de 1980, diante das transformações econômicas e política do capitalismo em âmbito mundial, modificações decorrentes da crise estrutural e da intensificação do processo de financeirização do capital, bem como do nível de desenvolvimento industrial e do precário sistema de proteção de serviço social atingido pelos países latino-americanos, condizentes com o consumo interno e a reprodução do capital. Somam-se a esse contexto a crise e a extinção do bloco socialista; também, a imprescindibilidade de incorporação dos países desse bloco ao mercado capitalista e o enfraquecimento das lutas de classes, de sua representatividade e força política no cenário mundial (MONTAÑO, 2014b).

Com o redirecionamento da “Cooperação Internacional” para o leste europeu e para os países da extinta União Soviética, a fim de incorporar tais regiões ao capital, as ONGs perderam a sua fonte de financiamento e tiveram de redefinir o seu lugar e papel político: de coadjuvante dos movimentos sociais, pois incorporavam os objetivos e lutas desses movimentos, passaram a assumir a posição de parceiros do Estado e

do capital, além da função de buscar financiamento e captar recursos, submetendo-se às condicionalidades de seus “parceiros” e financiadores (MONTAÑO, 2014b). Ao levar em consideração que, historicamente, a educação especial brasileira e paranaense esteve ligada à filantropia e ao Terceiro Setor, a desvinculação das ONGs dos movimentos sociais e a sua reconfiguração como parceiras do Estado e do capital em busca de financiamento somente intensificaram o caráter privatizante dessa modalidade da educação escolar.

Outro aspecto importante para a compreensão dessa dinâmica do financiamento da educação especial no Paraná é o processo, nominado por Montañó (2002), de setorialização ou fragmentação da sociedade em Primeiro Setor (Estado), Segundo Setor (mercado) e Terceiro Setor (sociedade civil). O Terceiro Setor é apresentado como uma sociedade civil popular, progressista, autônoma, homogênea, voltada ao bem comum, à solidariedade, ao voluntariado, totalmente desvinculada das condições materiais e das relações de produção contraditórias da sociedade capitalista, bem como dos conflitos e das lutas de classes oriundas de tais condições e relações. Para a manutenção de tais relações e da hegemonia burguesa, é necessário substituir o discurso de lutas na sociedade civil, marcada por contradições e conflitos de classes, pela ideia de lutas da sociedade civil, como se esta fosse homogênea (MONTAÑO, 2014a), assim como diluir as linhas e demarcações tradicionais entre público e privado, mercado e Estado (BALL; OLMEDO, 2013).

A diluição dessas demarcações tem o intento de construir a ideia de uma sociedade civil sem classes que luta pelo bem comum. Desse modo, oculta-se o projeto social neoliberal de autorresponsabilização dos sujeitos, de desresponsabilização do Estado da questão social e de desoneração do capital (MONTAÑO, 2014a). Esse enfoque na responsabilização social e na ideia abstrata de sociedade civil fomenta o consenso acerca da privatização das políticas sociais e legitima essa prática que transforma a questão social em fonte de lucro para o mercado.

Entretanto, pela concepção de sociedade civil marxiana e gramsciana, não é possível essa setorialização. Na Carta a Pável V. Annenkov, de 28 de dezembro de 1846, Marx assevera não haver uma contrariedade entre Estado e sociedade civil, posto que o Estado político é a expressão ou o resumo oficial da sociedade civil. Outrossim, a sociedade civil é produto da ação recíproca dos homens e caracterizada por determinadas formas de desenvolvimento das forças produtivas, da produção, do

comércio, do consumo e, por conseguinte, de constituição social, de família, de organização de classes (MARX, 1846). Em “A Ideologia Alemã”, também datada de 1846, Marx e Engels (2009) ratificam essa concepção e afirmam que o termo “sociedade civil” foi cunhado no século XVIII, de maneira a se organizar como tal apenas com o desenvolvimento da burguesia.

Contribui, também para essa discussão, o conceito ampliado de Estado de Antonio Gramsci (1891-1937), ou seja, “[...] Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 244). Gramsci (2007, p. 254-255) propõe que “[...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil. [...]”. Desse modo, a concepção de Estado de Gramsci não separa, mas engloba a sociedade política, isto é, o Estado em sentido restrito – governo, legislativo, judiciário, aparelho estatal, aparelho governamental coercivo, força, governo dos funcionários, vida estatal – e a sociedade civil como aparelho privado de hegemonia, associações políticas, sindicais, grupos sociais, consenso, autogoverno, direção político-ideológica.

Diferentemente de Marx e Engels, Gramsci (2001) não concebe a sociedade civil como a base econômica da sociedade, ou seja, como sendo infraestrutura, mas como parte da superestrutura com a sociedade política. Todavia, Gramsci reconhece que “[...] se a hegemonia é ético-política não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 48). De acordo com o filósofo italiano, a sociedade civil se situa entre a estrutura econômica e o Estado (sociedade política), cabendo a este adequar a primeira à segunda. Para isso, é necessário que “[...] o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica” (GRAMSCI, 1999, p. 324).

Independentemente das diferenças na concepção de sociedade civil e de Estado de Marx, Engels e Gramsci, é importante apreender, por meio deles, a concepção de indissociabilidade entre Estado e sociedade civil, ou seja, de que a sociedade civil não é uma organização dos cidadãos em oposição ao Estado como sociedade política, dissociada do lócus do poder político e das bases econômicas, dentre elas, o mercado. A sociedade civil é composta por classes sociais antagônicas, que expressam relações sociais de produção contraditórias – e, portanto, espaço de luta e conflitos sociais, aos quais o Estado estrito, como sociedade política, tende a

apaziguar no intuito de garantir a manutenção da estrutura econômica vigente. Esse arcabouço teórico desmistifica a concepção naturalizada de sociedade civil disseminada pelos discursos educacionais da nova filantropia, do Terceiro Setor e da PNGP. Evidencia o caráter ideológico desses discursos postos que visam a ocultar e desarticular os conflitos de classes, além de garantir a expansão da lucratividade do mercado pela apropriação dos fundos públicos da educação.

Em seus estudos sobre os custos de uma instituição especial de um município do norte do Paraná, Marques (2015) concluiu que 85% do investimento e custeio dessa instituição, no ano de 2013, provinham da esfera estadual. Portanto, entende que “[...] pode-se pensar não em uma omissão, mas em uma estrutura, formato e organização de educação especial que se fundamenta na caridade e filantropia [...]” (MARQUES, 2015, p. 97). Nessa perspectiva, compartilho da concepção da autora e considero que, de 2008 a 2018, o estado do Paraná não foi omisso quanto ao financiamento da educação especial, pois as políticas garantem o direcionamento de fundos públicos para o setor privado, mesmo que sem fins lucrativos, em detrimento da expansão da oferta da educação especial na rede pública. A omissão ocorre quando se trata de assegurar o financiamento do estado do Paraná aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular público, para o atendimento na classe comum e no AEE, para os quais os documentos legais paranaenses não apresentam garantias financeiras tão definidas e específicas quanto para as IPSFL.

Nesse cenário, a correlação de forças e os embates durante a tramitação das políticas públicas acerca do financiamento da educação especial no estado podem ter ocorrido em menor proporção do que no âmbito nacional, onde predominava a perspectiva da educação inclusiva. Uma luta pela educação inclusiva que uma parte da escola regular pública paranaense pode não ter optado por travar em função da precarização de suas condições de existência e do fato de que as IPSFL assumem uma demanda de alunos PAEE, com garantias legais de financiamento público. Garantias que, como demonstrarei na próxima seção, legitimaram a destinação de uma quantia significativa do orçamento público da educação especial paranaense às IPSFL conveniadas com o governo estadual em detrimento do investimento na oferta de educação especial na rede pública de ensino estadual.

4. ANÁLISE DO ORÇAMENTO PREVISTO E EXECUTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2018)

O objetivo desta seção é investigar o orçamento previsto e o orçamento executado da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, com ênfase nas despesas liquidadas, a fim de discriminar e analisar o montante do orçamento público estadual da educação especial destinado à rede privada de ensino conveniada.

A princípio, o propósito era discriminar e analisar o montante financeiro destinado pelo estado ao processo de inclusão do PAEE nas classes comuns da rede pública de educação básica regular paranaense e à rede privada conveniada, em relação à oferta de educação especial. No entanto, durante a busca dos dados orçamentários, observei que as informações disponibilizadas nos portais oficiais, como o Portal de Transparência do Paraná, não distinguem os gastos com a educação especial destinados às classes comuns, às classes especiais e às escolas exclusivas, mas apenas discriminam alguns recursos destinados às IPSFL.

Ao considerar que, a partir de 2010, mais de 96% das matrículas do PAEE da rede estadual pública foram registradas em classes comuns do ensino regular (ver Tabela 11, na subseção 2.4, p. 158), com exceção dos anos de 2008 (94,14%) e 2009 (91,45%), e se o valor destinado é computado pelo número de matrícula, isso indica que o gasto do governo estadual com a educação especial pública seguramente é maior com as classes comuns do que com as classes exclusivas. Desse modo, a identificação do montante das despesas liquidadas pelo governo estadual referente à educação especial ofertada pelas IPSFL conveniadas me permite inferir sobre as implicações da destinação de verbas públicas a essas instituições para a inclusão nas classes comuns.

A efetivação do orçamento público de um ente federado depende das receitas e dos gastos/despesas orçamentárias, assim como do planejamento, da execução e da prestação de contas de tal orçamento, ancorados nos PPAs, nas leis de diretrizes orçamentárias e nas leis orçamentárias anuais, conforme previstos na CF de 1988. Na primeira subseção, abordo as receitas e as despesas da educação especial do estado do Paraná, de 2008 a 2018, no bojo do financiamento da educação básica, com destaque para o orçamento relacionado à MDE e ao FUNDEB, uma vez que esse

fundo é a principal fonte de recursos das despesas educacionais da SEED-PR (Tabela 45). Na segunda subseção, analiso, especificamente, o orçamento previsto e o orçamento executado da educação especial pelo governo estadual do Paraná, no período descrito.

4.1 RECEITAS E DESPESAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ (2008 A 2018) NO CONJUNTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os recursos disponíveis para os governos são denominados receitas orçamentárias, as quais são classificadas como receitas correntes e receitas de capital (BREMAEKER, 2011) e são utilizadas para custear as despesas correntes e as despesas de capital, respectivamente. Trata-se de uma classificação econômica das receitas e das despesas, conforme Artigos 11 e 12 da Lei nº 4.320/1964, subdivididas e sintetizadas no Quadro 13.

Enquanto as receitas correntes resultam da arrecadação de recursos pelos governos e das transferências constitucionais e voluntárias¹¹⁴, as receitas de capital são “[...] obtidas principalmente no mercado financeiro, na sua quase totalidade para a chamada rolagem da dívida [...]” (BREMAEKER, 2011, p. 52). As despesas correntes são aquelas destinadas ao custeio de pessoal (civil e militar), material de consumo e serviço de terceiros, bem como das transferências correntes como subvenções sociais¹¹⁵ e econômicas¹¹⁶. As “[...] despesas de capital são aquelas resultantes das despesas com investimentos em obras e instalações novas, da aquisição de material permanente ou de imóveis, além das inversões financeiras e da amortização da dívida” (BREMAEKER, 2011, p. 52).

¹¹⁴ Conforme o Artigo 25 da Lei de Responsabilidade Fiscal – LC nº 101/2000, “[...] entende-se por transferência voluntária a entrega de recursos correntes ou de capital a outro ente da Federação, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, que não decorra de determinação constitucional, legal ou os destinados ao Sistema Único de Saúde” (BRASIL, [2022I], p. 14).

¹¹⁵ “Suplementação dos recursos de origem privada aplicados na prestação de serviços de assistência social ou cultural sem finalidade lucrativa” (SUBVENÇÃO ..., [2022b], *on-line*).

¹¹⁶ “Alocação destinada à cobertura dos déficits de manutenção das empresas públicas de natureza autárquica ou não, assim como as dotações destinadas a cobrir a diferença entre os preços de mercado e os preços de revenda. Incluem-se os gêneros alimentícios ou outros e também as dotações destinadas ao pagamento de bonificações a produtores de determinados gêneros ou materiais” (SUBVENÇÃO ..., [2022a], *on-line*).

Quadro 13 – Síntese do orçamento público: receitas e despesas

Receitas	Despesas
Receitas Correntes Receita tributária Impostos Taxas Contribuições de melhoria Receita de contribuições Receita patrimonial Receita agropecuária, industrial e de serviços Transferências correntes Outras receitas correntes	Despesas Correntes Despesas de Custeio Pessoa Civil Pessoal Militar Material de Consumo Serviços de Terceiros Encargos Diversos Transferências Correntes Subvenções Sociais Subvenções Econômicas Inativos Pensionistas Salário Família e Abono Familiar Juros da Dívida Pública Contribuições de Previdência Social Diversas Transferências Correntes
Receitas de Capital Operações de crédito Alienação de bens Amortização de empréstimos Transferências de capital Outras receitas de capital	Despesas de Capital Investimentos Obras Públicas Serviços em regime de programação especial Equipamentos e instalações Material permanente Participação em constituição ou aumento de capital de empresas ou entidades industriais ou agrícolas Inversões Financeiras Aquisição de imóveis Participação em constituição ou aumento de capital de empresas ou entidades comerciais ou financeiras Aquisição de títulos representativos de capital de empresa em funcionamento Constituição de fundos rotativos Concessão de empréstimos Diversas inversões financeiras Transferências de Capital Amortização da dívida pública Auxílios ¹¹⁷ para obras públicas Auxílios para equipamentos e instalações Auxílios para inversões financeiras Outras contribuições

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da Lei nº 4.320/64 (BRASIL, [2022m]).

Segundo Oliveira (2012, p. 81), as receitas públicas estatais derivam, em sentido estrito, principalmente, de duas fontes: “[...] 1) da exploração de seu

¹¹⁷ “Despesas decorrentes da Lei de Orçamento destinadas a investimentos ou inversões financeiras de municípios e de entidades privadas sem fins lucrativos, observado o disposto na LC 101, de 04 de maio/2000” (AUXÍLIOS, [2022], *on-line*).

patrimônio e das atividades de suas empresas, resultantes do desempenho de seu papel de Estado-empresário; 2) da tributação imposta à sociedade. [...]”, sendo que a primeira, comumente, não gera ônus para sociedade, enquanto a segunda é produto de ônus direto à população. Em sentido lato, acrescentam-se, a essas fontes, os empréstimos ou dívidas públicas contraídos pelo Estado na forma de títulos ou contrato.

Os gastos ou despesas orçamentárias governamentais são financiados, sobretudo, por meio da receita tributária, composta, como descrito na seção anterior, pelos impostos, taxas e contribuições de melhorias (tributos clássicos), além das contribuições sociais e econômicas (OLIVEIRA, 2012).

Ao ser a receita de impostos a principal fonte de recursos da educação básica brasileira, em função da vinculação e da subvinculação constitucional (política de fundos), apresento, na Tabela 27, a receita bruta e a receita líquida (subtraídas as deduções de transferências constitucionais aos municípios) de impostos do governo estadual do Paraná, nos anos de 2008 a 2018, a partir das quais é deduzido o percentual da arrecadação de impostos vinculados, constitucionalmente, à MDE.

Tabela 27 – Receita bruta e líquida realizada de impostos¹¹⁸ da esfera estadual – Paraná (2008 a 2018)

no	RECEITA BRUTA DE IMPOSTOS			
	Receita de impostos			
	ICMS (a)	ITCMD (b)	IPVA (c)	IRRF (d)
2008	21.388.557.740,47	189.843.976,87	2.055.144.937,94	1.271.066.594,41
2009	21.345.290.361,39	175.555.072,33	2.296.724.375,04	1.244.148.301,51
2010	22.836.781.154,91	253.784.118,84	2.324.388.930,10	1.401.188.162,90
2011	24.617.412.377,05	233.597.874,69	2.471.965.205,65	1.687.600.329,79
2012	26.201.875.775,99	288.372.128,66	2.611.758.912,09	1.989.780.689,25
2013	28.694.968.079,09	393.090.542,10	2.669.233.246,24	2.311.071.899,99
2014	29.749.779.293,50	444.993.103,18	2.819.723.306,53	2.474.617.346,76
2015	29.740.681.308,35	597.853.157,27	3.543.635.162,37	2.604.932.050,20
2016	28.709.127.633,60	446.863.554,39	3.508.898.569,90	2.870.895.116,65
2017	31.369.628.792,09	451.939.128,78	3.494.204.896,91	2.939.070.588,63
2018	30.588.616.505,49	472.872.710,55	3.488.958.851,95	3.217.670.284,17

continua...
continuação...

Ano	RECEITA BRUTA DE IMPOSTOS			
	Receitas de transferências constitucionais e legais			
	Cota-Parte FPE (e)	ICMS- Desoneração – LC nº87/1996 (f)	Cota-Parte IPI- Exportação (g)	Cota-Parte IOF- Ouro (h)
2008	2.442.821.121,03	266.057.311,53	635.935.788,15	4.579,31
2009	2.244.672.542,57	253.658.500,15	466.763.460,02	0,00

¹¹⁸ Dados com os valores de multas, juros de mora, dívida ativa, atualizações monetárias e outros.

2010	2.303.305.044,84	241.490.754,57	531.828.219,63	0,00
2011	2.660.649.530,20	226.461.155,00	558.324.046,25	1.139,10
2012	2.602.720.052,30	214.851.683,29	466.349.339,12	0,00
2013	2.635.580.734,32	202.300.548,37	466.784.227,96	0,00
2014	2.701.073.176,38	190.259.173,82	494.554.147,24	0,00
2015	2.606.148.487,68	174.501.576,87	449.173.602,85	53,43
2016	2.688.073.038,89	160.477.194,66	387.685.085,33	0,00
2017	2.520.574.866,16	155.130.977,72	471.971.104,07	0,00
2018	2.584.734.914,77	146.577.063,88	535.955.990,80	474,32

continua...
continuação...

Ano	TOTAL DA RECEITA BRUTA DE IMPOSTOS (i) = (a + b + c + d + e + f + g + h)	DEDUÇÕES DE TRANSFERÊNCIAS CONSTITUCIONAIS		
		Parcela do ICMS repassada aos municípios (25%) (j)	Parcela do IPVA repassada aos municípios (50%) (k)	Cota-parte IPI-exportação repassada aos municípios (25%) (l)
2008	28.249.432.049,72	5.347.139.435,12	1.027.572.468,97	158.983.947,04
2009	28.026.812.613,02	5.336.322.590,34	1.148.362.187,52	116.690.865,03
2010	29.892.766.385,80	5.708.243.243,22	1.162.284.451,58	132.957.054,01
2011	32.456.011.657,74	6.151.120.454,70	1.235.975.353,82	139.581.038,29
2012	34.375.708.580,72	6.576.636.829,79	1.305.899.119,99	116.587.333,98
2013	37.373.029.278,07	7.156.241.865,18	1.334.778.645,28	116.942.660,44
2014	38.874.999.547,40	7.439.115.672,29	1.409.968.018,26	123.638.536,23
2015	39.716.925.399,02	7.432.650.519,61	1.772.667.541,87	112.293.399,95
2016	38.772.020.193,42	7.060.261.026,99	1.755.794.879,72	96.921.270,74
2017	41.402.520.354,36	7.724.245.056,23	1.744.079.450,30	117.992.775,48
2018	41.035.386.795,93	7.534.352.050,44	1.750.424.050,01	106.119.285,99

continua...
continuação...

Ano	TOTAL DAS DEDUÇÕES DE TRANSFERÊNCIAS CONSTITUCIONAIS (m) = (j)+(k)+(l)	TOTAL DA RECEITA LÍQUIDA DE IMPOSTOS (n) = (i) - (m)
2008	6.533.695.851,12	21.715.736.198,60
2009	6.601.375.642,89	21.425.436.970,13
2010	7.003.484.748,81	22.889.281.636,99
2011	7.526.676.846,81	24.929.334.810,93
2012	7.999.123.283,76	26.376.585.296,96
2013	8.607.963.170,90	28.765.066.107,17
2014	8.972.722.226,78	29.902.277.320,62
2015	9.317.611.461,44	30.399.313.937,58
2016	8.912.977.177,45	29.859.043.015,97
2017	9.586.317.282,01	31.816.203.072,35
2018	9.390.895.386,44	31.644.491.409,49

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022s]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Um primeiro aspecto a observar na Tabela 27 é o decréscimo na arrecadação bruta e líquida nos anos de 2009, 2016 e 2018, que coincidiram com as crises econômicas e políticas internacionais (crise mundial de 2008) e nacionais (*impeachment* da Presidenta Dilma – 2016 – e eleições 2018), com repercussões na economia paranaense e, por conseguinte, na arrecadação de impostos.

Um segundo aspecto é o fato de que o montante maior de impostos foi produto da arrecadação do ICMS, atingindo uma média de 75,72% da receita bruta de impostos, do período de 2008 a 2018. O ICMS é um imposto indireto, já que ele incide sobre a produção, a circulação e o consumo de bens e serviços (OLIVEIRA, 2012); é geralmente cobrado no preço final dos bens e serviços e atinge todos os consumidores, indiscriminadamente (BENEGAS; ALVES, 2014). Bem diferentes dos impostos diretos (IR, ITR, IPTU, ITCMD, IPVA, Transmissão de Imóveis “Inter Vivos”, Grandes Fortunas – IGF) que incidem, diretamente, sobre a renda e o patrimônio, os impostos indiretos (II, IE, IPI, IOF, ISSQN, ICMS), por incidirem sobre o consumo com uma mesma alíquota para todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2012), pesam mais sobre a renda dos mais pobres e pouco contribuem para a redução dos níveis de desigualdades do país (BENEGAS; ALVES, 2014). O ICMS representou mais de 75% da receita de impostos paranaense no recorte histórico analisado, o que indica que a arrecadação estadual de impostos penalizou a população mais carente.

Um terceiro aspecto se refere ao fato de que a receita líquida de impostos obteve um crescimento de 45,72%, de 2008 para 2018, mostrando-se ascendente em quase todo o período, com exceção dos anos de 2009, 2016 e 2018 que tiveram uma queda de 1,33%, 1,77% e 0,54%, respectivamente, em relação aos anos que sucederam. Para a educação, essa ampliação é importante em função da vinculação constitucional, embora somente isso não garanta a melhoria na qualidade educacional, pois é preciso considerar, dentre diversos fatores, o número de alunos, as demandas das escolas públicas estaduais em suas especificidades e a forma de gestão e controle do recurso público destinado à educação.

A compilação de alguns dados na Tabela 28 revela que a maior parte da receita líquida de impostos resulta da arrecadação de impostos próprios do estado (ICMS, ITCMD, IPVA e IRRF), e não das transferências constitucionais e legais. Os impostos próprios correspondem a um percentual superior a 85% da receita líquida de impostos do governo estadual, no período de 2008 a 2018. Ademais, em comparação ao total da receita líquida de impostos, houve uma ampliação do percentual dos impostos próprios de 85,33%, em 2008, para 90,01%, em 2018; por outro lado, houve a redução do montante de impostos transferidos pela União de 14,67%, em 2008, para 9,99%, em 2018.

Em termos educacionais, tais percentuais legitimam o processo de desconcentração financeira e a transferência do financiamento da educação básica

para os estados e municípios, conforme pacto federativo analisado na seção anterior, característica do Estado neoliberal, uma vez que os impostos são a principal fonte de recursos financeiros da educação. Essa ínfima contribuição da União ratifica a afirmação de pesquisadores do financiamento da educação brasileira, como Farenzena (2011; 2012b), de que as despesas com a educação básica pública são arcadas, principalmente, pelos governos estaduais e municipais. Compreensão que se confirma diante da assertiva de que os recursos do FUNDEF/FUNDEB, oriundos de alguns dos impostos vinculados à MDE, são “[...] a principal fonte de financiamento da educação básica no país, composto essencialmente por recursos dos estados e dos municípios (91%)” (PINTO, 2018, p. 861).

Tabela 28 – Receita líquida de impostos da esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Impostos próprios ¹¹⁹	%	Transferências da União ¹²⁰	%	Receita líquida de impostos
2008	18.529.901.345,61	85,33	3.185.834.852,99	14,67	21.715.736.198,60
2009	18.577.033.332,42	86,71	2.848.403.637,71	13,29	21.425.436.970,13
2010	19.945.614.671,95	87,14	2.943.666.965,03	12,86	22.889.281.636,99
2011	21.623.479.978,67	86,74	3.305.854.832,26	13,26	24.929.334.810,93
2012	23.209.251.556,22	87,99	3.167.333.740,74	12,01	26.376.585.296,96
2013	25.577.343.256,96	88,92	3.187.722.850,21	11,08	28.765.066.107,17
2014	26.640.029.359,41	89,09	3.262.247.961,21	10,91	29.902.277.320,62
2015	27.281.783.616,71	89,74	3.117.530.320,87	10,26	30.399.313.937,58
2016	26.719.728.967,83	89,49	3.139.314.048,14	10,51	29.859.043.015,97
2017	28.786.518.899,88	90,48	3.029.684.172,47	9,52	31.816.203.072,35
2018	28.483.342.251,71	90,01	3.161.149.157,78	9,99	31.644.491.409,49

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da Tabela 27. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Da receita líquida de impostos, deduz-se o mínimo de 25% vinculados à MDE, conforme o Artigo 212, da CF de 1988, cujo percentual deveria atingir 20% da receita de alguns impostos subvinculados ao FUNDEB, a partir de 2009. Para a operacionalização do antigo FUNDEB, foram definidos, anualmente, os fatores de ponderação, o VAA mínimo nacional, a estimativa do VAA estadual e o número de matrículas, conforme o censo escolar do exercício anterior – elementos que abordarei na sequência.

A Tabela 29 descreve os fatores de ponderação do FUNDEB por etapas e modalidade, no período de 2008 a 2018. Um fato que chama a atenção é a diferença

¹¹⁹ Contabilizados o ICMS, o ITCMD, o IPVA e o IRRF subtraídas a parcela do ICMS repassada aos municípios (25%) e a parcela do IPVA repassada aos municípios (50%).

¹²⁰ Contabilizados os valores das outras transferências constitucionais (Cota-Parte FPE, ICMS-Desoneração - LC nº87/1996, Cota-Parte IPI-Exportação e Cota-Parte IOF-Ouro) subtraída a Cota-Parte IPI-exportação repassada aos municípios (25%).

nos valores do fator de ponderação para a creche pública e a creche conveniada em tempo integral, desde 2008, e para a creche pública e a creche conveniada em tempo parcial, desde 2014. Quanto à creche em tempo integral, o fator de ponderação permaneceu sempre maior na instituição pública, com exceção de 2010, quando os valores foram iguais (1,10). Em relação à creche em tempo parcial, os valores do fator de ponderação foram iguais até 2013 para a creche pública e a creche conveniada (0,80), sendo maior para a instituição pública, a partir de 2014. Essa diferenciação no fator de ponderação entre instituições públicas e instituições conveniadas na educação infantil não ocorre para as demais etapas e modalidades, inclusive para a educação especial.

Quanto à educação especial, o Valor Aluno-Ano (VAA) da educação especial foi o mesmo para o aluno das escolas públicas e para os alunos das escolas privadas conveniadas, ou seja, 1,20, sendo o mesmo valor desde a criação do FUNDEB, em 2007. Esse valor se aproxima do maior fator de ponderação (1,30) estabelecido para o ensino médio em tempo integral e o ensino médio integrado à educação profissional, de 2008 a 2018, para a pré-escola em tempo integral e o ensino fundamental em tempo integral, de 2011 a 2018, e para a creche pública em tempo integral e o ensino médio no campo, de 2012 a 2018.

As políticas de fundo, sobretudo o FUNDEB (devido à elevação do fator de ponderação para 1,20 e à contagem da dupla matrícula), contribuíram para a ampliação do número de matrículas do PAEE na rede de ensino regular pública e o avanço das políticas de inclusão escolar. Todavia, Moreira e Carvalho (2011, p. 10) entendem que “[...] o percentual de diferenciação adotado pelo Fundeb para a inclusão dos alunos com deficiência é insuficiente”. Segundo Bassi (2012), a expansão das matrículas do PAEE e do processo de inclusão escolar na rede pública não tem sido acompanhada da garantia das condições mínimas de qualidade do ensino ofertado e não tem assegurado a esse público o direito constitucional à educação. Para o autor, em parte, isso é resultado da “[...] insuficiência dos recursos disponíveis e redistribuídos pela política de fundos no financiamento da educação básica de modo geral” (BASSI, 2012, p. 391), dos fatores de ponderação e dos valores por aluno/ano definidos, os quais estão aquém dos custos reais de manutenção de cada etapa e modalidade de ensino.

Além disso, ao garantir recursos públicos para às IPSFL com o mesmo fator de ponderação para as instituições públicas e privadas (BASSI, 2012; SOUZA *et al.*,

2020), o Estado beneficiou as IPSFL e dividiu com elas os fundos públicos que poderiam ser destinados às políticas de inclusão escolar. Está implícito nisso o fato de que, na correlação de forças pela disputa dos fundos públicos, as vozes dos representantes das entidades mantenedoras são fortes e deveras presentes. Ao mesmo tempo, evidencia o descaso do Estado brasileiro do período com a educação especial pública, ao reproduzir a longa trajetória histórica de atuação e hegemonia da iniciativa privada na área com subsídios públicos, em contradição ao discurso e às políticas de inclusão escolar.

Um descaso estatal com a educação é demonstrado por Bremaeker (2011), ao caracterizar como arbitrária a forma de definição dos fatores de ponderação, demarcados por representantes do MEC, dos estados e municípios. O autor ressalta que o MEC tinha recursos para avaliar adequadamente os custos de cada etapa e modalidade em cada um dos estados do país, mas não o fez e estabeleceu coeficientes únicos, desconsiderando as diferenças regionais.

Cabe destacar que os fatores de ponderação são definidos, anualmente, pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída pela Lei nº 11.494/2007, cujo Artigo 12¹²¹ estabelece como membros: 1 representante do MEC, 1 representante dos secretários estaduais de educação e 1 representante dos secretários municipais de educação de cada uma das 5 regiões político-administrativas do país, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), respectivamente. Em suma, não prevê a participação de membros de entidades representativas da educação. Havendo um representante dos secretários estaduais e dos secretários municipais de educação de cada uma das 5 regiões do país, são estranhas, no mínimo, a não consideração das diferenças regionais e a definição de um coeficiente de ponderação único para todo o Brasil em relação às etapas e modalidades da educação básica.

¹²¹ A Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o novo FUNDEB, no Artigo 17, mantém a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade com uma composição com representantes ligados, diretamente, aos órgãos oficiais, acrescentando 4 representantes do MEC, ao incluir 1 representante do INEP e 1 representante do FNDE (BRASIL, [2022z]).

Tabela 29 – Fatores de ponderação do FUNDEB-Brasil (2008 a 2018)

Etapa ou modalidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	Port. nº 41/2007	Port. nº 932/2008 Res. CIFEB nº 1/ 2008	Port. nº 777/2009 Res. nº 3/2009	Port. nº 873/2010 Res. nº 4/2009	Port. nº 1.322/2011 Res. nº 6/2011	Res. nº 8/2012	Ata da 9ª Reunião da CIFE – 16/10/2013	Res. nº 1/2014	Res. nº 1/2015	Res. nº 1/2016	Res. nº 1/2017
Creche pública em tempo integral	1,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Creche conveniada em tempo integral	0,95	0,95	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
Pré-escola em tempo integral	1,15	1,2	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Creche pública em tempo parcial	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	1
Creche conveniada em tempo parcial	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Pré-escola em tempo parcial	0,9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AIEF* urbano	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AIEF no campo	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
AIEF** urbano	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
AIEF no campo	1,15	1,15	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
EF em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
EM*** urbano	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25
EM no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
EM em tempo integral	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
EM integrado à educação profissional	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Educação especial	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
EJA com avaliação no processo	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,7	1	1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

*AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

** AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

*** EM – Ensino Médio

A Tabela 30 descreve o VAA mínimo nacional (estimado e com reajuste anual) e o VAA mínimo estadual estimado, em valores nominais. Os valores estimados do VAA mínimo do estado do Paraná, de 2008 a 2018, descritos nos Anexos I das Portarias Interministeriais (coluna c) foram superiores aos valores do VAA mínimo nacional previstos nas referidas Portarias. Como a complementação da União (COUN) é contabilizada a partir desses Anexos I, que informam as estimativas dos VAAs por etapas e modalidades dos estados e do Distrito Federal, e considerando que os VAAs mínimos paranaense foram superiores ao VAAs mínimos nacionais, o estado do Paraná não recebeu a COUN no período estudado.

Tabela 30 – VAA-BR e VAA-PR mínimos em valores nominais (2008 a 2018)

Ano	VAA mínimo nacional estimado R\$ (a)	VAA mínimo estadual estimado R\$ (b)	Portaria interministerial ¹²² n° Anexo I (c)	VAA mínimo nacional reajuste anual R\$ (d)	Portaria ¹²³ MEC n° (e)
2008	1.132,34	1.349,90	1.027/2008	1.172,85	386/2009
2009	1.221,34	1.386,05 ¹²⁴	788/2009	1.227,17	496/2010
2010	1.414,85	1.569,76	538-A/2010	1.529,97	380/2011
2011	1.729,28	1.780,97	1.721/2011	1.846,56	437/2012
2012	1.867,15	2.017,72	1.495/2012	2.020,79	344/2013
2013	2.022,51	2.196,72	16/2013	2.287,87	364/2014
2014	2.285,57	2.375,70	15/2014 ¹²⁵	2.476,37	317/2015
2015	2.545,31	2.793,87	08/2015	2.627,08	426/2016
2016	2.739,77	3.171,98	07/2016	2.925,52	565/2017
2017	2.926,56	3.518,17	8/2017	3.045,99	385/2018
2018	3.048,73	3.452,71	6/2018	3.238,76	946/2019

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Quando se analisa a evolução dos valores do VAA mínimo nacional de 2008 a 2018 em valores nominais, ou seja, sem a atualização pelo IPCA, o Gráfico 7 indica um crescimento constante nos valores no período, que teria ampliado 176,14%. Contudo, os valores corrigidos revelam quedas percentuais de 0,24%, de 2008 para 2009, e 2,70%, de 2014 para 2015, assim como um crescimento bem menor de 2008 para 2018, equivalente a 55,32%. Um crescimento que se aproximou da ampliação de 45,72% da receita líquida de impostos do governo estadual paranaense, de 2008 para 2018.

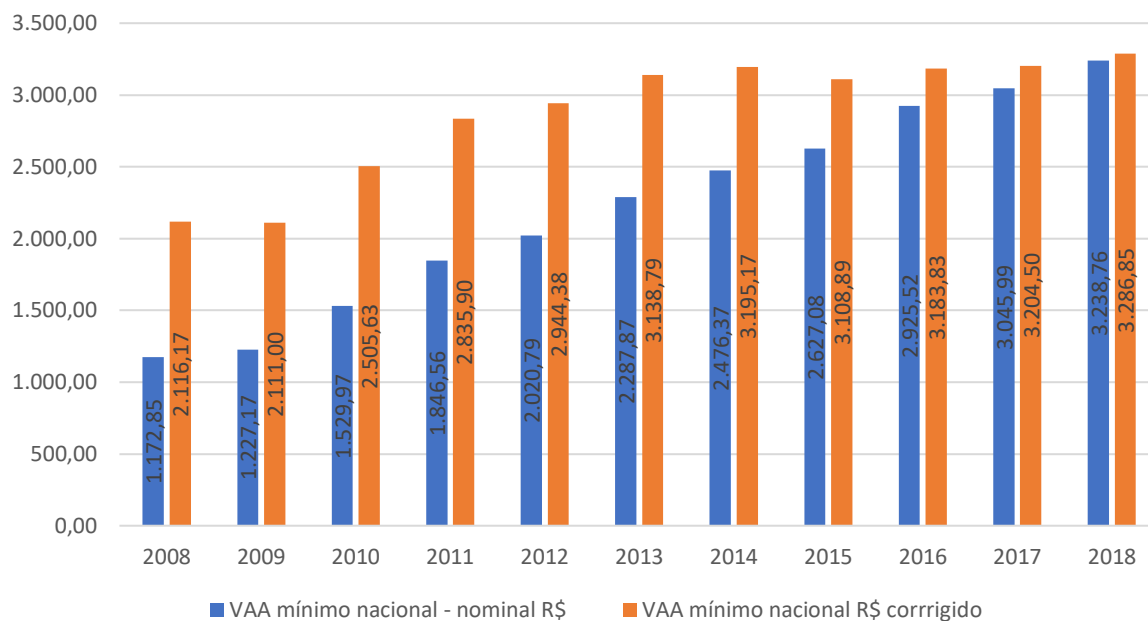
¹²² Portarias que antecedem as Portarias que divulgam o demonstrativo de reajuste.

¹²³ Portarias que divulgam o demonstrativo do ajuste anual da distribuição dos recursos do FUNDEB.

¹²⁴ Na Portaria n° 788/2009, o valor informado (R\$ 1.413,79) está incorreto, pois o VAA para os anos iniciais do ensino fundamental urbano deve ser igual aos VAA da pré-escola em tempo parcial e da EJA integrada à educação profissional, conforme fatores de ponderação (Tabela 30).

¹²⁵ Definido na Portaria interministerial n° 19/2013 (BRASIL, [2013d]), corrigido pela Portaria MEC n° 317/2015 (BRASIL, 2015b).

Gráfico 7 – Comparativo do VAA mínimo nacional em valores nominais e corrigidos (2008 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da Tabela 30. Os valores corrigidos foram calculados pelo IPCA (IPEA) de dez. 2018.

O número de matrículas do ano exercício (FNDE, [2022b]) é definido de acordo com os critérios estabelecidos nas Notas Técnicas anuais sobre as metodologias de filtragem das matrículas para fins de operacionalização do fundo, publicadas, anualmente, pelo MEC (FNDE, [2022a]), e computado com base no censo escolar do exercício anterior. Esses critérios obedecem ao desdobramento das etapas e modalidades da educação básica em segmentos, por localização (urbano e campo) e esfera administrativa (pública e conveniada/privada), em consonância com os diferentes fatores de ponderação, aprovados, anualmente, pelo MEC. O total do número de matrículas para a efetivação do FUNDEB, de 2008 a 2018, e os valores estimados da receita de transferência do fundo para o governo estadual do Paraná, calculados com base nos diferentes fatores de ponderação supracitados e no VAA estadual mínimo estimado para cada ano, estão descritos na Tabela 31.

Em relação à Tabela 31, primeiramente, é relevante destacar que houve uma redução do número de matrículas contabilizadas para a efetivação do FUNDEB do governo estadual paranaense, de 2008 a 2018, com uma queda de 1.139.707 para 1.085.213 matrículas, equivalente a menos 4,78%, com oscilações para cima, de 2008

a 2010, uma queda constante do número de matrículas, de 2011 para 2017, e um aumento de 0,71%, de 2017 para 2018. Em valores nominais, a receita estimada¹²⁶ do FUNDEB evoluiu progressivamente até 2017, quando registrou uma redução de 1,84%, de 2017 para 2018, embora tenha apresentado uma ampliação de 152,26%, de 2008 para 2018. Entretanto, de acordo com os valores corrigidos, a ampliação foi apenas de 41,88% nos valores da receita estimada de transferências do FUNDEB do governo estadual do Paraná, de 2008 para 2018, com oscilações para menos 1,33%, de 2013 para 2014, e menos 5,31%, de 2017 para 2018.

Tabela 31 – Valores estimados da receita de transferências do FUNDEB do governo estadual do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Matrículas ¹²⁷	COUN	Total R\$	
			Valores nominais	Valores corrigidos
2008	1.139.707	-	1.679.370.315,67	3.030.086.181,19
2009	1.327.846	-	2.044.272.099,67	3.516.587.529,93
2010	1.306.179	-	2.279.885.601,72	3.733.764.090,17
2011	1.297.130	-	2.573.297.529,77	3.952.000.867,19
2012	1.251.474	-	2.825.628.143,56	4.117.058.881,55
2013	1.222.454	-	3.012.179.755,60	4.132.484.711,20
2014	1.168.128,5	-	3.160.296.052,02	4.077.619.385,56
2015	1.133.605	-	3.611.182.335,66	4.273.484.009,57
2016	1.100.138	-	3.991.136.839,49	4.343.534.266,73
2017	1.077.535,5	-	4.315.956.989,36	4.540.555.075,13
2018	1.085.213	-	4.236.440.778,17	4.299.339.214,40

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de FNDE ([2022b]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Na Tabela 32, evidencio o total da receita do FUNDEB-PR, de 2008 a 2018, considerada a receita realizada (valor arrecadado) no ano, com o acréscimo do saldo financeiro do exercício anterior. Como o FUNDEB é um subvinculação de alguns impostos vinculados, constitucionalmente, à educação, a coluna (a) dessa tabela apresenta a receita educacional paranaense correspondente ao limite dos 25% de impostos vinculados à MDE¹²⁸. Além disso, essa tabela evidencia o resultado líquido

¹²⁶ A receita estimada (prevista ou orçada) é o “Volume de recursos, previamente estabelecido, a ser arrecadado em determinado exercício financeiro, de forma a melhor fixar a execução da despesa” (RECEITA..., [2022], *on-line*).

¹²⁷ O número de matrículas é computado a partir dos Censos Escolares dos anos anteriores e conforme Notas Técnicas anuais sobre as metodologias de filtragem das matrículas para fins de operacionalização do FUNDEB de 2008 a 2018, disponível no portal do FNDE ([2022a]).

¹²⁸ Embora a Constituição Estadual do Paraná vincule 30% da receita de impostos à MDE, nas tabelas, apresento os valores referentes a 25% (Artigo 212, CF de 1988), porque esse é o percentual contabilizado nos Demonstrativos das Receitas e Despesas com MDE (PARANÁ, [2022s]). Na Tabela 37, demonstro o percentual das receitas aplicado à liquidação das despesas em MDE, a evidenciar que os valores atingem o percentual mínimo de 30% vinculado à MDE, previsto na Constituição Estadual, na maior parte do recorte histórico (2008 a 2018).

das transferências do fundo, o qual corresponde a diferença entre a receita destinada pelo estado do Paraná ao FUNDEB e a receita recebida (transferências recebidas) por ele em função da distribuição da receita do fundo, conforme o cômputo do número de matrícula do censo escolar do exercício anterior.

Em relação à receita arrecadada no limite dos 25% dos impostos vinculados à MDE, a Tabela 32 indica um crescimento de 45,72% nos valores, de 2008 para 2018, mesmo com as quedas de 1,34%, em 2009, 1,78%, em 2016, e 0,54%, em 2018. Esse crescimento da receita vinculada à MDE é importantíssimo para a educação básica em função da subvinculação de uma parte significativa dela ao FUNDEB, sendo ele a principal fonte de recurso da educação básica. Porém, isso não implicou, necessariamente, uma ampliação do percentual destinado ao fundo, como demonstro no próximo gráfico.

Um segundo aspecto que chama atenção quanto aos dados da Tabela 32 é a ampliação de 172,31% do resultado líquido das transferências do FUNDEB, de 2008 para 2018, ocorrida, principalmente, de 2010 a 2017. Isso pode estar relacionado à queda no número de matrículas nesse período, na rede pública estadual, computado a partir dos censos escolares dos anos anteriores (FNDE, [2022b]), de acordo com os critérios estabelecidos nas Notas Técnicas anuais sobre as metodologias de filtragem das matrículas para fins de operacionalização do FUNDEB, de 2008 a 2018. O cálculo é feito a partir das matrículas presenciais e, no caso dos governos estaduais, não são computadas as matrículas da educação infantil (FNDE, [2022a]). A redução do número de matrículas consideradas para a operacionalização do FUNDEB, de 2008 a 2018, correspondeu, inversamente, à ampliação do resultado líquido das transferências do fundo, com exceção dos anos de 2009, 2016 e 2018.

Em 2009, houve a ampliação de 16,51% das matrículas computadas para a efetivação do FUNDEB (Tabela 31), o que implicou uma redução de 17,89% do resultado líquido, não obstante o aumento das transferências recebidas em 12,87%. O ano de 2016 registrou uma queda de 3,04% das matrículas, menos 4,24% das transferências recebidas, a culminar na redução de 5,64% do resultado líquido. Em 2018, a ampliação de 0,71% das matrículas coincidiu com a queda de 7,64% do resultado líquido, apesar do crescimento das transferências recebidas em 0,17%.

No tocante às transferências recebidas do FUNDEB, houve uma ampliação de 36,65% no valor, de 2008 para 2018, em um processo ascendente até 2014, com uma

queda nos valores em 2015 e 2016 e uma retomada do crescimento em 2017 e 2018, sem alcançar, no entanto, os valores transferidos em 2015. Enquanto o total orçamentário do exercício obteve um aumento de 35,72%, de 2008 para 2018, o total geral do FUNDEB teve um aumento de 25,16% no mesmo período.

Tabela 32 – Receitas de MDE (25% CF) e do FUNDEB do estado do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Limite mínimo 25% MDE (a)	Orçamento do exercício		
		Destinadas (b)	Transferências recebidas (c)	Resultado líquido transferências do FUNDEB (d) = (b - c)
2008	5.428.934.049,65	3.686.691.062,89	3.280.847.554,70	- 405.843.508,19
2009	5.356.359.242,54	4.036.455.244,13	3.703.216.141,70	- 333.239.102,43
2010	5.722.320.409,26	4.297.438.390,26	3.878.934.892,84	- 418.503.497,42
2011	6.232.333.702,74	4.647.674.619,20	4.218.039.668,36	- 429.634.950,84
2012	6.594.146.324,23	4.882.573.136,41	4.361.310.687,88	- 521.262.448,53
2013	7.191.266.526,80	5.287.371.663,72	4.577.441.262,76	- 709.930.400,96
2014	7.475.569.330,15	5.485.937.478,10	4.636.348.059,94	- 849.589.418,16
2015	7.599.828.484,39	5.559.313.405,38	4.603.784.786,57	- 955.528.618,81
2016	7.464.760.753,99	5.310.077.392,63	4.408.523.924,58	- 901.553.468,05
2017	7.954.050.768,09	5.672.093.494,69	4.475.458.415,20	- 1.196.635.079,49
2018	7.911.122.852,37	5.588.295.831,69	4.483.133.831,35	- 1.105.162.000,34

continua...
continuação...

Ano	Orçamento do exercício			
	Remuneração aplicação financeira (e)	Outras multas (f)	Outras restituições (g)	Outras receitas (h)
2008	52.435.118,06	29.342,86	1.783.184,21	9.523,41
2009	39.516.861,64	157.910,08	1.686.708,41	-
2010	27.306.672,77	-	1.420.615,94	-
2011	41.490.641,48	-	2.024.422,00	-
2012	16.994.181,14	-	1.607.791,95	-
2013	11.816.194,76	-	4.654.673,51	-
2014	16.635.580,44	-	533.044,28	-
2015	26.869.814,65	-	189.199,36	-
2016	22.816.861,98	-	2.449,37	-
2017	18.177.877,24	-	27.332,58	-
2018	43.317.391,95	-	1.001,47	-

continua...
continuação...

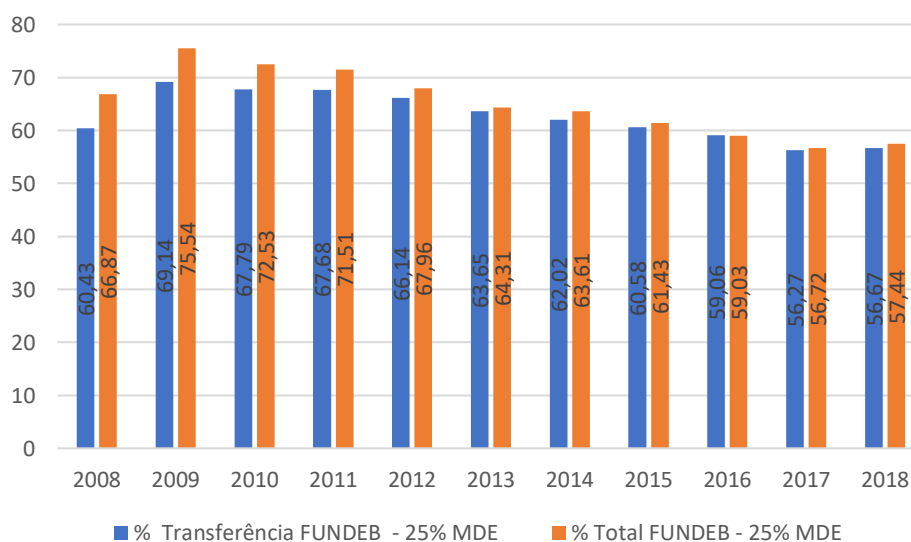
Ano	Total orçamentário do exercício (i) = (c + e + f + g + h)	Saldo financeiro do exercício anterior (j)	Total FUNDEB (k) = (l + j)
2008	3.335.104.723,24	295.445.305,32	3.630.550.028,56
2009	3.744.577.621,83	301.459.209,80	4.046.036.831,63
2010	3.907.662.181,55	242.772.937,10	4.150.435.118,65
2011	4.261.554.731,84	195.078.456,12	4.456.633.187,96
2012	4.379.912.660,97	101.442.738,34	4.481.355.399,31
2013	4.593.912.131,03	30.548.182,75	4.624.460.313,78
2014	4.653.516.684,66	101.590.545,65	4.755.107.230,31
2015	4.630.843.800,58	38.073.712,52	4.668.917.513,10

2016	4.431.343.235,93	- 24.760.319,84	4.406.582.916,09
2017	4.493.663.625,02	17.846.664,45	4.511.510.289,47
2018	4.526.452.224,77	17.713.418,13	4.544.165.642,90

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022s; 2022r; 2022o]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

O Gráfico 8 mostra como ocorreu a movimentação, em percentuais, da receita transferida e da receita total do FUNDEB-PR em comparação à receita de MDE (25% vinculados pela CF de 1988), com base nos dados da tabela anterior. Primeiramente, ele revela que, de 2008 a 2015, mais de 60% da receita de MDE foi transferida ao FUNDEB, ao atingir uma média de 64,68% no período, e 69,14% em 2009, com os percentuais menores, de 2016 a 2018, variando entre a 59,06% (2016), 56,27% (2017) e 56,67% (2018). Quanto ao total do FUNDEB comparado à receita de MDE, esse quadro se repete, mas com percentuais um pouco mais elevados, posto que, de 2008 a 2015, o percentual registrado foi superior a 61%, com um média de 67,97%, e 75,54%, em 2009. De 2016 a 2018, tal como a receita transferida, a receita total do FUNDEB não atingiu 60% da receita de MDE, permanecendo em 59,03% (2016), 56,72% (2017) e 57,44% (2018).

Gráfico 8 – Comparativo da receita do FUNDEB-PR com a receita de 25% de MDE-PR (2008 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da Tabela 32.

A Tabela 32 evidencia que houve uma ampliação de valores em Reais (R\$) da receita de MDE transferida ao FUNDEB e da receita total do fundo, de 2008 para 2018, decorrente do aumento do valor do montante de impostos arrecadados no período.

Contudo, o Gráfico 8 revela uma queda nos percentuais da receita transferida e da receita total do FUNDEB no cotejamento de ambas com a receita de MDE, no recorte histórico supracitado. Uma queda que se explica pela redução do número de matrículas consideradas para a efetivação do fundo (Tabela 31), como já mencionei, o que permitiu a ampliação do resultado líquido.

Nesse sentido, compartilho da visão de Morduchowicz (2011) de que as transferências baseadas no número de matrículas não são fatores suficientes ao financiamento da escola pública. É preciso considerar outros elementos, como os custos da educação escolar, sobretudo a implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

Os conceitos de CAQi e CAQ foram elaborados a partir do princípio constitucional de que o ensino deve ser ministrado com base na garantia de “padrão de qualidade” (Artigo 206, VII), ratificado pelo Artigo 3º, Inciso IX da LDBEN, cabendo à União exercer a função redistributiva e supletiva quanto à educação, a fim de assegurar a equalização de oportunidades educacionais e “padrão mínimo de qualidade” do ensino (BRASIL, [2022c]; 2022q); “padrões mínimos de qualidade” previstos como dever do Estado com a educação escolar pública no Artigo 4º, Inciso IX, da LDBEN.

De acordo com Pinto (2019), a partir de 2002, diante da omissão governamental em relação à definição e implementação do custo anual mínimo por aluno, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)¹²⁹ iniciou um processo coletivo de elaboração do CAQi, cuja primeira versão foi apresentada em 2007. O termo ‘inicial’ se refere à ideia de um “padrão mínimo de qualidade” que deve progredir, em quantidade e qualidade dos insumos, até alcançar o CAQ, ou seja, um “padrão de qualidade” próximo do ofertado nos países desenvolvidos. Em parceria com a CNDE, o CNE aprovou o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que regulamentou o CAQi. Contudo, esse Parecer não foi homologado pelo MEC, sendo revogado pelo próprio CNE, na composição que esse Conselho assumiu no governo de Michel Temer (PINTO, 2019).

Outra tentativa de efetivação do CAQi se deu com a aprovação do PNE 2014-2024. A estratégia 20.6 do Plano previa a implantação do CAQi no prazo de dois anos (2016) da vigência do PNE, com reajuste progressivo até a implementação do CAQ

¹²⁹ A CNDE, criada em 1999, tem como missão “[...] atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, [2022], p. 1). Para mais informações, consulte o portal da Campanha: <https://campanha.org.br/>.

que, em consonância com a estratégia 20.8, deveria ser definido no prazo de três anos (2017) e reajustado por meio de uma metodologia elaborada pelo MEC e acompanhado pelo FNE, CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal (BRASIL, [2014a]). De acordo com Pinto (2018), isso não se efetivou, dentre outros fatores, em função do congelamento dos gastos primários pela EC nº 95/2016.

No ano de 2019, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2019, tendo como relatora a Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro. A Relatora manifestou voto contrário “[...] à competência da Câmara de Educação Básica do CNE para definir o valor financeiro e a precificação do Custo Aluno-Qualidade inicial, exercida notadamente no Parecer CNE/CEB nº 8/2010 [...]” e submeteu o Parecer CNE/CEB nº 3/2019, de caráter conceitual e orientativo, à/ao CEB/CNE, o qual foi aprovado por unanimidade (BRASIL, 2019a, p. 25). Além disso, o Artigo 211, § 7º, da CF de 1988, inserido pela EC nº 108/2020, que instituiu o novo FUNDEB, ainda prevê a regulamentação por LC do CAQi e do CAQ.

A defesa do CAQi/CAQ parte da concepção de que a garantia de insumos adequados é uma das condições essenciais para a qualidade do ensino, sendo necessária a definição desses insumos e de seus custos. Assim, o CAQi considera insumos a estrutura física, as instalações, os equipamentos e materiais, o número de alunos por turma, a formação e a remuneração dos profissionais. A partir desses insumos, avalia a quantia a ser investida por aluno de etapa e modalidade da educação básica, com respeito às especificidades regionais e de cada modalidade de ensino (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018). Como já expus, a definição do VAA do FUNDEB não considera as especificidades regionais e de cada modalidade de ensino, mas estipula os mesmos fatores de ponderação para todo o país. O fator de ponderação da educação especial permanece o mesmo (1,20) desde 2007. Isso não contribui para atender ao objetivo do fundo de reduzir as desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras.

A intenção da CNDE e de pesquisadores da área do financiamento da educação básica é garantir a implementação do CAQi/CAQ no FUNDEB por entenderem que o valor aluno não corresponde, de fato, aos custos da educação no que tange ao montante a ser investido para se garantir o padrão mínimo de qualidade, rumo ao padrão de qualidade educacional dos países desenvolvidos. Pinto (2018)

reconhece o avanço das políticas de fundos em relação à equalização do gasto por aluno, porém afirma que o valor disponível por aluno é baixo, havendo “[...] desproporção entre os fatores de ponderação adotados para as diferentes modalidades e seus respectivos custos reais” (PINTO, 2018, p. 859). O autor simula e compara os valores aluno do FUNDEB sem e com a complementação da União aos valores do Custo Aluno-Qualidade inicial referente ao ano de 2016. Demonstra que, com a implantação do CAQi, o valor mínimo de referência aumentaria de R\$ 3.250 para R\$ 5.225 (corrigidos pelo pesquisador – IPCA 2017), e todos os estados receberiam complementação da União, exceto Roraima. Isso explica os entraves na garantia do CAQI, sobretudo da parte da União, já que teria de investir mais em termos de complementação.

Pinto (2018), ademais, ressalta que, se o CAQi fosse aprovado como o valor mínimo do FUNDEB, o governo federal não poderia usar a EC nº 95/2016 como entrave à complementação da União, uma vez que ela não está englobada nos itens congelados por tal Emenda. Isso garantiria um maior investimento da União em relação à sua função redistributiva e supletiva em matéria educacional. Trata-se de outro fator, no conjunto da correlação de forças sociais, que favorece a protelação da regulamentação e implementação do CAQi/CAQ. Outrossim, o Artigo 49, § 2º, da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo FUNDEB, prevê a aplicação do CAQ apenas quando ele for regulamentado, conforme determinação constitucional:

As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, [2022z], p. 31).

Além do mínimo de 25% dos impostos vinculados à MDE (coluna a) e de outras receitas relacionadas ao FUNDEB (coluna b), outros valores compõem as receitas de ensino do estado do Paraná, de acordo com os Demonstrativos das Receitas e Despesas com MDE – Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREOS), de 2008 a 2018. Trata-se das receitas adicionais, provenientes do FNDE e de outras transferências, conforme a Tabela 33. Os dados dessa tabela ratificam a afirmativa da seção anterior de que a receita resultante de impostos (mínimo de MDE e FUNDEB) é a principal fonte de recursos educacionais, seguida pelo salário-educação,

contribuição social administrada e distribuída pelo FNDE. O limite mínimo de 25% de MDE atingiu uma média de 90,46% da receita de ensino, e o salário-educação uma média de 4,93%, de 2008 a 2018. Juntos, alcançaram uma média de 95,39% no período. Quando somamos as receitas decorrentes de multas, restituições, aplicações financeiras e outras, relacionadas ao FUNDEB (coluna b), essa média se amplia para 97,60%. Dentre as receitas adicionais, as transferências do FNDE computam o maior montante em valores, devido ao salário-educação. Subtraindo das receitas adicionais os valores do salário-educação, obtém-se o restante das receitas adicionais que equivalem apenas a uma média de 2,40% das receitas de ensino registradas na Tabela 33.

Tabela 33 – Receitas do ensino¹³⁰ do estado do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Limite mínimo 25% MDE (a)	Receitas do FUNDEB, exceto receitas destinadas e transferidas ¹³¹ (b)	Receitas adicionais		
			Salário- educação (c)	PDDE (d)	PNAE (e)
2008	5.428.934.049,65	349.702.473,87	289.551.058,23	-	-
2009	5.356.359.242,54	342.820.689,93	300.931.233,14	-	-
2010	5.722.320.409,26	271.500.225,81	327.042.657,38	-	-
2011	6.232.333.702,74	238.593.519,60	367.763.136,23	-	-
2012	6.594.146.324,23	120.044.711,44	400.069.684,52	-	-
2013	7.191.266.526,80	47.019.051,01	378.975.817,69	-	-
2014	7.475.569.330,15	118.759.170,37	420.196.073,47	-	-
2015	7.599.828.484,39	65.132.726,52	441.334.845,59	0,00	0,00
2016	7.464.760.753,99	- 1.941.008,49	379.765.245,11	0,00	0,00
2017	7.954.050.768,09	36.051.874,27	375.250.048,80	0,00	0,00
2018	7.911.122.852,37	61.031.811,56	386.302.638,23	0,00	91.367.577,53

continua...

continuação ...

Ano	Receitas adicionais				
	PNATE (f)	Outras transferências (g)	Aplicações financeiras (h)	Total FNDE (i) = (c + d + e + f + g + h)	Transferências de convênios Transferências + aplicações financeiras (j)
2008	-	-	-	289.551.058,23	177.244.442,56
2009	-	64.262.256,06	20.346.751,53	385.540.240,73	64.262.256,06
2010	-	147.416.981,58	29.684.482,96	504.144.121,92	81.898.244,72
2011	-	129.595.468,59	45.174.136,60	542.532.741,41	55.809.659,62
2012	-	134.195.943,60	34.477.079,41	568.742.707,53	13.196.978,10
2013	-	127.790.701,53	20.483.271,65	527.249.790,87	28.847.470,80
2014	-	90.993.676,00	28.155.883,62	539.345.633,09	26.304.490,39
2015	0,00	89.377.310,67	40.296.804,78	571.008.961,04	5.143.926,36
2016	0,00	113.010.584,23	36.315.607,77	529.091.437,11	2.853.436,77

¹³⁰ Nomenclatura utilizada pelos Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (PARANÁ, [2022s]).

¹³¹ Remuneração de aplicações financeiras, outras multas, outras restituições e outras receitas.

2017	0,00	94.562.630,98	28.016.450,60	497.829.130,38	3.847.748,75
2018	0,00	0,00	19.300.239,01	496.970.454,77	30.274.793,16

continua...
continuação...

Ano	Receitas adicionais		Total receitas adicionais (m) = (i + j + k + l)	Total Receita de ensino (n) = (a + b + m)
	Transferências de operações de créditos (k)	Outras receitas (l)		
2008	0,00	978.680,79	467.774.181,58	6.246.410.705,10
2009	0,00	0,00	449.802.496,79	6.148.982.429,26
2010	0,00	2.044.425,74	588.086.792,38	6.581.907.427,45
2011	0,00	5.473.770,75	603.816.171,78	7.074.743.394,12
2012	0,00	7.040.677,53	588.980.363,16	7.303.171.398,83
2013	0,00	8.452.186,63	564.549.448,30	7.802.835.026,11
2014	0,00	2.903.520,45	568.553.643,93	8.162.882.144,45
2015	0,00	2.144.067,93	578.296.955,33	8.243.258.166,24
2016	0,00	3.650.373,20	535.595.247,08	7.998.414.992,58
2017	0,00	1.169.669,63	502.846.548,76	8.492.949.191,12
2018	0,00	25.269.629,68	552.514.877,61	8.524.669.541,54

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da Tabela 32 e Paraná ([2022s]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

No que diz respeito ao mínimo vinculado à MDE, a Tabela 34 demonstra que o percentual em relação à receita total de ensino se ampliou da casa dos 80%, desde 2008, para a casa dos 90%, a partir de 2012, em um processo ascendente, com algumas oscilações para menos em 2010, 2014 e 2018. O FUNDEB representou mais de 50% da receita de MDE, atingindo um patamar que variou de 65,80% para 61,36%, de 2009 a 2012. Retornou à casa dos 50%, em 2013, com 59,27%, em um processo decrescente até computar 53,12% da MDE, em 2017, com um leve aumento do percentual para 53,31%, em 2018; redução resultante da queda do número de matrículas.

O percentual exposto revela a importância da vinculação e da subvinculação (FUNDEB) de impostos para o financiamento da educação. Nos termos de Pinto (2019, p. 26), a maior vantagem da vinculação de recursos foi assegurar que o ensino “[...] se beneficiasse do ciclo de crescimento econômico que bafejou o país, em especial no período de 2006 a 2015, bem como garantir uma relativa estabilidade dos gastos públicos em relação ao PIB”.

Tabela 34 – Percentual da receita da MDE-PR e do FUNDEB-PR em relação ao total da receita de ensino do Paraná (2008 a 2018)

Ano	25% MDE	%	Total FUNDEB	%	Total Ensino
2008	5.428.934.049,65	86,91	3.630.550.028,56	58,12	6.246.410.705,10
2009	5.356.359.242,54	87,11	4.046.036.831,63	65,80	6.148.982.429,26
2010	5.722.320.409,26	86,94	4.150.435.118,65	63,06	6.581.907.427,45
2011	6.232.333.702,74	88,09	4.456.633.187,96	62,99	7.074.743.394,12
2012	6.594.146.324,23	90,29	4.481.355.399,31	61,36	7.303.171.398,83

2013	7.191.266.526,80	92,16	4.624.460.313,78	59,27	7.802.835.026,11
2014	7.475.569.330,15	91,58	4.755.107.230,31	58,25	8.162.882.144,45
2015	7.599.828.484,39	92,19	4.668.917.513,10	56,64	8.243.258.166,24
2016	7.464.760.753,99	93,33	4.406.582.916,09	55,09	7.998.414.992,58
2017	7.954.050.768,09	93,65	4.511.510.289,47	53,12	8.492.949.191,12
2018	7.911.122.852,37	92,80	4.544.165.642,90	53,31	8.524.669.541,54

Fonte: Elaborada pela autora (2023). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

A partir de todos esses elementos que constituem a receita da educação nacional, ancorados nas determinações legais, efetivou-se a arrecadação da receita de ensino do estado do Paraná descrita, a partir da qual são realizadas as suas despesas educacionais. A Tabela 35 registra as despesas liquidadas com ações típicas de MDE, ou seja, as “[...] despesas com MDE para fins de cálculo do limite constitucional de 25% das Receitas Resultantes de Impostos e transferências, conforme previsão no caput do art. 212 da Constituição” (BRASIL, 2018a, p. 306).

É essencial observar que as informações são organizadas nos demonstrativos pelos níveis e etapas da educação brasileira e não especificam os valores despendidos com suas modalidades, como a educação especial. De acordo com o Manual de Demonstrativos Fiscais (MDF) (BRASIL, 2018a), no preenchimento do Anexo 8 – Demonstrativo das Receitas e Despesas com MDE, as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio devem incluir as suas modalidades e a EJA, a Educação Especial e o Ensino Profissionalizante integrado, a fim de evitar a dupla contagem. Desse modo, a “[...] despesa com Educação Especial será computada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, conforme o caso” (BRASIL, 2018a, p. 276). Em outras palavras, os valores da educação especial na educação básica, foco desta pesquisa, estão contabilizados nas despesas liquidadas com ações típicas de MDE da Tabela 35, mas não é possível identificá-los, pois estão agregados às etapas mencionadas.

Tabela 35 – Despesas liquidadas com ações típicas de MDE do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Etapas e modalidades									
	Educação Infantil	%	Ensino Fundamental			Ensino Médio				
			Custeadas com recursos do FUNDEB	Custeadas com outros recursos de impostos	Total	%	Custeadas com recursos do FUNDEB	Custeadas com outros recursos de impostos	Total	%
2008	0,00	-	2.746.409.225,04	29.126.205,09	2.775.535.430,13	47,84	474.388.880,35	1.385.868.607,84	1.860.257.488,19	32,06
2009	0,00	-	2.930.186.261,89	40.228.134,29	2.970.414.396,18	47,58	634.899.767,38	1.387.518.958,77	2.022.418.726,15	32,39
2010	0,00	-	3.152.853.176,07	454.663.694,06	3.607.516.870,13	52,35	714.232.703,47	1.255.456.474,53	1.969.689.178,00	28,58
2011	0,00	-	3.406.423.069,86	404.322.359,04	3.810.745.428,90	53,57	904.118.630,41	1.086.074.710,89	1.990.193.341,30	27,98
2012	948.028,54	0,01	-	-	-	-	-	-	-	-
2013	1.630.145,09	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	1.715.114,87	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	1.659.066,23	0,02	-	-	-	-	-	3.195.184,09	3.195.184,09	0,04
2016	1.790.955,68	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-
2017	1.924.547,43	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-
2018	2.175.139,17	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-

continua...
continuação...

Ano	Etapas e modalidades										Total
	Educação Básica			Ensino Superior		Ensino profissional não integrado ao ensino regular		Outras			
	Custeadas com Recursos do FUNDEB	Custeadas com outros recursos de impostos	Total	%	%	%	%	%	%	%	
2008	-	-	-	-	1.166.068.838,23	20,10	0,00	0,00	100.716,39	0,00	5.801.962.472,94
2009	-	-	-	-	1.250.515.782,89	20,03	0,00	0,00	76.719,92	0,00	6.243.425.625,14
2010	-	-	-	-	1.309.850.929,96	19,01	3.999.621,04	0,06	75.042,99	0,00	6.891.131.642,12
2011	-	-	-	-	1.308.099.230,35	18,39	4.075.512,00	0,06	86.292,38	0,00	7.113.199.804,93
2012	4.414.256.283,40	1.917.551.658,64	6.331.807.942,04	81,58	1.383.562.674,59	17,83	44.612.203,81	0,57	71.131,38	0,00	7.761.001.980,36
2013	4.566.224.509,59	2.336.847.956,36	6.903.072.465,95	82,09	1.455.230.512,68	17,30	33.123.878,42	0,39	16.482.959,57	0,20	8.409.539.961,71
2014	4.688.254.019,80	3.180.145.691,64	7.868.399.711,44	83,38	1.521.311.144,18	16,12	45.170.317,19	0,48	129.660,16	0,00	9.436.725.947,84
2015	4.668.426.166,18	2.242.900.410,36	6.911.326.576,54	75,75	1.733.461.453,53	19,00	7.712.999,23	0,08	466.571.758,46	5,11	9.123.927.038,08
2016	4.397.124.118,72	2.905.374.514,18	7.302.498.632,90	75,86	1.859.743.246,46	19,32	5.156.177,90	0,05	456.758.020,14	4,75	9.625.947.033,08
2017	4.489.927.443,91	3.170.942.676,76	7.660.870.120,67	75,13	1.930.750.924,42	18,94	3.053.908,88	0,03	599.713.101,97	5,88	10.196.312.603,37
2018	4.521.380.803,86	2.296.878.623,68	6.818.259.427,54	73,30	1.900.126.438,32	20,43	1.557.584,34	0,02	579.766.084,86	6,23	9.301.884.674,23

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de PARANÁ ([2022s]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Além disso, a partir de 2012, o ensino fundamental deixa de constar nos Demonstrativos das Receitas e Despesas com MDE e, no seu lugar, incluiu-se, como etapa, o item “educação básica”. O ensino médio continua, mas de 2012 a 2018, apenas no ano de 2015, consta um valor de R\$ 3.195.184,09 referente às despesas custeadas com outros recursos de impostos, de modo a corresponder a somente 0,04% do total das despesas com ações típicas de MDE. Visualizo duas problemáticas nisso: primeiro, há uma confusão conceitual, já que a educação básica é um nível, e não uma etapa da educação escolar brasileira; segundo, essa alteração agregou ainda mais os dados, tornando-os menos transparentes, pois, de 2012 a 2018, também não é possível distinguir as despesas liquidadas com ações típicas de MDE do ensino fundamental e do ensino médio.

No que diz respeito aos valores totais das despesas liquidadas com ações típicas de MDE, de 2008 para 2018, houve um crescimento de 60,32% no montante dos gastos, sendo ascendente até 2017, com uma regressão de 8,77%, em 2018. No que tange aos níveis, etapas e a modalidade do ensino profissional não integrado, primeiramente, de 2008 a 2011, não foram registrados gastos com a educação infantil e, nos anos de 2012 a 2018, o percentual dos gastos não ultrapassou 0,02% do total das despesas. De 2008 a 2011, o maior percentual de gasto ocorreu com o ensino fundamental, ficando entre 47,58% (2009) e 53,57% (2011), em um movimento ascendente, com exceção de 2008 para 2009, com regressão de 47,84% para 47,58%. Na sequência, a maior porcentagem se refere às despesas com o ensino médio, mas em um processo decrescente de 2008 para 2011, variando de 32,06% para 27,98%, com exceção do leve aumento para 32,39%, em 2009. O ensino fundamental e o ensino médio, de responsabilidade da esfera estadual, contabilizam, juntos, o maior percentual em relação ao total das despesas com ações típicas de MDE, em um movimento sempre ascendente de 2008 para 2011, de maneira a se ampliar de 79,90% para 81,55%.

De 2012 a 2018, o percentual maior dos gastos foi registrado com a etapa denominada, equivocadamente, educação básica, em uma evolução constante de 2012 para 2014, de 81,58% para 83,38%, uma queda para 75,75%, em 2015, um aumento para 75,86%, em 2016, e um novo movimento de queda até 73,30%, em 2018. Provavelmente, os valores do ensino fundamental e do ensino médio foram agregados à educação básica a partir de 2012.

De 2008 a 2011, a maior parte das despesas com ações típicas de MDE do ensino fundamental foi liquidada com recursos do FUNDEB, alcançando um percentual superior a 98%, em 2008 e 2009, e superior a 87%, em 2010 e 2011. Somadas, as despesas do ensino fundamental e médio custeadas com recursos do fundo nesses 4 anos corresponderam a 55,51% a 60,60% das despesas com ações típicas de MDE. Quanto à educação básica, de 2012 a 2018, tal como no ensino fundamental, a maior parte das despesas também foi liquidada com recursos do FUNDEB, com um percentual que variou entre 58,61% e 69,72%, sendo o maior percentual registrado em 2012 e o menor em 2017. Esses percentuais referentes às despesas custeadas com recursos do FUNDEB demonstram a importância do fundo para que o estado do Paraná cumpra com a determinação constitucional de oferta do ensino fundamental e médio. Contudo, no Paraná, os anos iniciais foram municipalizados, e o estado tem arcado, principalmente, com os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

A Tabela 36 detalha os gastos realizados com recursos do FUNDEB, especificando as despesas liquidadas com pagamentos dos profissionais do magistério e com outras despesas. Em conformidade com o Artigo 22, da Lei nº 11.494/2007, que previa que, no mínimo, 60% dos recursos anuais do fundo deveriam ser utilizados para o pagamento dos profissionais do magistério, o estado do Paraná, de 2008 a 2018, utilizou uma média de 84,16% dos recursos do fundo para pagamento dos profissionais do magistério, cuja variação esteve entre o mínimo de 80,52%, em 2014, e o máximo de 86,63%, em 2013. O restante do recurso foi destinado ao pagamento de outras despesas do ensino fundamental e do ensino médio, de 2008 a 2011, e da educação básica e do ensino profissional, de 2012 a 2018.

Tabela 36 – Receitas realizadas e despesas liquidadas do FUNDEB-PR (2008 a 2018)

RECEITAS DO FUNDEB	DO	2008	2009	2010	2011
TOTAL RECEITAS	DAS	3.630.550.028,56	4.046.036.831,63	4.150.435.118,65	4.456.633.187,96
DESPESAS LIQUIDADAS DO FUNDEB		2008	2009	2010	2011
PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO		2.720.700.027,22	2.991.189.773,22	3.345.677.107,51	3.630.996.745,64

Ensino Fundamental		2.277.198.464,12	2.395.358.407,44	2.654.926.795,26	2.828.458.868,97
Ensino Médio		443.501.563,10	595.831.365,78	690.750.312,25	802.537.876,67
OUTRAS DESPESAS	DAS	500.098.078,17	573.896.256,05	521.408.772,03	680.310.471,62
Ensino Fundamental		469.210.760,92	534.827.854,45	497.926.380,81	552.494.968,55
Ensino Médio		30.887.317,25	39.068.401,60	23.482.391,22	127.815.503,07
TOTAL DESPESAS LIQUIDADAS	DAS	3.220.798.105,39	3.565.086.029,27	3.867.085.879,53	4.311.307.217,26

continua...
continuação...

RECEITAS FUNDEB	DO	2012	2013	2014	2015
TOTAL RECEITAS	DAS	4.481.355.399,31	4.624.460.313,78	4.755.107.230,31	4.668.917.513,10
DESPESAS FUNDEB	DO	2012	2013	2014	2015
PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO		3.780.308.882,00	3.955.706.171,78	3.774.901.202,96	3.823.474.766,40
Educação Básica		3.780.308.882,00	3.955.706.171,78	3.774.901.202,96	3.823.474.766,40
OUTRAS DESPESAS		633.947.401,40	610.518.337,81	913.352.816,84	844.951.399,78
Educação Básica		633.416.099,98	610.015.160,42	910.322.017,20	844.951.399,78
Ensino Profissional		531.301,42	503.177,39	3.030.799,64	0,00
TOTAL DAS DESPESAS LIQUIDADAS		4.414.256.283,40	4.566.224.509,59	4.688.254.019,80	4.668.426.166,18

continua...
continuação...

RECEITAS DO FUNDEB	2016	2017	2018
TOTAL DAS RECEITAS	4.406.582.916,09	4.511.510.289,47	4.544.165.642,90
DESPESAS DO FUNDEB	2016	2017	2018
PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	3.717.777.371,74	3.676.192.737,84	3.842.887.522,67
Educação Básica	3.717.777.371,74	3.676.192.737,84	3.842.887.522,67
OUTRAS DESPESAS	652.002.640,65	813.734.706,07	675.406.751,75
Educação Básica	652.002.640,65	813.734.706,07	675.406.751,75
Ensino Profissional	0,00	0,00	0,00
TOTAL DAS DESPESAS LIQUIDADAS	4.369.780.012,39	4.489.927.443,91	4.518.294.274,42

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022s]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Na Tabela 37, sintetizo o total das despesas liquidadas com MDE, de 2008 a 2018. O Artigo 185, da Constituição Estadual do Paraná, de 1989, como já expus, estabelece que o estado aplicará, anualmente, no mínimo, 30% da receita resultante de transferências de impostos em MDE do ensino público. Em relação às despesas liquidadas, o estado do Paraná não cumpriu com essa determinação legal apenas nos

anos de 2008 (28,34%) e de 2011 (29,99%), sendo que, em 2011, praticamente, atingiu o percentual previsto.

Em alguns anos, o total das despesas liquidadas para fins de limite de MDE foi superior ao total geral das despesas liquidadas com MDE pelo fato de que, no primeiro caso, os demonstrativos oficiais contabilizam o resultado líquido das transferências do FUNDEB. Em relação ao total geral das despesas liquidadas com MDE, houve um crescimento de 66,29%, de 2008 para 2018, com uma regressão de 0,73%, em 2015, e de 8,34%, em 2018.

Tabela 37 – Síntese das despesas liquidadas com MDE do Paraná (2008-2018)

Ano	Receita líquida de impostos (a)	Total das desp. liquidadas para fins de limite de MDE ¹³² (b)	% mínima em MDE (c)= (b/a*100)	Total geral das despesas liquidadas com MDE ¹³³ (d)
2008	21.715.736.198,60	6.154.629.545,32	28,34	6.113.510.557,01
2009	21.425.436.970,13	6.504.607.223,69	30,36	6.573.088.071,50
2010	22.889.281.636,99	7.220.653.498,22	31,55	7.261.659.837,67
2011	24.929.334.810,93	7.477.421.883,62	29,99	7.520.669.727,05
2012	26.376.585.296,96	8.258.174.721,26	31,31	8.379.098.261,19
2013	28.765.066.107,17	9.070.603.308,51	31,53	9.065.273.107,80
2014	29.902.277.320,62	10.225.681.892,01	34,20	10.197.493.310,27
2015	30.399.313.937,58	9.992.243.398,26	32,87	10.123.346.339,07
2016	29.859.043.015,97	10.500.716.074,83	35,17	10.730.080.004,47
2017	31.816.203.072,35	11.371.473.235,71	35,74	11.090.597.743,21
2018	31.644.491.409,49	10.405.639.078,21	32,88	10.165.907.510,35 ¹³⁴

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022s]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

É relevante destacar que, para a elaboração da Tabela 37, precisei calcular as despesas liquidadas de 2008 a 2014 em função de incoerência nos cálculos relacionadas a imprecisões conceituais (ou não). Ao realizar a soma das despesas com ações típicas de MDE e das outras despesas custeadas com receitas adicionais para o financiamento do ensino que totalizariam as despesas liquidadas em MDE, observei que os cálculos dos demonstrativos das receitas e despesas com MDE não coincidiam com os meus cálculos, porque os demonstrativos estavam somando como despesas liquidadas os valores inscritos em resto a pagar não processados, o que

¹³² Equivalente à soma do total das despesas liquidadas com ações típicas de MDE e do total das deduções consideradas para fins do limite constitucional, conforme Demonstrativos das Receitas e Despesas com MDE – RREOS (2008-2018) (PARANÁ, [2022s]).

¹³³ Equivalente à soma do total das despesas liquidadas com ações típicas de MDE e do total das outras despesas custeadas com receitas adicionais para o financiamento do ensino (PARANÁ, [2022s]).

¹³⁴ Aparece no demonstrativo como total de despesas da educação, e não como de MDE.

não poderia ter sido feito. Isso porque “Denomina-se como não processados os Restos a Pagar derivados de despesas ‘legalmente empenhadas que não foram liquidadas e nem pagas até 31 de dezembro do mesmo exercício’ [...]” (BRASIL, 2018a, p. 35), ou seja, esses restos a pagar não processados eram despesas ainda não liquidadas. Por isso, os percentuais mínimos da receita líquida despendidos em MDE apresentados nos demonstrativos oficiais, todos acima de 30%, não coincidem com os percentuais da Tabela 37, pois considerei apenas os valores das despesas liquidadas.

Outra forma de disposição das despesas orçamentárias é a sua organização por funções e subfunções, sendo a função, de acordo com o Artigo 1º, § 1º, da Portaria MOG nº 42/1999, “[...] o maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público”, e a subfunção, conforme § 3º, do mesmo artigo, “[...] uma partição da função, visando a agregar determinado subconjunto de despesa do setor público” (BRASIL, 1999, p. 1). O anexo Funções e subfunções de governo da referida Portaria define 28 funções e várias subfunções. Dentre as funções, insere-se a função 12 – Educação e suas subfunções (361 – Ensino Fundamental; 362 – Ensino Médio; 363 – Ensino Profissional; 364 – Ensino Superior; 365 – Educação Infantil; 366 – EJA; 367 – Educação Especial; 368 – Educação Básica). A subfunção 368 – Educação Básica foi incluída pela Portaria SOF nº 54, de 4 de julho de 2011 (BRASIL, 1999). É importante destacar que, embora o anexo classifique as funções e suas respectivas subfunções, o § 4º, do Artigo 1º, da Portaria nº 42/1999, admite que as subfunções sejam combinadas com outras funções, como é o caso das subfunções 122, 126 e 128, que estão vinculadas à função 4 – Administração, no anexo supracitado, mas, no Portal de Transparência do estado do Paraná, foram combinadas com a função 12 – Educação para descrever as despesas orçamentárias da SEED-PR, conforme Tabelas 41 e 42.

A Tabela 38 evidencia as despesas liquidadas do estado do Paraná, de 2008 a 2018, por funções. Por meio dela, é possível ponderar sobre as prioridades orçamentárias do governo paranaense no período, cuja média percentual de cada função em relação ao total das despesas estaduais foi apresentada no Gráfico 9.

Tabela 38 – Despesas liquidadas do Paraná por funções (2008-2018)

Função	Ano					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1 – Legislativa	591.860.096,98	573.637.432,23	563.221.828,61	587.181.435,73	645.956.647,54	681.256.701,64
2 – Judiciária	1.550.021.295,41	1.586.014.642,38	1.689.904.878,71	2.099.332.161,33	1.901.981.443,25	1.956.092.140,55
3 – Essencial à justiça	0,00	0,00	0,00	0,00	910.750.735,20	897.054.385,66
4 – Administração	722.187.567,64	673.593.212,38	764.757.294,48	825.103.714,55	991.172.658,68	1.178.998.038,04
6 – Segurança Pública	1.928.571.452,33	1.914.744.977,70	2.065.967.265,85	2.313.294.332,43	2.793.647.364,65	2.997.955.392,63
7 – Relações Exteriores	0,00	0,00	0,00	0,00	1.863.990,38	0,00
8 – Assistência Social	311.527.077,20	261.999.150,44	238.848.320,79	239.728.785,40	234.914.850,48	388.965.795,08
9 – Previdência Social	3.070.768.846,05	3.170.642.564,45	3.453.299.595,65	3.947.659.456,85	5.940.006.167,24	5.302.703.373,51
10 – Saúde	3.412.488.474,89	3.661.499.668,98	3.980.029.674,68	3.896.372.712,23	3.797.820.253,03	3.864.917.042,11
11 – Trabalho	72.918.144,72	66.098.606,27	58.856.232,08	56.046.277,56	67.764.335,72	47.263.734,82
12 – Educação	7.854.563.212,16	8.501.454.072,12	9.218.495.197,24	9.375.612.758,67	8.567.888.744,41	9.893.280.815,06
13 – Cultura	127.581.192,30	122.713.331,91	126.356.260,96	118.874.389,84	132.628.430,44	90.012.831,67
14 – Direitos da Cidadania	415.841.635,33	417.984.503,39	447.458.071,55	421.803.054,87	496.219.954,65	587.294.701,05
15 – Urbanismo	132.892.870,81	125.646.382,99	177.141.250,25	118.893.627,42	111.375.575,33	229.005.388,05
16 – Habitação	161.018.458,15	178.701.147,83	242.133.306,86	234.748.804,32	186.123.333,18	206.804.646,69
17 – Saneamento	0,00	3.742.092,48	4.327.358,50	589.948,68	16.750.570,69	11.968.128,41
18 – Gestão Ambiental	131.414.789,05	147.485.638,86	153.028.992,24	163.951.094,52	179.992.990,10	206.077.488,97
19 – Ciência e Tecnologia	278.710.004,84	282.550.684,35	334.963.904,62	267.411.291,17	306.434.500,55	239.533.811,94
20 – Agricultura	378.612.818,38	322.308.443,22	339.670.708,40	375.953.416,23	454.976.920,73	514.928.497,31
21 – Organização Agrária	6.131.051,76	6.990.839,76	7.645.272,57	8.108.505,04	8.004.827,21	10.483.958,14
22 – Indústria	14.373.194,89	19.018.872,59	15.390.310,47	9.279.795,46	47.169.665,18	41.528.160,65
23 – Comércio e Serviços	42.793.761,64	42.536.628,09	288.805.815,46	45.652.824,91	45.956.430,50	51.540.474,26
24 – Comunicações	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	29.728.270,73
25 – Energia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
26 – Transporte	532.027.883,97	777.411.082,51	976.189.894,53	731.852.009,11	733.425.327,87	1.126.803.754,80
27 – Desporto e Lazer	16.788.302,85	16.632.805,88	28.509.102,42	17.744.872,63	30.399.613,99	36.285.501,93
28 – Encargos Especiais	9.458.381.571,29	9.456.051.855,89	9.651.933.876,50	10.231.250.949,57	10.695.212.938,60	11.097.827.753,95
99 – Reserva de contingência	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	31.211.473.702,65	32.329.458.636,69	34.826.934.413,41	36.086.446.218,53	39.298.438.269,58	41.688.310.787,66

continua...

continuação...

Função	Ano						Variação (2008-2018)	%
	2014	2015	2016	2017	2018			
1 – Legislativa	624.590.443,92	613.296.959,07	712.852.902,93	694.807.113,93	707.795.276,11	115.935.179,13	19,59	
2 – Judiciária	2.149.738.701,20	2.203.212.335,28	2.215.421.702,47	2.274.407.628,47	2.336.254.505,12	786.233.209,71	50,72	
3 – Essencial à justiça	871.939.552,83	870.603.345,92	936.150.245,79	951.677.011,58	1.047.816.034,79	137.065.299,59	15,05	
4 – Administração	1.233.334.920,88	921.909.316,23	3.102.548.373,26	983.345.550,10	1.025.485.084,34	303.297.516,70	42,00	
6 – Segurança Pública	3.168.418.483,67	3.787.615.257,86	3.976.619.850,66	4.214.270.205,54	3.940.209.320,50	2.011.637.868,17	104,31	
7 – Relações Exteriores	-	-	-	-	-	0,00	0,00	
8 – Assistência Social	304.824.267,60	153.179.592,37	211.001.484,88	393.849.163,79	295.929.155,33	-15.597.921,87	-5,01	
9 – Previdência Social	4.766.310.102,31	3.340.958.035,99	3.997.111.343,11	4.408.890.602,58	9.840.702.098,32	6.769.933.252,27	220,46	
10 – Saúde	4.473.488.223,99	4.133.326.958,59	4.437.856.519,68	4.824.077.945,52	5.073.635.349,51	1.661.146.874,62	48,68	
11 – Trabalho	56.472.231,29	17.142.576,04	7.539.674,12	5.711.616,55	17.590.938,74	-55.327.205,98	-75,88	
12 – Educação	10.536.914.122,60	10.123.346.339,08	10.730.080.004,49	11.090.597.743,20	10.165.907.510,35	2.311.344.298,19	29,43	
13 – Cultura	85.366.328,45	88.948.329,23	92.750.875,55	87.685.588,38	79.257.524,88	-48.323.667,42	-37,88	
14 – Direitos da Cidadania	636.080.475,56	206.176.760,87	175.965.915,30	178.000.132,40	158.454.226,51	-257.387.408,82	-61,90	
15 – Urbanismo	152.615.565,55	152.654.925,28	150.420.280,80	124.464.740,95	281.391.968,11	148.499.097,30	111,74	
16 – Habitação	141.682.483,77	113.774.662,77	165.391.281,58	124.366.231,54	32.708.394,90	-128.310.063,25	-79,69	
17 – Saneamento	21.445.901,63	1.914.777,50	15.528.624,48	4.101.050,33	-	358.957,85	9,59	
18 – Gestão Ambiental	203.126.351,71	201.088.167,83	233.318.742,67	297.751.450,19	257.086.423,22	125.671.634,17	95,63	
19 – Ciência e Tecnologia	246.380.542,92	218.599.726,12	248.970.731,83	256.273.081,11	213.049.656,38	-65.660.348,46	-23,56	
20 – Agricultura	469.159.801,78	472.730.287,15	606.108.671,26	555.243.662,62	533.226.645,45	154.613.827,07	40,84	
21 – Organização Agrária	9.054.880,00	8.937.581,19	9.866.327,49	11.343.524,76	29.854.147,17	23.723.095,41	386,93	
22 – Indústria	42.694.352,14	36.923.738,61	31.083.286,67	24.779.146,47	15.097.768,35	724.573,46	5,04	
23 – Comércio e Serviços	304.329.420,05	25.998.569,89	27.092.992,18	31.290.524,34	105.844.695,33	63.050.933,69	147,34	
24 – Comunicações	46.237.381,47	28.651.528,53	32.840.687,98	34.571.394,29	34.994.049,76	5.265.779,03	17,71	
25 – Energia	-	-	-	-	-	0,00	0,00	
26 – Transporte	907.073.334,21	754.797.132,86	1.118.243.444,68	1.132.278.862,07	743.726.771,57	211.698.887,60	39,79	
27 – Desporto e Lazer	49.487.905,12	36.861.595,61	58.086.199,44	70.261.112,25	88.265.268,82	71.476.965,97	425,75	
28 – Encargos Especiais	11.805.305.078,44	12.718.106.953,97	11.767.462.489,12	12.920.441.945,95	12.182.590.005,37	2.724.208.434,08	28,80	
99 – Reserva de contingência	0,00	0,00	-	-	-	0,00	0,00	
TOTAL	43.306.070.853,08	41.230.755.453,86	45.060.312.652,42	45.694.487.028,93	49.206.872.818,92	17.995.399.116,27	57,66	

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022h]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

A análise do total das despesas liquidadas do estado do Paraná indica uma ampliação nos gastos de 57,66%, de 2008 a 2018, em uma progressão constante até 2014; uma queda de 4,79%, em 2015; e uma retomada do crescimento, em 2016, registrando-se 9,29%, em um movimento evolutivo até 2018. No geral, os valores das despesas de cada função sofrem oscilações para mais ou para menos ao longo do recorte histórico, sendo que algumas delas, como Urbanismo, Comércio e Serviços, Saneamento, Habitação, dentre outras, demarcam oscilações dissonantes. O maior percentual das despesas liquidadas do estado no período foi realizado na função “Encargos Especiais”, em uma média de 27,88%. Ela teve uma variação positiva de 28,80%, de 2008 para 2018, em um movimento evolutivo em quase todos os anos, com exceção de 2009, 2016 e 2018, a coincidir com os períodos de crises ou recessão no país.

De acordo com o Artigo 1º, § 2º, da Portaria MOG nº 42/1999, essa função contempla os gastos aos “[...] quais não se possa associar um bem ou serviço a ser gerado no processo produtivo corrente, tais como: dívidas, ressarcimentos, indenizações e outras afins, representando, portanto, uma agregação neutra” (BRASIL, 1999, p. 1). No caso do estado do Paraná, refere-se a despesas com pessoal e encargos sociais, juros e encargos da dívida, outras despesas correntes, investimentos, inversões financeiras e amortização da dívida, sendo que uma média percentual de 73,95% das despesas com encargos especiais correspondeu a outras despesas correntes derivadas de transferências a municípios referentes às deduções constitucionais/legais da parcela do IPVA, ICMS e IPI, cujos valores se aproximam (2008 e 2009) ou equivalem aos valores apresentados nos demonstrativos de MDE (PARANÁ, [2022s; 2022t]). Além desses valores, contemplam as transferências constitucionais/legais a municípios da CIDE e dos *royalties*.

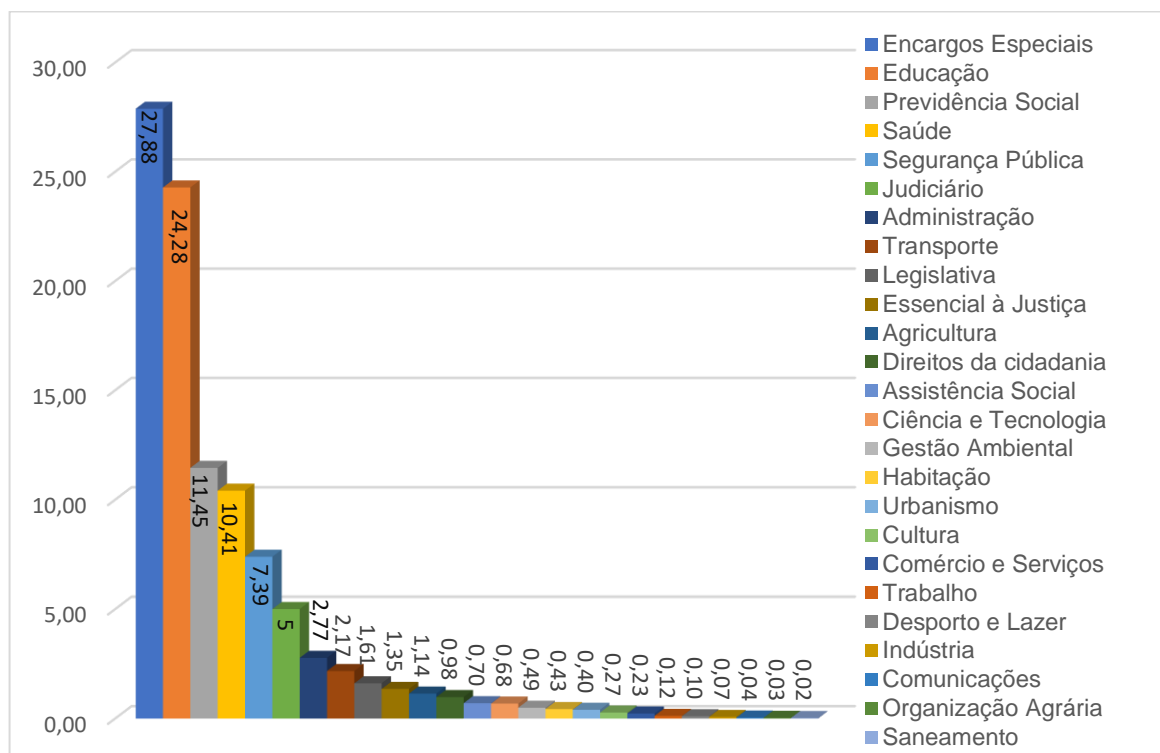
A educação foi a segunda função com maior percentual de despesas do governo, representando uma média de 24,28% do total das despesas liquidadas (Gráfico 9) e com um acréscimo de 29,43%, de 2008 para 2018, com oscilações negativas em 2012 (- 8,62%), 2015 (- 3,92%) e 2018 (- 8,34%). Tal percentual de despesa leva a inquirir sobre como e onde foram realizadas as despesas educacionais, o que demanda outra pesquisa, não sendo possível responder a tal questão nesse momento. Ademais, ao considerar o histórico da educação paranaense, não se pode ignorar, como já afirmei, que o período foi regido por

governos neoliberais distintos, mas que estes apoiavam as publicizações e as transferências de recursos públicos para a manutenção da educação ofertada por IPSFL, embora não se possa negar a realização de concursos públicos, a nomeação de professores efetivos no governo Requião e outras conquistas decorrentes de reivindicações da categoria docente. Porém, é importante ponderar sobre o processo de precarização da educação básica e superior pública paranaense, principalmente durante o segundo mandato do governo Richa, e os movimentos de protestos dos professores, em especial, o massacre de 29 de abril de 2015, que contestam a ideia da educação como prioridade governamental.

Interessante observar que as funções que mais tiveram um aumento percentual de 2008 para 2018 foram Desporto e Lazer (425,75%), Organização Agrária (386,93%) e Previdência Social (220,46%), sendo que esse crescimento das duas últimas funções decorreu do grande salto nos valores, em 2018, e da primeira, nos anos de 2017 e 2018. Por outro lado, as maiores reduções percentuais foram registradas nas funções Habitação (- 79,69%), com uma queda brusca em 2018, Trabalho (- 75,88%) e Direitos da Cidadania (- 61,90%).

O Gráfico 9 indica que as somas das funções Encargos Especiais (27,88%), Educação (24,28%), Previdência Social (11,45%), Saúde (10,41%) e Segurança Pública (7,39%) totalizam 81,41% das despesas liquidadas do estado. É de extrema importância destacar as vinculações constitucionais que asseguram um montante considerável de receitas e despesas para a educação, em especial, para a educação básica, e para a saúde (Artigos 77 e 198 da CF de 1988). Não fosse isso, no bojo das políticas neoliberais, há indícios de que essas duas políticas sociais sofreriam perdas orçamentárias significativas diante das políticas de publicização, terceirização e privatização. Ademais, como descrito, nos encargos especiais, são consideradas despesas as transferências constitucionais e legais da parcela do IPVA, ICMs do estado aos seus municípios, atingindo quase 74%. Caso não houvesse a vinculação de impostos, essas três funções (encargos especiais, educação e saúde), provavelmente, não alcançariam tal percentual.

Gráfico 9 – Média percentual das despesas liquidadas do Paraná por funções (2008-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da Tabela 38.

É necessário destacar, como alerta Pinto (2018), que os gastos com educação constituem um conceito mais amplo que MDE. Isso porque, alguns gastos educacionais, por exemplo, a merenda escolar, conforme Artigo 71 da LDBEN, não são considerados de MDE. Assim, teoricamente, os valores anuais das despesas liquidadas com MDE (Tabela 37) deveriam ser menores do que os valores das despesas liquidadas da função 12 – Educação (Tabela 38). Ao comparar as Tabelas 37 e 38, observei que, de 2008 a 2013, o total das despesas liquidadas com MDE é inferior ao total das despesas liquidadas na função 12 – Educação. Estranhamente, de 2014 a 2018, os valores das despesas liquidadas com MDE e na função 12 – Educação são iguais.

Ao analisar os Demonstrativos das Receitas e Despesas com MDE, de 2008 a 2018, observei que, no documento de 2008, constava um quadro intitulado “Outras despesas custeadas com recursos destinados à MDE”, e o item que se refere ao total dos valores do quadro estava descrito como “Total das despesas com MDE”. De 2009 a 2017, o título do referido quadro passou a ser “Outras despesas custeadas com receitas adicionais para financiamento do ensino”, e o título do item descrito foi

designado “Total geral das despesas com MDE”. Em 2018, esse item foi denominado “Total geral das despesas com Educação”.

Essas mudanças são realizadas, conforme a exposição das orientações publicadas nos Manuais de Demonstrativos Fiscais. Observei que até a sexta edição do MDF, de 2014 (BRASIL, 2014a), a orientação era para utilizar “Total geral das despesas com MDE”. A substituição de MDE para a Educação consta na sétima edição do MDF, de 2016, com validade para o exercício financeiro de 2017 (BRASIL, 2016c). O demonstrativo do estado do Paraná só fez essa alteração em 2018. Na tentativa de se adaptar a essas orientações dos MDF, podem ter ocorrido falhas no registro dos valores de MDE ou da Função 12 – ou ambas podem ter sido, equivocadamente, consideradas sinônimos. A mudança do termo MDE para Educação me parece indicar que as despesas registradas no quadro “Outras despesas custeadas com receitas adicionais para financiamento do ensino” não se restringiam às despesas com MDE. Porém, são somente inferências acerca dessas incongruências.

As incoerências nos demonstrativos orçamentários oficiais dificultam as pesquisas na área do financiamento da educação. Davies (2011) questiona a confiabilidade dos dados fornecidos pelo governo e afirma que, em acordo com os tribunais de contas, os governos “[...] tendem a considerar gastos na função orçamentária Educação, definida na Lei no 4.320 (do orçamento público), sinônimos de gastos em MDE, definida nos Arts. 70 e 71 da LDB. [...]” (DAVIES, 2011, p. 118). Pode ser essa a razão de os valores das despesas liquidas com MDE e com a função 12 – Educação serem iguais nos anos de 2015 a 2018. Nesse sentido, não se pode ignorar a assertiva de Davies (2011) de que, embora possa ocorrer a falha dos órgãos responsáveis, a suposta incompetência tende a se tratar de mecanismo da burocracia estatal para desviar recursos públicos para os projetos de interessante governamental e das classes.

De modo a dar continuidade ao estudo orçamentário, as despesas da função 12 – Educação estavam divididas entre três secretarias, no período de 2008 a 2018: a Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP); a SEED, responsável pela educação básica, atualmente denominada Secretaria de Estado da Educação e do Esporte; e a SETI. As despesas da função 12 – Educação registradas na SEAP, apenas de 2008 a 2011, referem-se a gastos com os seguintes elementos

de despesas: 1 – Aposentadorias e Reformas e 3 – Pensões, da subfunção 272 – Previdência do Regime Estatutário.

A maior parte das despesas liquidadas da função 12 – Educação (Tabela 39) é oriunda da SEED, atingindo uma média de 73,57%. As despesas liquidadas da SEAP tiveram apenas um acréscimo de 3,48%, de 2008 para 2011. De 2008 a 2018, a SETI ampliou 79,50%, enquanto o percentual de aumento da SEED atingiu 58,49%. Esses dados indicam que o montante maior dos gastos da função Educação é realizado com a educação básica, em conformidade com o fato de a legislação brasileira determinar a obrigatoriedade da maior parte da educação básica (da pré-escola ao ensino médio – 4 aos 17 anos), o que requer uma maior atenção do Poder Público, favorecido pela existência do FUNDEB.

Tabela 39 – Despesas liquidadas da Função 12 – Educação do Paraná por órgãos (2008 a 2018)

Ano	27 – SEAP	41 – SEED	45 – SETI	Total
2008	1.612.037.685,94	4.947.443.628,90	1.295.081.897,32	7.854.563.212,16
2009	1.679.199.760,24	5.329.983.994,65	1.492.270.317,23	8.501.454.072,12
2010	1.664.584.988,95	5.974.207.873,53	1.579.702.334,76	9.218.495.197,24
2011	1.668.087.512,86	6.114.972.168,83	1.592.553.076,98	9.375.612.758,67
2012	-	6.913.982.525,50	1.653.906.218,91	8.567.888.744,41
2013	-	7.945.741.206,25	1.947.539.608,81	9.893.280.815,06
2014	-	8.516.832.064,62	2.020.082.057,98	10.536.914.122,60
2015	-	7.955.233.261,29	2.168.113.077,79	10.123.346.339,08
2016	-	8.324.292.753,77	2.405.787.250,72	10.730.080.004,49
2017	-	8.695.870.492,86	2.394.727.250,34	11.090.597.743,20
2018	-	7.841.189.956,90	2.324.717.553,45	10.165.907.510,35

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022i]; [2022j]; [2022k]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Para caracterizar as despesas da educação básica, nível da educação brasileira em foco nesta tese, faço menção à SEED (órgão estatal), e não ao termo educação básica para não a confundir com a subfunção 368 (educação básica). Assim, ao me referir à SEED, estou considerando o nível educação básica, conforme a LDBEN – Lei nº 9.394/1996.

A Tabela 40 apresenta uma síntese da realização orçamentária da SEED-PR, demonstrando que o orçamento inicial foi atualizado, posto que, em todos os anos, a disponibilidade orçamentária, ou seja, a dotação orçamentária¹³⁵ (ou valor monetário) autorizada no orçamento para a realização das despesas, foi superior ao orçamento

¹³⁵ “Importância consignada no Orçamento ou em crédito adicional, para atender determinada despesa” (DOTAÇÃO..., [2022], *on-line*).

inicial (LOA). De 2008 para 2018, houve um acréscimo de 61,76% do orçamento inicial, 46,71% da disponibilidade orçamentária e 58,49% das despesas liquidadas. A ampliação da disponibilidade orçamentária garantiu que as despesas liquidadas da SEED-PR não resultassem em infração da Lei Orçamentária.

Tabela 40 – Síntese do orçamento da função 12 – Educação da SEED-PR (2008 a 2018)

Ano	Orçamento inicial (LOA)	Disponibilidade orçamentária	Despesas liquidadas
2008	4.797.679.378,17	5.721.105.128,68	4.947.443.628,90
2009	5.758.802.769,98	5.913.763.150,08	5.329.983.994,65
2010	5.815.241.872,07	6.370.054.135,49	5.974.207.873,53
2011	6.309.835.073,41	6.535.431.007,69	6.114.972.168,83
2012	6.847.092.099,30	7.270.516.866,47	6.913.982.525,50
2013	7.416.978.366,45	8.307.686.037,00	7.945.741.206,25
2014	7.501.074.810,88	8.753.502.349,78	8.516.832.064,62
2015	7.514.355.174,55	8.578.646.424,79	7.955.233.261,29
2016	8.569.410.255,54	8.690.715.586,34	8.324.292.753,77
2017	7.955.681.188,70	9.153.153.627,68	8.695.870.492,86
2018	7.760.588.549,27	8.393.335.641,30	7.841.189.956,90

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir Paraná ([2022]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Essa atualização orçamentária pode decorrer de uma estratégia governamental de subestimar a receita orçamentária. Segundo Melchior (1991), da previsão das receitas, ou seja, do estabelecimento de um orçamento inicial, são previstas as despesas. Como as receitas dependem da atividade econômica e do índice de inflação, e considerando a instabilidade contínua na economia e a complexidade da estimativa das receitas, os governantes tendem, no entendimento do autor, a subestimar as receitas com vistas à aprovação de créditos adicionais, caso haja excesso de arrecadação. É muito mais fácil para o poder executivo aprovar créditos adicionais do que negociar com o Legislativo alterações no orçamento público aprovado. Nesse sentido, o autor ressalta a relevância do controle social sobre os créditos adicionais e a estimativa das receitas, em suma, sobre a elaboração e a execução do orçamento:

[...]. São os créditos adicionais que permitem a execução de políticas pessoais e fragmentárias que solapam o planejamento mais globalizado do orçamento. Portanto, à sociedade compete ficar de olho vigilante tanto em relação à estimativa da receita quanto em relação aos créditos adicionais que se verificam durante o ano. Isso significa que é preciso maior atenção para com a elaboração e a execução do orçamento (MELCHIOR, 1991, p. 274-275).

Quando se trata da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções, é possível observar, em relação ao orçamento inicial (Tabela 41), uma ausência de subfunções em alguns anos: 126 – Tecnologia da Informação (2008 a 2011 e 2015), 361- Ensino Fundamental (2013 e 2014), 362 – Ensino Médio (2012 a 2014), 365 – Educação Infantil (2008 a 2011), 366 – EJA, 367 – Educação Especial (2012 a 2014) e 368 – Educação Básica (2008 a 2011). Também há uma desproporcionalidade em relação aos valores da mesma subfunção ao longo do recorte histórico de 2008 a 2018. Apenas as subfunções Administração Geral, Formação de Recursos Humanos e Ensino Profissional constam com valores em todos os anos, embora as duas últimas com oscilações discrepantes.

O que chama a atenção é a introdução da subfunção educação básica, a partir de 2012, a qual contabiliza os maiores valores do orçamento inicial da SEED-PR; aliás, é justamente a partir desse ano até 2014 que as funções Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Especial deixam de constar nos demonstrativos. Quando reintroduzidas, em 2015, passam a registrar, até 2018, valores bem abaixo dos apresentados de 2008 a 2011, com exceção da educação especial, que teve queda, mas não tão destoante.

De 2008 a 2011, a subfunção 361 – Ensino Fundamental teve uma ampliação de 60,65% e uma redução de 99,63%, em 2015. A subfunção Ensino Médio registrou uma redução de 21,74%, de 2008 para 2011, não tão desproporcional, como o decréscimo de 96,98%, em 2015, e de 78,95%, em 2016. A subfunção Educação Infantil teve uma redução de 86,17%, de 2012 para 2018. A Subfunção EJA teve um aumento de 115,94%, de 2008 para 2011, e uma queda de 96,53%, de 2011 para 2015. A subfunção Educação Especial aumentou 34,14%, de 2008 a 2011, mas registrou reduções de 63,16%, em 2015, e 27,80%, em 2016, uma evolução de 97,17%, em 2017, e uma regressão de 12,45%, em 2018. A subfunção Educação Básica teve um acréscimo de 8,80%, de 2012 a 2018.

Diante das reduções percentuais exorbitantes, depreende-se que a maior parte dos valores dessas 5 subfunções – e, quiçá, da Educação Infantil – está agregada à subfunção 368 – Educação Básica, de 2012 a 2018.

Tabela 41 – Orçamento Inicial (LOA) da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções (2008 a 2018)

Ano	122 Administração Geral	126 Tecnologia da Informação	128 Formação de Recursos Humanos	361 Ensino Fundamental
2008	483.692.777,11	-	180.429,90	2.827.368.252,58
2009	537.957.297,86	-	172.021,50	3.520.190.796,05
2010	254.214.275,99	-	81.884,90	4.116.759.482,53
2011	229.411.843,34	-	126.179,11	4.542.091.377,31
2012	97.814.901,21	47.198.762,88	46.670.031,48	0,00
2013	260.715.221,62	28.902.700,68	40.785.203,77	-
2014	282.359.128,19	10.150.205,09	41.262.674,70	-
2015	295.888.749,07	-	9.271.489,14	16.757.021,98
2016	516.536.288,11	3.047.704,85	27.747.219,38	23.626.280,45
2017	422.441.260,11	20.591.229,01	19.187.944,69	16.766.555,95
2018	394.245.882,05	28.868.337,76	31.429.259,51	29.100.808,76

continua...
continuação...

Ano	362 Ensino médio	363 Ensino profissional	365 Educação infantil	366 EJA
2008	1.046.766.230,01	31.683.490,44	-	157.232.136,01
2009	1.109.374.411,67	48.191.823,23	-	218.112.854,70
2010	909.160.544,04	17.408.729,74	-	224.629.343,50
2011	819.167.411,78	43.145.721,01	-	339.528.075,92
2012	-	162.694.446,21	12.532.717,62	-
2013	-	143.391.145,25	2.475.474,03	-
2014	-	148.631.121,88	1.387.550,98	-
2015	24.769.074,48	35.990.634,26	2.081.014,18	11.768.481,31
2016	5.215.093,32	20.422.186,52	1.390.732,18	7.443.197,76
2017	6.934.620,27	43.668.219,97	1.052.039,00	9.821.467,89
2018	11.885.873,86	50.285.212,17	1.733.378,97	8.212.884,79

continua...
continuação...

Ano	367 Educação especial	368 Educação básica	Total SEED-PR
2008	250.756.062,12	-	4.797.679.378,17
2009	324.803.564,97	-	5.758.802.769,98
2010	292.987.611,37	-	5.815.241.872,07
2011	336.364.464,94	-	6.309.835.073,41
2012	-	6.480.181.239,90	6.847.092.099,30
2013	-	6.940.708.621,10	7.416.978.366,45
2014	-	7.017.284.130,04	7.501.074.810,88
2015	123.930.612,93	6.993.898.097,20	7.514.355.174,55
2016	89.482.988,61	7.874.498.564,36	8.569.410.255,54
2017	176.433.378,78	7.238.784.473,03	7.955.681.188,70
2018	154.459.551,02	7.050.367.360,38	7.760.588.549,27

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Ao considerar que o orçamento inicial (LOA) e as despesas liquidadas da função 12 da SEED-PR estão disponibilizados nos mesmos demonstrativos, a ausência das subfunções supracitadas, as oscilações, a discrepância nos valores e a introdução da subfunção 368 – Educação Básica se repetem em relação às despesas liquidadas (Tabela 42), com algumas variações. Como o objeto de estudo é o

financiamento da educação especial, primeiramente, cabe destacar que as despesas da subfunção 367 – Educação Especial estão vinculadas ao orçamento da SEED-PR. Isso pode ser comprovado ao comparar o resultado da busca no Portal da Transparência do governo do Paraná apenas pela subfunção 367, com os resultados das despesas da SEED-PR por subfunções, e identificar que os valores da educação especial em ambas são os mesmos no recorte histórico de 2008 a 2018.

Em relação à subfunção Administração Geral, a inconstância nos valores é maior no orçamento inicial do que nas despesas liquidadas, sendo que, diferentemente da queda de 18,49% no orçamento inicial, de 2008 para 2018, nas despesas liquidadas, houve um acréscimo de 37,79%. Isso também ocorre em relação à subfunção 126, a qual, no orçamento inicial, apresenta uma diminuição de 38,84% e, nas despesas liquidadas, um crescimento de 81,63%, de 2012 para 2018. Quanto à subfunção 128, os valores são inferiores nas despesas liquidadas, se comparados ao orçamento inicial. Além disso, as oscilações nos valores dessa subfunção são enormes.

A subfunção 361 – Ensino Fundamental apresenta um aumento de 29,30% das despesas liquidadas, de 2008 para 2011, menor que o acréscimo registrado no orçamento (60,65%), e a queda exorbitante a partir de 2015, como ocorre no orçamento inicial. Diferentemente da queda de 21,74% no orçamento inicial, a subfunção 362 obteve um crescimento de 35,49% nas despesas, de 2008 para 2011. Os valores das despesas liquidadas da subfunção 363 foram inferiores aos valores do orçamento inicial, em alguns anos, em grandes proporções que variam, negativamente, de 33,73% a 90,55%. A subfunção 365 teve um aumento de 129,44%, inversamente ao ocorrido nos valores do orçamento inicial. A subfunção 366 – EJA teve uma evolução de 2008 para 2011, de 24,87%, porém a oscilação nos valores de 2015 a 2018 foi maior do que aquela apresentada no orçamento inicial. A subfunção 368 – Educação Básica, inserida em 2012, contabilizou desse ano até 2018 os maiores valores das despesas liquidadas da Função 12 – Educação da SEED-PR, atingindo uma média de 93,58% do total da SEED-PR no período, além de apresentar um crescimento de 9,79%, de 2012 a 2018.

A Subfunção 367 – Educação Especial, foco desta pesquisa, registrou uma ampliação bem menor nas despesas liquidadas (3,94%), de 2008 para 2011, se comparada ao valor ampliado no orçamento inicial (34,14%) no mesmo intervalo,

cujas despesas foram maiores em 2010, registrando, em 2011, um percentual negativo de 1,76%. Houve uma diferença entre os valores do orçamento inicial e das despesas liquidadas, mas com pouca variação percentual (- 0,94% a - 15,28%), de 2015 a 2018. Da mesma forma que, no orçamento inicial, os valores das despesas liquidadas de 2015 a 2018 sofreram uma redução em comparação aos anos de 2008 a 2011, mas também em uma discrepância não tão alarmante. De 2015 para 2016, apresentou-se uma diminuição de 20,96%, com uma ampliação de 88,49%, em 2017, e uma leve regressão em 2018 (- 2,17%).

Ao cotejar os valores da subfunção 367 – Educação Especial com o total das despesas liquidadas da SEED-PR, de 2008 para 2011, a subfunção apresentou um percentual decrescente constante de 5,99% para 5,04%, ou seja, no período, o montante das despesas dessa subfunção representou apenas uma média de 5,53% do total das despesas da SEED-PR, responsável pela educação básica, compreendida, aqui, como o nível da educação escolar brasileira, e não como a subfunção 368. Esse percentual diminuiu para 1,52% se compararmos os valores de 2015 a 2018. O problema é que, ao estar agregada uma parte dos valores da subfunção 367 à subfunção 368, essa média percentual de 2015 a 2018 não corresponde ao valor exato. Ademais, a ausência de informações inviabiliza o cotejamento e a análise das despesas liquidadas da subfunção 367 e das outras subfunções.

Tabela 42 – Despesas liquidadas da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções (2008 a 2018)

Ano	122 Administração Geral	126 Tecnologia da Informação	128 Formação de Recursos Humanos	361 Ensino Fundamental
2008	312.923.265,24	-	98.639,40	3.032.584.713,12
2009	241.952.255,11	-	172.021,33	3.247.995.693,71
2010	183.271.371,27	-	32.753,96	3.953.493.715,34
2011	166.279.299,21	-	98.959,84	3.921.224.279,06
2012	272.727.459,28	19.943.915,12	25.158.001,98	0,00
2013	295.300.644,11	16.566.804,19	22.712.959,23	-
2014	406.380.446,84	7.866.877,47	6.459.108,48	-
2015	400.248.978,02	-	19.298.692,84	14.592.960,04
2016	406.220.332,17	9.424,31	8.690.624,65	17.612.716,40
2017	469.576.253,37	1.446.602,24	5.991.698,68	7.846.624,80
2018	431.164.282,71	36.223.619,67	4.887.784,08	9.046.795,50

continua...
continuação...

Ano	362 Ensino médio	363 Ensino profissional	365 Educação infantil	366 EJA
2008	1.047.875.738,88	20.995.246,29	-	236.635.355,37

2009	1.186.452.319,49	17.177.182,40	-	325.923.291,00
2010	1.271.442.640,06	6.220.351,33	-	246.227.160,68
2011	1.419.807.762,11	4.075.512,00	-	295.490.252,42
2012	-	44.612.203,81	948.028,54	-
2013	-	33.123.878,42	1.630.145,09	-
2014	-	45.170.317,19	1.715.114,87	-
2015	19.258.784,67	19.105.222,95	1.659.066,23	297.849,97
2016	996.589,76	9.541.807,64	1.790.955,68	2.733,42
2017	5.715.339,83	12.939.424,78	1.924.547,43	140.416,71
2018	5.917.022,60	5.712.146,25	2.175.139,17	1.078.920,97

continua..

continuação...

Ano	367 Educação especial	368 Educação básica	Total SEED-PR
2008	296.330.670,60	-	4.947.443.628,90
2009	310.311.231,61	-	5.329.983.994,65
2010	313.519.880,89	-	5.974.207.873,53
2011	307.996.104,19	-	6.114.972.168,83
2012	-	6.550.592.916,77	6.913.982.525,50
2013	-	7.576.406.775,21	7.945.741.206,25
2014	-	8.049.240.199,77	8.516.832.064,62
2015	104.989.899,66	7.375.781.806,91	7.955.233.261,29
2016	82.979.787,79	7.796.447.781,95	8.324.292.753,77
2017	156.404.791,63	8.033.884.793,39	8.695.870.492,86
2018	153.007.520,20	7.191.976.725,75	7.841.189.956,90

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

A problemática descrita também ocorre em relação a outros itens, por exemplo, na disponibilização dos dados orçamentários do FUNDEB-PR. Na investigação do orçamento inicial (Tabela 43) e das despesas liquidadas (Tabela 44) do fundo, de 2008 a 2018, identifiquei uma situação parecida: as subfunções 122 – Administração Geral, 361 – Ensino Fundamental, 362 – Ensino Médio, 366 – EJA e 367 – Educação Especial constam nos demonstrativos apenas nos anos de 2008 a 2011, embora a subfunção 362 esteja zerada em 2008, no orçamento inicial, e, no ano de 2012, a subfunção 361 conste, com valor zerado, nas despesas liquidadas. A subfunção 365 – Educação Infantil não consta nos demonstrativos, porque, para os estados, essa subfunção não é computada no orçamento do fundo, conforme as Notas Técnicas anuais sobre as metodologias de filtragem das matrículas para fins de operacionalização do fundo (FNDE, [2022a]). Isso é confirmado pelas Tabelas 43 e 44, as quais evidenciam que os recursos do FUNDEB são contabilizados apenas ao ensino fundamental e médio, apesar de serem substituídos pelo termo ‘educação básica’, a confundir um pouco essa questão, já que a educação básica, legalmente, contempla a educação infantil.

A subfunção 126 – Tecnologia da Informação foi registrada somente em 2013, mas zerada nas despesas liquidadas, enquanto a subfunção 128 – Formação de Recursos Humanos esteve presente nos anos de 2012 a 2014 e zerada nas despesas liquidadas em 2014. A subfunção 363 – Ensino Profissional consta de 2008 a 2015 e zerada nas despesas liquidadas em 2015. Essa subfunção, tanto em relação ao orçamento inicial como concernente às despesas liquidadas, foi a que registrou oscilações mais desproporcionais: no orçamento inicial, um aumento de 47,41%, em 2009, uma redução de 61,78%, em 2010, um decréscimo de 93,65% do maior valor atingindo, em 2009, para o menor valor, em 2013, e um aumento de 304,79%, em 2014. As despesas apresentaram uma queda de 95,71%, de 2008 para 2013, um aumento de 502,33%, em 2014, e o valor zerado, em 2015.

O total do orçamento inicial registrou uma progressão de 61,27%, enquanto o total das despesas liquidadas ampliou 40,38%, de 2008 para 2018, pelo fato de que o valor das despesas liquidadas foi 17,13% superior ao valor do orçamento inicial em 2008. Ademais, outros aspectos acerca das despesas liquidadas do FUNDEB-PR merecem atenção em função de suas implicações no financiamento da educação, objeto de estudo desta pesquisa. De 2008 a 2011, anos em que a subfunção 367 – Educação Especial consta nos demonstrativos de despesas do FUNDEB, ela teve um crescimento constante e um aumento de 14,45%. Nesse período, a educação especial foi a segunda subfunção com maiores valores referentes às despesas liquidadas do FUNDEB-PR, um percentual médio de 7,88%. A subfunção com a maior quantia de despesas liquidadas com recursos do FUNDEB, de 2008 a 2011, foi a 361 – Ensino Fundamental, que atingiu uma média de 81,85% do total das despesas liquidadas.

A ausência da maioria das subfunções nas tabelas do orçamento inicial e das despesas liquidadas do FUNDEB-PR, a partir de 2012, e a concentração da quase totalidade dos valores na subfunção 368 – Educação Básica, de 2012 a 2018, confirmam que, nesse período, a maior parte dos valores está agregada à subfunção 368. Desse modo, a concentração de valores e o não detalhamento por subfunções, sobretudo da função 367 – Educação Especial, comprometem, ainda mais, a análise do financiamento da educação especial no Paraná, pois o não acesso a alguns dados apenas me permite fazer inferências sobre algumas questões orçamentárias.

Tabela 43 – Orçamento Inicial (LOA) do Fundeb – SEED-PR por subfunção (2008 a 2018)

Ano	122 Administração Geral	126 Tecnologia da Informação	128 Formação de RH	361 Ensino Fundamental	362 Ensino Médio	363 Ensino Profissional
2008	64.233.044,40	-	-	2.394.146.066,86	0,00	11.727.943,50
2009	61.239.654,00	-	-	3.030.917.956,59	104.898.727,90	17.288.160,75
2010	52.406.336,00	-	-	3.259.931.709,10	229.277.720,00	6.608.111,43
2011	42.579.834,73	-	-	3.287.147.756,33	303.106.511,24	1.301.222,07
2012	-	-	20.977.033,67	0,00	-	1.253.056,12
2013	-	197.886,46	37.886.820,13	-	-	1.097.540,00
2014	-	-	32.544.160,56	-	-	4.442.756,57
2015	-	-	-	-	-	3.313.528,40
2016	-	-	-	-	-	-
2017	-	-	-	-	-	-
2018	-	-	-	-	-	-

continua...
continuação...

Ano	365 Ensino Infantil	366 EJA	367 Educação Especial	368 Educação Básica	Total
2008	-	51.242.091,60	228.341.255,65	-	2.749.690.402,01
2009	-	87.560.491,69	302.344.437,93	-	3.604.249.428,86
2010	-	88.352.496,94	288.595.305,33	-	3.925.171.678,80
2011	-	81.429.467,28	313.450.611,99	-	4.029.015.403,64
2012	-	-	-	4.338.848.673,11	4.361.078.762,90
2013	-	-	-	4.621.561.492,21	4.660.743.738,81
2014	-	-	-	4.629.118.655,07	4.666.105.572,20
2015	-	-	-	4.753.412.568,82	4.756.726.097,22
2016	-	-	-	4.874.646.343,91	4.874.646.343,91
2017	-	-	-	4.694.343.304,59	4.694.343.304,59
2018	-	-	-	3.769.310.872,10	4.434.477.785,34¹³⁶

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022I]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

¹³⁶ Fonte 145 – R\$ 3.714.166.640,00 (3.769.310.872,10) + fonte 114 – R\$ 655.435.660,00 (665.166.913,24) = R\$ 4.369.602.300,00 (4.434.477.785,34) (PARANÁ, [2022p]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018. Ao se considerar o período de 2008 a 2018, a fonte 114 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação – FUNDEB 40% – passou a constar como fonte de recurso nos demonstrativos orçamentários do estado do Paraná em 2018.

Tabela 44 – Despesas liquidadas do Fundeb – SEED-PR por subfunção (2008 a 2018)

Ano	122 Administração Geral	126 Tecnologia da Informação	128 Formação de RH	361 Ensino Fundamental	362 Ensino Médio	363 Ensino Profissional
2008	57.549.528,00	-	-	2.746.409.225,04	62.371.140,65	11.727.942,07
2009	50.521.165,12	-	-	2.930.186.261,89	191.967.433,49	5.956.726,32
2010	44.347.261,65	-	-	3.152.853.176,07	294.879.964,76	1.223.077,26
2011	25.469.232,34	-	-	3.380.953.837,52	561.194.017,07	765.516,99
2012	-	-	13.179.494,15	0,00	-	531.301,42
2013	-	0,00	21.749.971,50	-	-	503.177,39
2014	-	-	0,00	-	-	3.030.799,65
2015	-	-	-	-	-	0,00
2016	-	-	-	-	-	-
2017	-	-	-	-	-	-
2018	-	-	-	-	-	-

continua...
continuação...

Ano	365 Ensino Infantil	366 EJA	367 Educação Especial	368 Educação Básica	Total
2008	-	75.745.795,53	266.994.474,11	-	3.220.798.105,39
2009	-	87.560.491,69	298.893.950,76	-	3.565.086.029,27
2010	-	74.356.822,38	299.425.577,42	-	3.867.085.879,53
2011	-	37.352.417,13	305.572.196,21	-	4.311.307.217,26
2012	-	-	-	4.400.545.487,83	4.414.256.283,40
2013	-	-	-	4.543.971.360,70	4.566.224.509,59
2014	-	-	-	4.685.223.220,15	4.688.254.019,80
2015	-	-	-	4.668.426.166,18	4.668.426.166,18
2016	-	-	-	4.397.124.118,71	4.397.124.118,71¹³⁷
2017	-	-	-	4.489.927.443,91	4.489.927.443,91
2018	-	-	-	3.842.887.522,67	4.521.380.803,86¹³⁸

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022I]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

¹³⁷ O valor de 2016 é diferente do valor registrado na tabela 36 pela incoerência entre as fontes das duas tabelas. Não confere com o item 20, mas com o item 29.1 Despesas custeadas com recursos do FUNDEB do demonstrativo (PARANÁ, [2022s]).

¹³⁸ Fonte 145 - R\$ 3.786.666.879,51 (3.842.887.522,67) + fonte 114 - R\$ 668.567.065,96 (678.493.281,19) = R\$ 4.455.233.945,47 (4.521.380.803,86) (PARANÁ, [2022q]). Não confere com o item 16, mas apenas com o item 24.1 Despesas custeadas com recursos do FUNDEB do demonstrativo (PARANÁ, [2022s]).

No início da década de 1990, Melchior (1991) já questionava a forma sintética e agregada de publicização dos dados orçamentários governamentais que inviabiliza o controle dos gastos públicos, inclusive pelos especialistas. Para o autor, “quanto mais desagregado e detalhado for um orçamento, maior a possibilidade de controle da sociedade sobre os recursos públicos [...]” (MELCHIOR, 1991, 273). Por isso, atribui como uma das funções dos grupos organizados da sociedade civil exigir dos órgãos responsáveis a desagregação e o detalhamento do orçamento. Passadas mais de três décadas, o problema persiste, o que me possibilita inquirir, em consonância com as discussões de Davies (2011), que tal agregação pode não se tratar meramente de falhas técnicas dos responsáveis, mas de estratégias intencionais para evitar o controle social e garantir os interesses governamentais e das classes dominantes.

O detalhamento das despesas liquidadas do FUNDEB-PR é importante para a pesquisa pelo fato de que o fundo representa, como já demonstrei, uma parcela orçamentária significativa para a MDE. Outrossim, conforme explicita a Tabela 45, com créditos do FUNDEB, foi liquidada uma média de 60,40% das despesas da função 12 – Educação da SEED-PR, de 2008 a 2018. Levando em consideração esse percentual e a possibilidade de os valores do fundo estarem agregados à subfunção 368, de 2012 a 2018, o não detalhamento das despesas liquidadas com créditos do FUNDEB é um entrave significativo para a investigação do financiamento da educação especial.

Tabela 45 – Percentual das despesas liquidadas do FUNDEB-PR em relação às despesas liquidadas da função 12 – Educação da SEED-PR (2008 a 2018)

Ano	SEED	FUNDEB	%
2008	4.947.443.628,90	3.220.798.105,39	65,10
2009	5.329.983.994,65	3.565.086.029,27	66,89
2010	5.974.207.873,53	3.867.085.879,53	64,73
2011	6.114.972.168,83	4.311.307.217,26	70,50
2012	6.913.982.525,50	4.414.256.283,40	63,85
2013	7.945.741.206,25	4.566.224.509,59	57,47
2014	8.516.832.064,62	4.688.254.019,80	55,05
2015	7.955.233.261,29	4.668.426.166,18	58,68
2016	8.324.292.753,77	4.397.124.118,71	52,82
2017	8.695.870.492,86	4.489.927.443,91	51,63
2018	7.841.189.956,90	4.521.380.803,86	57,66

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir das Tabelas 42 e 44. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Estabelecidas as relações do orçamento da educação especial com o orçamento da educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, na próxima subseção, analiso, especificamente, o orçamento da educação especial.

4.2 ORÇAMENTO PREVISTO E ORÇAMENTO EXECUTADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008 A 2018)

Para início da discussão específica acerca do financiamento da educação especial no governo estadual do Paraná, apresento a estimativa do valor-aluno anual mínimo do FUNDEB para o AEE e a educação especial no estado, um dos elementos para a operacionalização do fundo. A análise de tal estimativa já me permite avaliar as prioridades do governo estadual em relação à educação especial.

Ao acompanhar o VAA mínimo estadual, o VAA estimado para a educação especial e o AEE (Tabela 46), tanto em valores nominais como corrigidos, teve um crescimento de 2008 para 2018, de 155,77% e de 43,86%, respectivamente. Esses números revelam a importância da correção da deflação, pois é o valor deflacionado que demonstra, de fato, o percentual de aumento ocorrido no período (43,86%), ou seja, uma diferença negativa de 71,84% do valor percentual nominal para o valor percentual deflacionado. Além disso, enquanto os valores nominais tiveram um crescimento constante até 2017, com uma leve queda em 2018 (-1,86%), os valores deflacionados registraram uma queda em 2009 (-2,11%) e em 2018 (-5,33%).

Tabela 46 – VAA mínimo estimado do PR do FUNDEB para o AEE e a Educação Especial (2008 a 2018)

Ano	VAA Mínimo AIEF – urbano nominal	VAA Mínimo AIEF – urbano deflacionado	Educação Especial / AEE ¹³⁹ nominal	Educação Especial / AEE deflacionado
2008	1.349,90	2.435,62	1.619,89	2.922,77
2009	1.386,05	2.384,30	1.663,26	2.861,16
2010	1.569,76	2.570,79	1.883,71	3.084,95
2011	1.780,97	2.735,17	2.137,17	3.282,21
2012	2.017,72	2.939,90	2.421,26	3.527,88
2013	2.196,72	3.013,74	2.636,06	3.616,48
2014	2.375,70	3.065,28	2.850,84	3.678,34
2015	2.793,87	3.306,27	3.352,64	3.967,52
2016	3.171,98	3.452,05	3.806,37	4.142,45
2017	3.518,17	3.701,25	4.221,81	4.441,51

¹³⁹ Ao AEE e à educação especial, são atribuídos os mesmos valores. O AEE passou a ser computado a partir do ano de 2010.

2018	3.452,71	3.503,97	4.143,25	4.204,76
-------------	----------	----------	----------	----------

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da Tabela 30 e dos Anexos I das Portarias Interministeriais números 027/2008, 788/2009, 538-A/2010, 1.721/2011, 1.495/2012, 16/2013, 15/2014, 08/2015, 07/2016, 08/2017 e 06/2018. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Na análise do total das transferências estimadas do FUNDEB-PR para a educação especial, contabilizando as matrículas e os valores (R\$) da EE das escolas públicas e das escolas privadas conveniadas mais as matrículas do AEE (Tabela 47), observei um aumento percentual de 444,09%, de 2008 para 2018, em uma linha ascendente até 2016, uma redução percentual de 2,48%, em 2017, e um aumento de 4,27%, em 2018. A porcentagem de aumento é relativamente grande, porém não se deve ignorar que ela corresponde a uma ampliação de 278,20% do total das matrículas (EE + AEE). Em outras palavras, houve o aumento do percentual dos valores das transferências estimadas simultaneamente ao crescimento do número de matrículas.

Entretanto, quando divido o valor total monetário (R\$) estimado pelo valor total de matrículas de cada ano do recorte histórico e, depois, extraio do resultado obtido a média percentual do aumento, esta passa a ser apenas de 43,86%, que corresponde ao percentual da ampliação do VAA estimado por aluno no período. Isso evidencia que, quando se trata de valores financeiros, não se pode considerar apenas o montante total do valor, mas é essencial estabelecer a relação dele com sua aplicação. No caso da educação, considerar o número de matrículas, base de cálculo para a distribuição de recursos financeiros para a área.

Quanto à diferença percentual dos valores estimados do FUNDEB-PR da educação especial para as escolas públicas e para as escolas privadas conveniadas paranaense em relação ao total da receita de transferência do fundo para a educação especial (EE +AEE) (Tabela 47), no período 2008 a 2018, os percentuais das escolas públicas variaram de 31,22% a 75,43%, e o das escolas conveniadas de 24,57% a 62,93%. Nos anos de 2009 (62,93%), 2010 (47,90%), 2013 (44,92%), 2014 (43,64%), 2015 (41,92%), 2016 (47,61%) e 2017 (38,76%), os valores estimados foram maiores para as escolas conveniadas. Foi somente nos anos de 2008 (75,43%), 2011 (40,11%), 2012 (44,32%) e 2018 (40,52%) que os valores estimados para a educação especial da escola pública se tornaram superiores aos das escolas conveniadas.

Os percentuais apresentados revelam que uma distância maior entre os valores percentuais das escolas públicas e das escolas privadas ocorreram nos anos de 2008

e 2009, quando ainda não se calculava a estimativa para o AEE, sendo, em 2008, 75,43% para as escolas públicas e 24,57% para as escolas conveniadas, e, em 2009, 37,07% e 62,93%, respectivamente. De 2010 a 2018, com a incorporação do AEE, os valores percentuais de ambas permaneceram nas casas dos 30 e 40%. Essa comparação dos valores estimados do FUNDEB-PR para a educação especial ofertada pelas escolas públicas e pelas escolas privadas conveniadas indica um favorecimento da rede privada conveniada em relação à destinação dos fundos públicos, já que, em 8 dos 11 anos do recorte histórico de 2008 a 2018, o percentual é maior para as escolas conveniadas. Na média percentual do período, do total estimado do FUNDEB-PR para a educação especial, 40,23% foram estimados para as escolas públicas, 41,72% para as escolas privadas conveniadas e 18,05% para o AEE.

Interessante pontuar que o número de matrículas computado para a operacionalização do FUNDEB e, por conseguinte, os valores estimados aumentam, coincidentemente, de 2013 a 2016, quando foi aprovada a Lei nº 17.656/2013, que institui o Programa “Todos Iguais pela Educação”, que beneficia essas entidades com cessão de servidores, recursos físicos e transferências de recursos financeiros.

Tabela 47 – Transferências estimadas do FUNDEB para a educação especial (EE) e o AEE, no âmbito estadual no Paraná (2008 a 2018)

Ano	VAA-PR EE/AEE	Matrículas EE escolas públicas	EE escolas públicas	%	Matrículas EE escolas conveniadas	EE escolas conveniadas	%
2008	2.922,77	9.991,3	29.202.231,01	75,43	3.253,7	9.509.803,43	24,57
2009	2.861,16	7.343	21.009.533,13	37,07	12.467	35.670.141,57	62,93
2010	3.084,95	7.450	22.982.863,34	34,11	10.460	32.268.557,12	47,90
2011	3.282,21	10.275	33.724.687,02	40,11	10.188	33.439.134,92	39,77
2012	3.527,88	13.267	46.804.350,96	44,32	9.964	35.151.771,54	33,28
2013	3.616,48	15.758	56.988.438,51	35,42	19.984	72.271.668,68	44,92
2014	3.678,34	15.031	55.289.114,60	33,89	19.355,5	71.196.091,92	43,64
2015	3.967,52	15.120	59.988.966,42	34,57	18.337	72.752.491,88	41,92
2016	4.142,45	15.611	64.667.840,64	31,22	23.805	98.611.104,12	47,61
2017	4.441,51	16.320	72.485.423,14	35,88	17.630,5	78.306.020,39	38,76
2018	4.204,76	20.298	85.348.316,58	40,52	16.813,5	70.696.813,52	33,56

continua...

continuação...

Ano	VAA-PR EE/AEE	Matrículas AEE	AEE	%	Total Matrículas EE + AEE	Total de receita de transferências EE+ AEE
2008	2.922,77	-	-	-	13.245	38.712.034,44
2009	2.861,16	-	-	-	19.810	56.679.674,70
2010	3.084,95	3.929	12.120.761,08	17,99	21.839	67.372.181,54
2011	3.282,21	5.154	16.916.499,94	20,12	25.617	84.080.321,88

2012	3.527,88	6.706	23.657.946,60	22,40	29.937	105.614.069,10
2013	3.616,48	8.742	31.615.238,57	19,65	44.484	160.875.345,76
2014	3.678,34	9.971	36.676.718,89	22,48	44.357,5	163.161.925,41
2015	3.967,52	10.285	40.805.986,75	23,51	43.742	173.547.445,05
2016	4.142,45	10.589	43.864.439,47	21,18	50.005	207.143.384,23
2017	4.441,51	11.532	51.219.479,14	25,35	45.482,5	202.010.922,67
2018	4.204,76	12.981,5	54.584.154,68	25,91	50.093	210.629.284,78

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir da Tabela 46 e das matrículas da educação básica, consideradas no FUNDEB (FNDE, [2022b]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Em relação ao AEE, os documentos (FNDE, [2002b]) contabilizam o total das matrículas, sem distinção entre escola pública e escola conveniada. Busquei deduzir, hipoteticamente, as matrículas das escolas públicas das matrículas das escolas conveniadas financiadas referentes ao AEE, pela subtração das matrículas efetivadas no AEE na rede conveniada estadual e estadual e municipal (coluna b), do total das matrículas do AEE do exercício anterior (2009 a 2017) utilizado para cálculo da estimativa do FUNDEB (coluna a), a fim de obter, hipotética e/ou aproximadamente, os valores estimados do FUNDEB para cada tipo de escola (Tabela 48). Não considerei as ponderações previstas nas notas técnicas de filtragem de matrículas, em função do não acesso a essas informações. Embora, de acordo com as notas técnicas, não sejam computadas as matrículas da educação infantil para a ponderação das matrículas do FUNDEB da rede estadual, o número de matrículas dessa etapa da educação básica na esfera estadual é mínimo, variando entre 7 e 26 matrículas na série histórica, de 2008 a 2018 (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, [2022c]).

Tabela 48 – Diferença hipotética das transferências estimadas do FUNDEB para a escola pública e a escola conveniada no âmbito estadual no Paraná (2008 a 2018)

Ano	Matrículas AEE Estimativa do FUNDEB (a)	Matrículas no AEE da rede conveniada estadual / municipal (b)	Matrículas no AEE da escola pública (c) = (a - b)	Diferença hipotética de valores AEE para a escola pública (d)	Diferença hipotética de valores AEE para a escola conveniada (e)
2008	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-
2010	3.929	1.263	2.666	8.224.471,63	3.896.289,45
2011	5.154	1.402	3.752	12.314.844,35	4.601.655,59
2012	6.706	1.752	4.954	17.477.105,20	6.180.841,40
2013	8.742	2.242	6.500	23.507.098,00	8.108.140,57
2014	9.971	18.324	-8.353	-30.725.166,27	67.401.902,16
2015	10.285	2.427	7.858	31.176.805,43	9.629.181,32
2016	10.589	1.996	8.593	35.596.102,40	8.268.337,06
2017	11.532	2.352	9.180	40.773.050,51	10.446.428,63
2018	12.981,5	2.363	10.619	44.648.295,38	9.935.859,30

continua...
continuação...

Ano	Total hipotético escola pública (EE + AEE)	% Total	Total hipotético escola conveniada (EE + AEE)	% Total
2008	29.202.231,01	75,43	9.509.803,43	24,57
2009	21.009.533,13	37,07	35.670.141,57	62,93
2010	31.207.334,97	46,32	36.164.846,57	53,68
2011	46.039.531,37	54,76	38.040.790,51	45,24
2012	64.281.456,16	60,86	41.332.612,94	39,14
2013	80.495.536,51	50,04	80.379.809,25	49,96
2014	24.563.948,33	15,05	138.597.994,08	84,95
2015	91.165.771,85	52,53	82.381.673,20	47,47
2016	100.263.943,04	48,40	106.879.441,18	51,60
2017	113.258.473,65	56,07	88.752.449,02	43,93
2018	129.996.611,96	61,72	80.632.672,82	38,28

Fonte: Elaborada pela autora (2023). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Essa abordagem hipotética (Tabela 48) apontou que, em 2009 (62,93%), 2010 (53,68%), 2014 (84,95%) e 2016 (51,60%), o montante estimado de transferências do FUNDEB se apresenta maior para as escolas conveniadas em relação ao total estimado para a educação especial (EE + AEE). Nos anos de 2008 (75,43%), 2011 (54,76%), 2012 (60,86%), 2013 (50,04%), 2015 (52,53%), 2017 (56,07%) e 2018 (61,72%), há uma inversão, sendo o valor hipoteticamente maior para as escolas públicas, ou seja, em 8 dos 11 anos da série histórica (2008 a 2018). A estimativa do repasse do FUNDEB para as escolas conveniadas atingiu uma média de 49,25% e, para as escolas públicas, um percentual médio de 50,75%. Essa aferição hipotética evidencia uma possibilidade de que a transferência estimada do FUNDEB para as escolas conveniadas privadas corresponda a um montante significativo, o que implicaria um prejuízo para o financiamento da escola pública paranaense, sobretudo dos alunos PAEE inclusos nas classes comuns onde se registra a maior parte das matrículas da rede pública estadual (ver Tabela 11, na subseção 2.4, p. 158).

A Tabela 49 estabelece uma comparação do número de matrículas considerado para a operacionalização do FUNDEB e o valor das transferências estimadas do fundo da esfera estadual do Paraná, de 2008 a 2018, para a educação especial (EE + AEE), com os mesmos dados referentes ao total do FUNDEB. Os dados indicam que as transferências estimadas da parcela do governo estadual do Paraná para educação especial (EE + AEE) tiveram um crescimento de 1,28% para 4,90%, acompanhando o acréscimo proporcional do número de matrículas na área de 1,16% para 4,62%, de 2008 a 2018. Embora o percentual do valor estimado das transferências estimadas tenha aumentado, esse valor representa apenas um

percentual médio de 3,22% do valor de total de transferência estimada do FUNDEB-PR, uma vez que corresponde ao número de matrículas.

É relevante destacar que esses percentuais correspondem somente a uma estimativa para operacionalização do fundo, e não ao montante destinado, de fato, às etapas e modalidades da educação básica. De acordo com o Artigo 21, § 1º, da Lei nº 11.494/2007, na utilização do fundo, os estados e municípios poderão aplicar os recursos “[...] **indistintamente** entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal” (BRASIL, [2022t], p. 10, grifo nosso), devendo priorizar a garantia do ensino obrigatório. As prioridades em relação ao uso dos recursos do FUNDEB são identificadas, por certo, pela análise das despesas realizadas com recursos do fundo.

Tabela 49 – Transferências estimadas do FUNDEB da esfera estadual: total do fundo e total da educação especial (EE + AEE) (2008 a 2018)

Ano	Total Matrículas	Total FUNDEB	Total Matrículas EE + AEE	%	Total EE+ AEE	%
2008	1.139.707	3.030.086.181,19	13.245	1,16	38.712.034,44	1,28
2009	1.327.846	3.516.587.529,93	19.810	1,49	56.679.674,70	1,61
2010	1.306.179	3.733.764.090,17	21.839	1,67	67.372.181,54	1,80
2011	1.297.130	3.952.000.867,19	25.617	1,97	84.080.321,88	2,13
2012	1.251.474	4.117.058.881,55	29.937	2,39	105.614.069,10	2,57
2013	1.222.454	4.132.484.711,20	44.484	3,64	160.875.345,76	3,89
2014	1.168.128,5	4.077.619.385,56	44.357,5	3,80	163.161.925,41	4,00
2015	1.133.605	4.273.484.009,57	43.742	3,86	173.547.445,05	4,06
2016	1.100.138	4.343.534.266,73	50.005	4,55	207.143.384,23	4,77
2017	1.077.535,5	4.540.555.075,13	45.482,5	4,22	202.010.922,67	4,45
2018	1.085.213	4.299.339.214,40	50.093	4,62	210.629.284,78	4,90

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir das Tabelas 31 e 47. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

A Tabela 50 apresenta o orçamento inicial da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná, de 2008 a 2018, por fontes de recursos. Um primeiro aspecto a enfatizar é a ausência de dados nos anos de 2012 a 2014, tal como ocorre nas Tabelas 41 a 44. Um segundo é o fato de, em alguns anos, algumas fontes estarem zeradas (fontes 101 e 125) e outras nem constarem nos demonstrativos (fontes 100, 101, 107, 116, 125 e 145). Nos parágrafos seguintes, exponho os demais aspectos.

Terceiro: há uma grande diferença entre os valores da transferência estimada do FUNDEB (fonte 145) e os valores do orçamento inicial para a educação especial, nos anos de 2008 a 2011, nos quais há informações disponibilizadas. O orçamento

inicial apresentou um aumento de 489,85% (2008), 433,43% (2009), 328,36% (2010) e de 272,80% (2011), em relação aos valores das transferências estimadas nos respectivos anos. Isso confirma o fato de que o governo faz uso do Artigo 21, § 1º, da Lei nº 11.494/2007, que lhe permite utilizar, indistintamente, os recursos do fundo entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Quarto: do total orçamentário da subfunção 367 – Educação Especial, os valores do orçamento inicial do FUNDEB representam, de 2008 a 2011, um percentual médio de 93,96%, ou seja, a principal fonte de recurso. Nesse sentido, a não disponibilização de informações acerca dos valores do FUNDEB, de 2012 a 2018, compromete a análise do financiamento dessa subfunção.

Quinto: esse comprometimento parece se confirmar pelo fato de o total dos valores do orçamento inicial da subfunção 367, de 2015 a 2018, ser menor que os valores de 2008 a 2011, a indicar que a queda pode estar relacionada a não contabilização dos valores do FUNDEB aplicados à educação especial na subfunção 367. De 2008 para 2011, houve um crescimento de 34,14%; de 2011 para 2015, o próximo valor informado, identifiquei uma redução de 63,16%; e, de 2008 para 2018, um decréscimo de 38,40%. Se houve um acréscimo de 61,27% no total do orçamento inicial do FUNDEB, no recorte histórico descrito, defendo a hipótese de que os valores do FUNDEB não foram contabilizados na subfunção 367, porque estão agregados à subfunção 368, já que os valores de outras subfunções (126, 128, 361, 362 e 366) também não foram informados de 2012 a 2018 no orçamento inicial do Fundeb – SEED-PR por subfunção (Tabela 43), como expus anteriormente.

Tabela 50 – Orçamento inicial (LOA) da subfunção 367 – Educação Especial por fontes de recurso da esfera estadual do Paraná (2008-2018)

Ano	100 Ordinário não vinculado	101 Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016 Transferências a IPSFL	107 Convênios com órgãos federais	116 FNDE
2008	13.212.881,58	-	5.412.897,00	3.789.027,90
2009	14.073.078,92	-	3.784.473,00	4.601.575,13
2010	388.134,43	-	1.179.142,56	2.825.029,05
2011	-	-	15.552.942,11	7.360.910,84
2012	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	102.417.257,61	-	-	21.513.355,32
2016	70.739.175,00	0,00	-	18.743.813,61

2017	157.805.850,00	0,00	-	17.554.449,00
2018	136.401.779,59	-	-	14.977.710,79

continua...
continuação...

Ano	125 Venda de ações e/ou devolução de crédito ou de capital subscrito ou não	145 FUNDEB	TOTAL
2008	-	228.341.255,65	250.756.062,12
2009	0,00	302.344.437,93	324.803.564,97
2010	0,00	288.595.305,33	292.987.611,37
2011	-	313.450.611,99	336.364.464,94
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	123.930.612,93
2016	-	-	89.482.988,61
2017	1.073.079,78	-	176.433.378,78
2018	3.080.060,65	-	154.459.551,02

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Ao analisar as despesas liquidadas do FUNDEB da subfunção 367 – Educação Especial, observei que, nos anos de 2012 a 2018, também não foram informadas as despesas liquidadas da referida subfunção, como pode ser visualizada, com mais clareza, na Tabela 51. A fonte 125 – Venda de ações e/ou devolução de crédito ou de capital subscrito ou não – está zerada nos anos em que constou nos demonstrativos (2009, 2010, 2017 e 2018), por isso não a inseri nas tabelas. Os demonstrativos orçamentários fazem menção às mesmas fontes do orçamento inicial nas despesas liquidadas da subfunção 367 e, da mesma forma, tais fontes não constam ou estão zeradas nos demonstrativos em alguns anos.

Em virtude de o foco maior desta pesquisa ser os gastos estaduais com a educação especial, de 2008 a 2018, a partir desse momento, realizo uma análise mais pormenorizada das despesas liquidadas da educação especial por fontes de recursos, com destaque para as despesas públicas com as IPSFL. Para tanto, começo pelo FUNDEB, a fim de aprofundar e/ou complementar as discussões iniciadas ao abordar o orçamento inicial do fundo para a educação especial.

No tocante ao total das despesas liquidadas do FUNDEB na subfunção 367 – Educação Especial, de 2008 a 2011 (período informado), ocorreu um aumento de 14,45%. Além disso, em 2008, as despesas liquidadas foram 16,93% e, em 2010, 3,75% superiores ao orçamento inicial, porém não houve infração orçamentária, porque o orçamento foi atualizado (PARANÁ, [2022m]).

Desse total das despesas, uma média de 90,60% se refere às despesas correntes relacionadas ao custeio de pessoal e encargos, sendo que, do total dos gastos com pessoal e encargos, um percentual médio de 44,21% foi destinado às IPSFL, em um movimento decrescente de 57,21%, em 2008, para 36,52%, em 2011. Em “outras despesas correntes”, também constam valores destinados às IPSFL, equivalentes a um percentual médio de 38,73% dessas outras despesas. Em relação às despesas de capital do FUNDEB, apenas no ano de 2011 consta um valor de R\$ 1.562.723,42, descrito como auxílio a entidades privadas (IPSFL).

Esses dados revelam que um montante significativo dos recursos do FUNDEB foi repassado às IPSFL, de 2008 a 2011, pois, do total das despesas liquidadas do fundo, uma média de 43,81% foi destinada a essas instituições, em uma variação involutiva de 55,81%, em 2008, para 36,08%, em 2011. Do total dos valores das despesas liquidadas das IPSFL que ofertam educação especial, um percentual médio de 98,43% foi destinado às APAES.

Ademais, é extremamente importante considerar que, nos gastos de pessoal e encargos referentes à contratação por tempo determinado e aos vencimentos e às vantagens fixas de pessoal civil (cargos efetivos), dentre outros, podem estar inclusos gastos com IPSFL não especificados nos demonstrativos, uma vez que as legislações paranaenses, principalmente a Lei nº 17.656/2013 e as Resoluções SEED nº 1.017/2006, nº 3.616/2008, nº 7.863/2012, nº 1.476/2018 e nº 2.924/2018, consideradas suas distinções (subseção 4.3), garantem a cessão de profissionais da educação (servidores públicos concursados e temporários) para atuarem nessas instituições sem fins lucrativos que ofertam educação especial. Inclusive, eu atuei em uma escola da APAE-Maringá, como professora efetiva do QPM da educação básica do estado do Paraná cedido à instituição no ano de 2009.

Tabela 51 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial com recursos da Fonte 145 – FUNDEB na esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes				
	Pessoal e encargos				
	Contratação por tempo determinado	Salário-família ¹⁴⁰	Vencimentos e vantagens fixas – pessoal civil	Obrigações patronais – fundo previdenciário estadual	Outras despesas variáveis – pessoal civil
2008	780.994,97	44,66	100.286.105,27	4.964.752,43	12.276,54

¹⁴⁰ “É um auxílio pecuniário especial, concedido pelo Estado de acordo com os critérios estabelecidos pela legislação, ao funcionário ativo, inativo ou em disponibilidade, como contribuição para o custeio das despesas de manutenção da família” (SALÁRIO-FAMÍLIA, [2022], *on-line*).

2009	10.652.723,83	173,81	134.869.104,93		33.693,90
2010	26.497.042,50	180,14	145.329.951,25	327.539,60	40.628,98
2011	58.907.045,70	103,47	107.865.095,01	4.075.211,80	37.763,63
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	-	-	-	-	-
2016	-	-	-	-	-
2017	-	-	-	-	-
2018	-	-	-	-	-

continua...
continuação...

Ano	Despesas correntes				
	Pessoal e encargos		Outras despesas correntes		
	Outras despesas contratos de terceirização – APAEs	Subvenções sociais APAES	Despesas de exercícios anteriores IPSFL	Contribuições ¹⁴¹ às APAEs	Contribuições às entidades sem fins lucrativos
2008	141.790.925,06	-	-	-	7.217.195,10
2009	120.226.579,01	-	-	14.392.165,38	-
2010	104.970.920,99	-	-	9.786.589,93	-
2011	14.334.682,39	83.961.700,40	304,45	10.379.164,42	-
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	-	-	-	-	-
2016	-	-	-	-	-
2017	-	-	-	-	-
2018	-	-	-	-	-

continua...
continuação...

Ano	Despesas correntes	Despesas de capital	Total	Total IPSFL
	Outras despesas correntes	Investimentos		
	Auxílio-transporte (professores da SEED)	Auxílio a entidades privadas IPSFL		
2008	11.942.180,08	-	266.994.474,11	149.008.120,16
2009	18.719.509,90	-	298.893.950,76	134.618.744,39
2010	12.472.724,01	-	299.425.577,42	114.757.510,92
2011	24.448.401,52	1.562.723,42	305.572.196,21	110.238.575,08
2012	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	-	-	-	-
2016	-	-	-	-
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

¹⁴¹ “Destinadas a atender despesas às quais não corresponda contraprestação direta em bens e serviços e não seja reembolsável pelo receptor, bem como as destinadas a atender a despesa de manutenção, observando-se o disposto na legislação vigente” (CONTRIBUIÇÕES, [2022], *on-line*).

Quanto às despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial com a fonte 100 – Recursos Ordinários não vinculados (Tabela 52), também não constam informações nos anos de 2012 a 2014, como no FUNDEB, e no ano de 2011. A maior parte das despesas liquidadas nessa fonte concerne ao custeio de pessoal e encargos: no ano de 2008 (71,48%) e nos anos de 2015 a 2018 (100%). No ano de 2009, não houve registro de despesas com pessoal e encargos – e, no ano de 2010, apenas 4,27% do total das despesas da fonte 100.

Ao comparar os elementos e subelementos das despesas custeados com a fonte 100, observei que o elemento “Subvenções sociais” e o subelemento “APAEs” foram aqueles com maiores valores providos com essa fonte. No tocante às despesas liquidadas com pessoal e encargos, enquanto os elementos “vencimento e vantagens fixas de pessoal civil” e “outras despesas variáveis – pessoal civil” somaram um total de R\$ 18.712.533,51, a soma dos valores das subvenções sociais às APAEs totalizou R\$ 337.675.567,23. Somando-se com o valor das despesas de exercícios anteriores com IPSFL (R\$ 4.945.325,97), o total foi de R\$ 342.620.893,20, ou seja, as despesas liquidadas com pessoal e encargos relacionados a “vencimento e vantagens fixas de pessoal civil” e a “outras despesas variáveis – pessoal civil” representam apenas 5,18% da adição do total do valor das despesas liquidas com pessoal e encargos da fonte 100, no recorte histórico de 2008 a 2018. Da soma do total das despesas liquidadas da fonte 100 (R\$ 384.753.300,36), o valor das despesas com IPSFL representou 89,05%, no período descrito.

Tabela 52 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 100 – Recursos ordinários não vinculados (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes					Total
	Pessoal e encargos				Outras despesas correntes Auxílio-transporte (professores da SEED)	
	Vencimentos e vantagens fixas pessoal civil	Outras despesas variáveis – pessoal civil	Subvenções sociais – APAEs	Despesas de exercícios anteriores IPSFL		
2008	18.358.467,10	3.249,41	-	-	7.325.572,77	25.687.289,28
2009	-	-	-	-	8.237.895,09	8.237.895,09
2010	350.817,00	-	-	-	7.856.405,79	8.207.222,79
2011	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-
2015	-	-	81.826.869,04	4.945.325,97	-	86.772.195,01
2016	-	-	65.647.074,12	-	-	65.647.074,12

2017	-	-	51.469.988,31	-	-	51.469.988,31
2018	-	-	138.731.635,76	-	-	138.731.635,76

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Em relação às despesas liquidadas da subfunção 367 com a fonte 107 – Convênios com órgãos federais (Tabela 53), só foram registrados valores nos anos de 2008 e 2009, quanto a outras despesas correntes, especificamente sobre o custeio de material de consumo e outros serviços de terceiros (pessoa jurídica). Tal como a fonte – 145 FUNDEB, nos demonstrativos das despesas liquidadas de 2012 a 2018, a fonte 107 – Convênios com órgãos federais não consta.

Tabela 53 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 107 – Convênios com órgãos federais (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes		Total
	Outras despesas correntes		
	Material de consumo	Outros serviços de terceiros – pessoa jurídica	
2008	115.371,21	256.705,34	372.076,55
2009	99.715,81	-	99.715,81
2010	0,00	0,00	0,00
2011	0,00	-	0,00
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	-	-	-
2017	-	-	-
2018	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

No que diz respeito às despesas liquidadas com a fonte 116 – FNDE (Tabela 54), nos anos de 2012 a 2014, não foram registrados valores para nenhum elemento de despesa. A Tabela 54 evidencia que os únicos elementos de despesas que têm valores em todos os anos, de 2015 a 2018, são as contribuições às APAEs (despesas correntes) e o auxílio a entidades privadas – IPSFL (despesas de capital), ou seja, ambas relacionadas às IPSFL.

Além disso, a Tabela 54 indica que a maior parte das despesas liquidadas da subfunção 367 com recursos do FNDE foi realizada em favor das IPSFL, sobretudo das APAES. Na comparação, apenas no ano de 2008, as despesas liquidadas com IPSFL atingiram um percentual menor que 50% (48,93%). Nos demais anos, tal percentual foi superior: 2009 (60,80%), 2010 (91,88%), 2011 (79,02%), 2015

(98,91%), 2016 (100%), 2017 (99,73%) e 2018 (99,98%). Ainda, de 2009 a 2011, 100% das despesas liquidadas com IPSFL se referiam ao custeio das APAES e, de 2015 a 2018, um percentual médio de 82,45% estava relacionado a essas associações. Em suma, a maior parte dos recursos da fonte 116 – FNDE, de 2008 a 2018, foi destinada às IPSFL (84,91%) em detrimento das escolas públicas.

Tabela 54 – Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial da esfera estadual do Paraná – Fonte 116 – FNDE (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes				
	Outras despesas correntes				
	Contribuições a entidades privadas IPSFL	Contribuições às APAEs	Auxílio financeiro a estudantes	Material de consumo	Outros serviços de terceiros – pessoa física
2008	1.603.227,92	-	1.351.137,34	42.096,32	182.944,37
2009	-	1.872.453,68	1.156.941,95	0,00	46.170,57
2010	-	5.409.020,24	393.092,39	8.884,51	60.382,92
2011	-	1.915.354,65	157.395,54	256.566,24	94.591,55
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	-	14.950.506,77	593,24	-	-
2016	-	13.428.457,80	-	-	-
2017	-	11.965.219,95	-	42.285,23	-
2018	25.904,97	13.135.999,46	-	2.283,41	-

continua...
continuação...

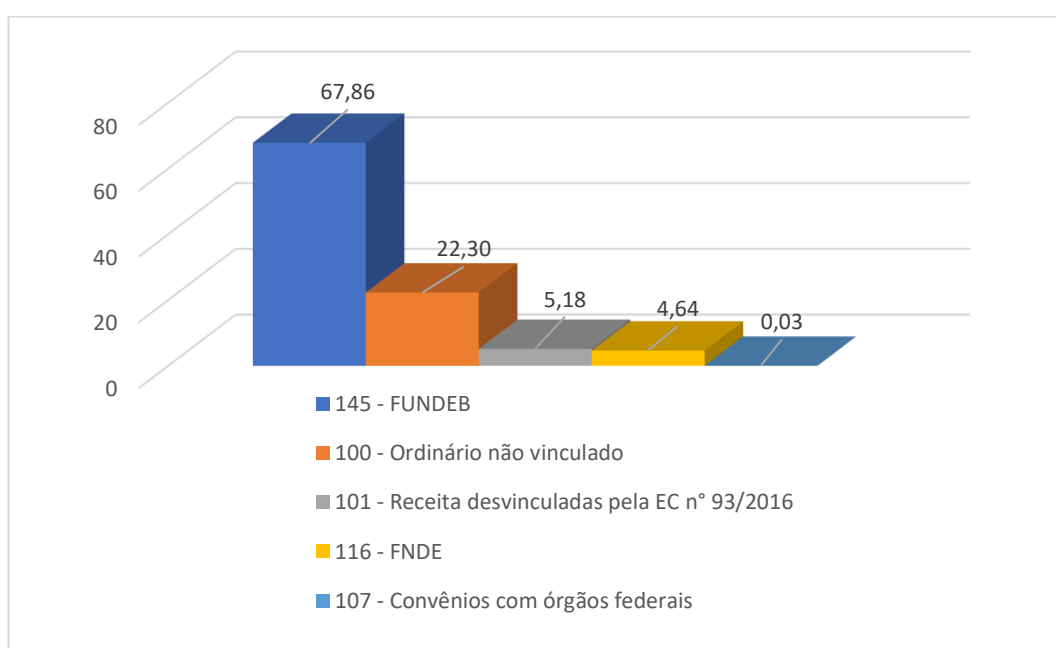
Ano	Despesas correntes		Despesas de capital		Total	Total IPSFL
	Outras despesas correntes		Investimentos			
	Outros serviços de terceiros – pessoa jurídica	Passagens e despesas com locomoção	Auxílios a entidades privadas IPSFL	Equipamento e material permanente		
2008	97.424,71	-	-	-	3.276.830,66	1.603.227,92
2009	4.103,74	-	-	-	3.079.669,95	1.872.453,68
2010	15.700,61	-	-	-	5.887.080,68	5.409.020,23
2011	0,00	-	-	-	2.423.907,98	1.915.354,65
2012	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-
2015	195.166,82	0,00	3.068.517,18	2.920,64	18.217.704,65	18.019.023,95
2016	-	-	3.904.255,86	-	17.332.713,67	17.332.713,67
2017	-	-	3.508.436,35	-	15.515.941,54	15.473.656,30
2018	0,00	-	1.111.696,60	-	14.275.884,44	14.273.601,03

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

O Gráfico 10 indica o percentual das despesas liquidadas na subfunção 367 – Educação Especial do estado do Paraná, de 2008 a 2018, custeado por fonte de recurso. Embora com registro apenas nos anos de 2008 a 2011, o FUNDEB (Fonte

145) ainda alcançou um percentual de 67,86% das despesas liquidadas da subfunção 367, sendo a principal fonte de recurso. O segundo maior percentual (22,30%) foi atingido pela fonte 100 – Recursos não ordinários, cujos valores não foram informados somente nos anos de 2011 a 2014. Constando apenas no ano de 2017, a fonte 101 atingiu o terceiro maior percentual (5,18%), mas com uma distância significativa das duas primeiras fontes, sobretudo do FUNDEB. Os menores percentuais foram da fonte 116 – FNDE (4,64%) e da fonte 107 – Convênios com órgãos federais (0,03%).

Gráfico 10 – Percentual das despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial do governo estadual do Paraná por fontes de recursos (2008 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022m]).

Por meio dos dados obtidos até o momento, sistematizei-os na Tabela 55, de modo a evidenciar os valores totais dispendidos com a educação especial nas fontes analisadas e discriminar, desses valores, o montante referente ao custeio das IPSFL que ofertam educação especial, a fim de elucidar, com propriedade, o objetivo desta seção. Assim, por intermédio dessa tabela, é possível visualizar a ausência de dados, nos anos de 2012 a 2014, de todas as fontes de recurso com as quais foram liquidadas as despesas da subfunção 367 – Educação Especial, em função de tais dados não constarem nos demonstrativos dessa subfunção disponibilizados *on-line*.

Tabela 55 – Comparativo das despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial e da subfunção 367 – Educação Especial – IPSFL da esfera estadual do Paraná (2008 a 2018)

Ano	145 – FUNDEB		100 – Ordinário não vinculado		107 Convênios com órgãos federais (e)
	Total (a)	Total IPSFL (b)	Total (c)	Total IPSFL (d)	
2008	266.994.474,11	149.008.120,16	25.687.289,28	-	372.076,55
2009	298.893.950,76	134.618.744,39	8.237.895,09	-	99.715,81
2010	299.425.577,42	114.757.510,92	8.207.222,79	-	0,00
2011	305.572.196,21	110.238.575,08	-	-	0,00
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	-	-	86.772.195,01	86.772.195,01	-
2016	-	-	65.647.074,12	65.647.074,12	-
2017	-	-	51.469.988,31	51.469.988,31	-
2018	-	-	138.731.635,76	138.731.635,76	-

continua...
continuação...

Ano	116 – Transferências FNDE		101 – Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016 Transferências às IPSFL (h)	Total Subfunção 367 – Educação Especial (i) = (a) + (c) + (e) + (f) + (h)	Total Subfunção 367 – Educação Especial – IPSFL (j) = (b) + (d) + (g) + (h)
	Total (f)	Total IPSFL (g)			
2008	3.276.830,66	1.603.227,92	-	296.330.670,60	150.611.348,08
2009	3.079.669,95	1.872.453,68	-	310.311.231,61	136.491.198,07
2010	5.887.080,68	5.409.020,24	-	313.519.880,89	120.166.531,16
2011	2.423.907,98	1.915.354,65	-	307.996.104,19	112.153.929,73
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	18.217.704,65	18.019.023,95	-	104.989.899,66	104.791.218,96
2016	17.332.713,67	17.332.713,67	0,00	82.979.787,79	82.979.787,79
2017	15.515.941,54	15.473.656,30	89.418.861,78	156.404.791,63	156.362.506,39
2018	14.275.884,44	14.273.601,03	-	153.007.520,20	153.005.236,79

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir das Tabelas 51 a 54 e Paraná ([2022m). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Em relação ao FUNDEB (fonte 145) e aos convênios com órgãos federais (fonte 107), a Tabela 55 mostra que também não foram informados os valores de 2015 a 2018. E, quanto à fonte 101 – Receitas desvinculadas pela nº EC 93/2016, só constam valores nos anos de 2016 e 2017; a propósito, no ano de 2016, o valor está zerado.

Perante o exposto, é possível afirmar que os demonstrativos dos anos de 2008 a 2011 são aqueles que apresentam os dados orçamentários de forma mais detalhada, o que me possibilitou uma visão mais ampla da realidade do orçamento da educação especial do recorte histórico, por meio da subfunção 367. Cabe destacar que esses anos correspondem ao segundo mandato do governo Requião (2007 a 2010) e 2011, ao primeiro ano do início da gestão do governo Beto Richa.

Um primeiro aspecto que chama a atenção nesse período (2008 a 2011) é o fato de que, do montante total das despesas liquidadas da subfunção 367 pelo governo estadual do Paraná, um percentual médio de 42,39% foi despendido com IPSFL conveniadas que ofertam educação especial, sendo, especificamente, em ordem decrescente: 2008 (50,83%), 2009 (43,99%), 2010 (38,33%) e 2011 (36,41%). Esses valores indicam uma redução de 25,53% nos valores do investimento público paranaense nas IPSFL, de 2008 a 2011. Apesar de tal redução, essa média de 42,39% representa um montante significativo de fundo público que não foi destinado à rede de ensino pública, principalmente aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns da rede estadual da educação básica paranaense, em que se concentra uma média de 95,04% das matrículas do PAEE dessa rede, pois somente um percentual médio de 4,96% das matrículas dos PAEE foi registrado nas classes exclusivas nesses 4 anos, conforme cálculo elaborado a partir da Tabela 11.

Outro aspecto concerne às despesas liquidadas nas fontes 100 – Ordinário não vinculado e 145 – FUNDEB com pessoal e encargos relacionados aos servidores públicos, da subfunção 367. A fonte 100 discrimina, em 2008 e 2010, valores dispendidos com o pagamento de pessoal civil efetivo. Todavia, a maior parte dos valores com pessoal e encargos, de 2008 a 2011, está registrada na função 145 – FUNDEB, contemplando os vencimentos dos servidores públicos da educação efetivos e contratados temporariamente. No entanto, não há uma discriminação do montante dos valores empregados no pagamento de servidores públicos (efetivos e temporários) atuantes nas escolas públicas e nas escolas conveniadas.

Compete destacar que o FUNDEB foi a principal fonte de recursos (95,28%) da subfunção 367, no período de 2008 a 2011. Acrescentam-se a isso os seguintes

fatores: 1) uma média percentual de 84,78% do valor do FUNDEB desse período se destinou ao pagamento de profissionais do magistério (Tabela 36); 2) várias legislações estaduais (Resoluções números 1.017/2006; 3.616/2008; e 7.863/2012) garantiam a designação de profissionais do magistério enquadrados como servidores públicos para as escolas conveniadas; 3) a ciência de que essa legislação foi cumprida, uma vez que, no ano de 2009, eu fui uma das servidoras públicas, como professora QPM da educação especial cedida a uma escola da APAE de Maringá com outros docentes. Isso indica que os demonstrativos da subfunção 367 não informam a totalidade das despesas liquidadas das escolas mantidas por IPSFL que ofertam educação especial.

Assim, caso fossem discriminados os valores com pessoal e encargos referentes à designação de servidores públicos às IPSFL conveniadas que ofertam educação especial, a quantia de recursos públicos utilizados para manter essas instituições aumentaria em detrimento do valor dispendido com o ensino do PAEE matriculado na rede pública de ensino. Não se trata de transferência direta de verba, mas de custeio indireto via cessão de servidores públicos.

Ao apreciar os valores das despesas liquidadas de 2015 a 2018 da subfunção 367 e cotejar o total dessa subfunção com o total do montante dela despendido com IPSFL, observo que a quase totalidade de tais despesas, isto é, um percentual médio de 99,95%, foi realizada com a educação especial ofertada pela IPSFL. Portanto, nesse período, posso afirmar que as despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial contribuíram positivamente para as IPSFL em detrimento da oferta da educação dos alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular público.

No entanto, infiro que, de 2012 a 2018, os valores das despesas da educação especial não estão informados apenas nessa subfunção, mas também na subfunção 368 – Educação Básica, introduzida a partir de 2012. Essa dedução explica o fato de o total das despesas liquidadas da subfunção 367, de 2008 para 2018, ter reduzido 48,37%, enquanto o total destinado às IPSFL ter aumentado 1,59%, em um momento no qual o total das despesas liquidadas da função 12 da SEED obteve uma ampliação de 58,49%. Se o número de matrículas da educação especial da rede estadual (Tabela 11) e da rede conveniada com o poder público (Tabelas 15 e 16) cresceu de 2008 para 2018, bem como os valores das despesas liquidadas da SEED-PR, o valor das despesas da educação especial também deve ter ampliado. Diante disso, não é

possível analisar os dados orçamentários da educação especial do governo estadual do Paraná de 2012 a 2018 apenas pelos valores informados na subfunção 367 – Educação Especial.

Pela análise das Tabelas 51 a 54, que detalham as despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial, por fontes de recursos, notei que apenas em relação ao FUNDEB são informados os valores das despesas com pessoal e encargos concernentes a vencimentos e vantagens fixas com pessoal civil efetivo, salário-família, obrigações patronais (fundos previdenciário estadual), outras despesas variáveis com pessoal civil, contratação por tempo determinado e outras despesas com contratos de terceirização (APAEs), em todos os anos, de 2008 a 2011. No tocante à fonte 100 – Recursos ordinários não vinculados, apenas nos anos de 2008 e 2009 foram registrados valores com pessoal e encargos referentes a vencimentos e vantagens fixas com pessoal civil efetivo; e, no ano de 2009, houve informação quanto aos valores com outras despesas variáveis – pessoal civil.

Ao ser o FUNDEB a principal fonte de recursos da SEED-PR e o fato de que uma média de 84,16% dos recursos do fundo, de 2008 a 2018, foi utilizada para liquidar as despesas com profissionais do magistério, muito possivelmente ocorreu a liquidação das despesas com profissionais do magistério efetivos e contratados temporariamente da rede estadual do Paraná que atuaram na educação especial da rede pública e da rede privada conveniada, de 2012 a 2018, com recursos desse fundo.

De maneira a considerar a ausência de informações sobre as despesas liquidadas com vencimentos e vantagens fixas com pessoal civil efetivo, salário-família, obrigações patronais (fundos previdenciário estadual), outras despesas variáveis com pessoal civil, contratação por tempo determinado e outras despesas com contratos de terceirização (APAEs) na subfunção 367 – Educação Especial de 2012 a 2018, e a concentração dos valores de tais despesas nesses últimos 7 anos do recorte histórico na subfunção 368 – Educação Básica, cheguei à conclusão de que os valores da educação especial referentes a esses itens estão agregados à subfunção 368.

Para confirmar esse raciocínio, investiguei os demonstrativos da subfunção 368 – Educação Básica, de 2012 a 2018, e identifiquei, neles, as despesas liquidadas relativas ao pagamento de servidores públicos efetivos, de contratos temporários e outras despesas com pessoal e encargos, porém de forma agregada, sem especificar

as despesas com pessoal que atua, por exemplo, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação especial. Isso somente reforça a ideia de que os dados da educação especial estão agregados a essa subfunção.

Confirmei a agregação de dados orçamentários da educação especial na subfunção 368 pela identificação de despesas liquidadas em relação às APAEs nessa subfunção, nos anos de 2012 a 2014, 2016 e 2018 (Tabela 56). A maior parte das despesas liquidadas das APAEs na subfunção 368, um percentual de 86,04%, está vinculada ao custeio de pessoal e encargos sociais destinados às subvenções sociais, sobretudo com a fonte 100 – Ordinários não vinculados. As contribuições às APAEs, liquidadas com recursos do FNDE e da fonte 147, correspondem a 13,96% das despesas liquidadas da subfunção 368 relacionadas a essas instituições e se referem a outras despesas correntes.

Tabela 56 – Despesas liquidadas da subfunção 368 – Educação Básica: APAEs (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes				Total Subfunção 368 APAE
	Pessoal e encargos sociais		Outras despesas correntes		
	Subvenções sociais		Contribuições		
	100 – Ordinários não vinculados	101 – Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016	116 – FNDE	147 – Receitas recolhidas ao tesouro geral do Estado por determinação legal	
2008	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-
2012	92.981.014,48	-	13.572.819,35	-	106.553.833,83
2013	88.666.522,53	-	18.025.985,22	-	106.692.507,75
2014	82.549.136,22	-	15.854.417,02	710.815,90	99.114.369,14
2015	-	-	-	-	-
2016	-	12.112.603,78	-	-	12.112.603,78
2017	-	-	-	-	-
2018	20.499.845,51	-	-	-	20.499.845,51

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de Paraná ([2022n]). Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

A síntese dos dados das despesas liquidadas com pessoal e encargos da educação especial, por meio da adição dos valores das subfunções 367 e 368, de 2008 a 2018 (Tabela 57), reforça a assertiva de que os dados não informados na subfunção 367 estão agregados à subfunção 368.

Primeiro, nos demonstrativos orçamentários avaliados, não constam informações sobre as despesas com servidores públicos (efetivos e contratos

temporários) que atuam tanto na rede pública como na rede privada conveniada, conforme já expus. Segundo, em consonância com as resoluções que regulamentam os convênios e parcerias entre o governo estadual do Paraná e as entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica, na modalidade educação especial (Resoluções números 1.017/2006; 3.616/2008; e 7.863/2012), que regulamentavam a substituição do repasse financeiro pela cessão de servidores, o montante de verbas transferido as tais mantenedoras, via contrato de terceirização ou subvenções sociais, foi reduzindo, gradativamente, de 2008 a 2017, de modo a aumentar em 2018, devido às novas resoluções (números 1.476/2018 e 2.924/2018) que aprovaram o retorno do repasse financeiro em detrimento da cessão de servidores públicos a essas entidades. Terceiro, e reiterando a ideia de que, se houve o aumento do número de matrículas de aluno PAEE na rede pública e na rede conveniada, conseqüentemente, houve a necessidade de profissionais para atender a tal demanda. Portanto, ocorreram despesas com pessoal e encargos com servidores públicos efetivos e temporários, cujos valores precisam constar na prestação de contas determinada pelo Artigo 165, parágrafo 3º, da CF de 1988 (BRASIL, [2022c]), e, provavelmente, estão agregados à subfunção 368, introduzida a partir de 2012.

Tabela 57 – Despesas liquidadas com pessoal e encargos da educação especial – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018)

Ano	Despesas correntes			
	Pessoal e encargos sociais			Subvenções sociais APAEs Subfunção 367 e 368
Contratação por tempo determinado Subfunção 367	Vencimentos e vantagens fixas pessoal civil Subfunção 367	Contratos de terceirização APAEs Subfunção 367		
2008	780.994,97	118.644.572,37	141.790.925,06	-
2009	10.652.723,83	134.869.104,93	120.226.579,01	-
2010	26.497.042,50	145.680.768,25	104.970.920,99	-
2011	58.907.045,70	107.865.095,01	14.334.682,39	83.961.700,40
2012	-	-	-	92.981.014,48
2013	-	-	-	88.666.522,53
2014	-	-	-	82.549.136,22
2015	-	-	-	81.826.869,04
2016	-	-	-	77.759.677,90
2017	-	-	-	51.469.988,31
2018	-	-	-	159.231.481,27

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir das Tabelas 51, 52 e 56. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Na Tabela 58, apresento as despesas liquidadas da educação especial, de 2008 a 2018, que, conforme venho demonstrando, de 2012 a 2018, não correspondem

à totalidade de tais despesas, em virtude da ausência de dados, se comparados com as informações detalhadas dos anos anteriores. De 2008 a 2011, registra-se um aumento de 3,94% nas despesas liquidadas da educação especial; em 2012, uma queda de 65,40%; desse ano para 2016, uma redução de 10,76%; e, nos anos seguintes, um crescimento de 64,48%, em 2017, e de 10,93%, em 2018.

Na comparação do total da educação especial com o total da educação especial das IPSFL, as despesas liquidadas das IPSFL, de 2008 a 2011, perfazem uma média de 42,39% das despesas da educação especial. De 2012 a 2018, um percentual médio de 99,97%, um valor altíssimo em função da ausência de dados com pessoal e encargos, sobretudo das despesas realizadas com recursos do FUNDEB a partir de 2012, a principal fonte de recursos da educação básica.

Tabela 58 – Despesas liquidadas da educação especial – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018)

Ano	Educação Especial				
	Subfunção 367 (a)	Subfunção 367 IPSFL (b)	Subfunção 368 IPSFL – APAE (c)	Total (d) = (a + c)	Total IPSFL (e) = (b + c)
2008	296.330.670,60	150.611.348,08	-	296.330.670,60	150.611.348,08
2009	310.311.231,61	136.491.198,07	-	310.311.231,61	136.491.198,07
2010	313.519.880,89	120.166.531,16	-	313.519.880,89	120.166.531,16
2011	307.996.104,19	112.153.929,73	-	307.996.104,19	112.153.929,73
2012	-	0,00	106.553.833,83	106.553.833,83	106.553.833,83
2013	-	0,00	106.692.507,75	106.692.507,75	106.692.507,75
2014	-	0,00	99.114.369,14	99.114.369,14	99.114.369,14
2015	104.989.899,66	104.791.218,96	-	104.989.899,66	104.791.218,96
2016	82.979.787,79	82.979.787,79	12.112.603,78	95.092.391,57	95.092.391,57
2017	156.404.791,63	156.362.506,39	-	156.404.791,63	156.362.506,39
2018	153.007.520,20	153.005.236,79	20.499.845,51	173.507.365,71	173.505.082,30

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir das Tabelas 55 e 56. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Das despesas liquidadas da educação especial nas subfunções 367 e 368 (Tabela 59) em relação às IPSFL, de 2008 a 2018, um percentual médio de 98,01% diz respeito ao custeio das APAEs. Esse percentual é coerente com o número alto de APAEs e a hegemonia dessas instituições no estado do Paraná. Apesar da queda percentual de 35,69%, de 2008 para 2016, mas com a retomada do crescimento em 2017 (+67,62%) e em 2018 (+12,77%), as despesas liquidadas em favor das APAEs apenas afirmam a força política dessas instituições e de seus representantes políticos no estado, pois, em tempos de políticas nacionais de inclusão escolar, conseguiram garantir a aprovação de legislações e do orçamento em prol das escolas por elas mantidas.

Cumprе ressaltar que a quantia despendida com as APAEs, provavelmente, é maior, posto que os gastos com servidores públicos efetivos e temporários cedidos a essas entidades não foram discriminados nos demonstrativos orçamentários, embora, certamente, computados nas despesas liquidadas de 2008 a 2011, em particular, na fonte 145 – FUNDEB.

Tabela 59 – Despesas liquidadas da educação especial das IPSFL (2012 a 2018)

Ano	Subfunção 367 APAEs (a)	Subfunção 368 APAEs (b)	Subfunção 367 Outras IPSFL (c)	Total APAEs (d) = (a + b)	Total IPSFL (e) = (c + d)
2008	141.790.925,06	-	8.820.423,02	141.790.925,06	150.611.348,08
2009	136.491.198,07	-	0,00	136.491.198,07	136.491.198,07
2010	120.166.531,16	-	0,00	120.166.531,16	120.166.531,16
2011	110.590.901,86	-	1.563.027,87	110.590.901,86	112.153.929,73
2012	0,00	106.553.833,83	0,00	106.553.833,83	106.553.833,83
2013	0,00	106.692.507,75	0,00	106.692.507,75	106.692.507,75
2014	0,00	99.114.369,14	0,00	99.114.369,14	99.114.369,14
2015	96.777.375,81	-	8.013.843,15	96.777.375,81	104.791.218,96
2016	79.075.531,93	12.112.603,78	3.904.255,86	91.188.135,71	95.092.391,57
2017	152.854.070,04	-	3.508.436,35	152.854.070,04	156.362.506,39
2018	151.867.635,23	20.499.845,51	1.137.601,56	172.367.480,74	173.505.082,30

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir das Tabelas 51, 52, 54 e 56. Valores corrigidos pelo IPCA de dez. 2018.

Na subseção 3.4, os dados estatísticos da educação especial paranaense, de 2008 a 2018, indicam um crescimento de 297,70% das matrículas da educação especial nas classes comuns da rede estadual do Paraná (Tabela 11) e uma queda de 25,55% nas matrículas em classes exclusivas dessa mesma rede no período. A Tabela 11 revela que, na esfera estadual, as matrículas nas classes exclusivas representam apenas uma média de 2,61% das matrículas do PAEE, enquanto as matrículas nas classes comuns correspondem a um percentual médio de 97,39%. As Tabelas 15 e 16 também evidenciaram a efetivação de matrículas nas classes comuns e, sobretudo, nas classes exclusivas das escolas da rede privada conveniada com o poder público paranaense, nos âmbitos estadual e estadual e municipal. Independentemente das variações na quantidade de matrículas, elas foram realizadas na educação especial em todos os anos do recorte histórico (2008 a 2018), o que indica a existência de despesas com profissionais do magistério, dentre eles, os que atuaram com os alunos PAEE matriculados na época.

Segundo dados da SEED-PR ([2022b]; 2022c]), o número de docentes da SEED-PR, concursados na disciplina Educação Especial ou professores e

especialistas atuantes¹⁴² na área (Tabela 60), cresceu de 2008 a 2018, apesar das oscilações durante essa série histórica. Enquanto o número de docentes QPM concursados na disciplina Educação Especial ampliou 50,28%, o número de professores/especialistas que atuaram na área de Educação Especial cresceu 377,20%, de 2008 para 2018.

Tabela 60 – Número de docentes da SEED-PR concursados e atuantes na educação especial (2008 a 2018)

Ano	Disciplina de concurso QPM	Área de atuação QPM-P, QPM-E e REPR	Def. Visual Área de atuação QPM-P, QPM-E e REPR	Total Área de atuação
2008	3.636	1.013	-	1.013
2009	4.243	1.166	-	1.166
2010	4.353	1.119	5	1.124
2011	4.517	1.185	50	1.235
2012	5.617	4.748	1.497	6.245
2013	5.599	5.327	1.613	6.940
2014	5.635	5.327	1.783	7.110
2015	5.662	5.411	1.872	7.283
2016	5.633	5.499	1.934	7.433
2017	5.546	3.118	1.654	4.772
2018	5.464	3.030	1.804	4.834

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de SEED ([2022b]; 2022c)]. Mês de referência: dezembro.

A identificação de tais dados somente corrobora com a afirmativa de que as despesas liquidadas da educação especial com pessoal e encargos dos servidores públicos efetivos e contratados temporariamente para a atuação na educação especial estão agregadas à subfunção 368 – Educação Básica. Uma parte dessas despesas, não discriminadas nos demonstrativos, provavelmente, foi realizada com recursos do FUNDEB.

Outro fator confirmou tal assertiva: ao consultar a remuneração dos profissionais da educação via FUNDEB, na página do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), identifiquei, nos demonstrativos do FUNDEB-PR de 2017 e 2018, a efetivação do pagamento de professores QPM¹⁴³ que atuaram na educação especial no período, ora em escolas públicas estaduais (regulares e de EBME), ora em escolas mantidas pelas APAEs de Cianorte, Curitiba e Maringá, como professores QPM concursados cedidos às APAEs pela SEED. Essa

¹⁴² No conjunto dos profissionais que atuaram na área da educação especial, estavam os professores QPM (QPM-P), especialistas QPM (QPM-E) e professores temporários (Regime Especial/professor – REPR) (SEED, [2022a]).

¹⁴³ Não citei os nomes dos docentes em respeito à Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

identificação foi possível por conhecer tais professores e/ou ter trabalhado com eles em uma escola mantida pela APAE-Maringá, bem como pela busca dos nomes dos profissionais das instituições custeadas pela APAE de Curitiba-PR, nas páginas dessas instituições e, depois, identificá-los como professores QPM nos demonstrativos do FUNDEB-PR descritos (FNDE, [2022g]).

Ao consultar os nomes desses docentes no Portal da Transparência do estado do Paraná, na aba Pessoal > remuneração ou relação de servidores > (ANEXO E), observei que, em relação aos professores QPM cedidos às APAEs, não havia a especificação do local de trabalho, mas apenas SEED e a informação “nome da cidade – local”, por exemplo, “Maringá – local” (PARANÁ, [2022g]), enquanto, em relação aos docentes que atuavam em escolas/colégios estaduais públicas, constavam os nomes dos(as) colégios/escolas. Nessa busca, observei que um dos professores atuou, em 2012, como professor temporário da SEED-PR cedida a uma das escolas mantida pela APAE-Curitiba. De modo semelhante, nos demonstrativos do FUNDEB, quando se tratava dos professores QPM cedidos às APAES, o local do exercício era identificado apenas como SEED, sem constar o nome da escola ou instituição onde atuava.

Portanto, defendo a ideia de que as despesas liquidadas referentes à educação especial – e, em específico, das IPSFL que ofertam educação especial –, nos anos de 2012 e 2018, são maiores do que os valores apresentados no portal de transparência do Paraná na subfunção 367. Valores que não puderam ser aferidos por estarem agregados à subfunção 368 – Educação Básica, especialmente aqueles relacionados a pessoal e encargos dos servidores públicos, dentre os quais há professores cedidos às IPSFL, sobretudo às APAEs.

Nesse sentido, questiono a materialização das estratégias de *accountability* e transparência como um instrumento de combate à corrupção da PNGP, amplamente defendidas pelo BM e pela UNESCO como políticas de evidências e transparências atreladas à melhoria da gestão dos gastos públicos educacionais. Estratégias e políticas ratificadas pelo governo brasileiro e paranaense, cujas justificativas estão associadas ao discurso da necessidade de maior participação e controle social que oculta a intensificação da relação público-privada por meio do estabelecimento de legislações que favorecem as chamadas parcerias entre as OSCs e a administração pública como benéficas à gestão democrática. A transparência é um dos pilares da Lei nº 13.019/2014 (MROSC), ratificada pelo Decreto nº 3.513/2016 do estado do

Paraná, sob a alegação de que as PPPs favorecem a gestão pública democrática e a transparência na aplicação dos recursos públicos.

Os estudos das políticas de financiamento e gestão da educação especial paranaense de 2008 a 2018, aprofundados pela análise do orçamento previsto e executado da educação especial do período, revelaram apenas uma ampliação legal e real das PPPs na educação especial do estado, de forma a colaborar com a captação de fundos públicos pelas IPSFL que ofertam educação especial, cujo controle social de tais recursos, ao invés de ser favorecido, é inviabilizado pela ausência de transparência e agregação dos dados educacionais nos demonstrativos orçamentários.

Além disso, não se pode ignorar que a gestão democrática é um princípio constitucional (Artigo 206, VI) (BRASIL, [2002c]) estabelecido para o ensino público, ratificado pelo Artigo 3º, Inciso VIII, da LDBEN (BRASIL, [2022q]), ou seja, ele não se estende à rede privada. Isso favorece a ausência de democracia na gestão dos recursos financeiros das IPSFL, embora elas recebam fundos públicos. Esta pesquisa confirma a ideia de que as políticas de evidências e transparências têm somente ocultado o ideário de privatização da educação em detrimento da escola pública (FREITAS, 2018) e prejudicado uma grande parcela da sociedade pertencente à classe trabalhadora, da qual faz parte muitos alunos PAEE, ao visualizar a escola pública preterida pelo Poder Público como a única alternativa de escolarização.

Por isso, insisto na necessidade de superação da concepção naturalizada de sociedade civil, destituída de antagonismos de classes, e na desmistificação do conceito de “controle social” ante as contradições da sociedade capitalista. Como afirma Davies (2011), o conceito de controle social tem sido reduzido a uma mera presença de representantes de uma abstrata sociedade civil em conselhos do FUNDEF ou FUNDEB, a fim de controlar as ações privatistas do Estado, o que é um equívoco, porque as mazelas da sociedade desigual estão inseridas no Estado e na sociedade civil. Desse modo, o autor assevera que o controle social deveria ser mais qualificado, uma vez que exige a participação individual ou coletiva em instâncias estatais, como os referidos conselhos “[...], mas também, e, sobretudo, a construção de um projeto de nova sociedade e Estado que aponte para a superação das desigualdades sociais e do poder” (DAVIES, 2011, p. 112).

Essa concepção mais ampla de controle social é extremamente necessária para avaliar se, realmente, a educação é uma prioridade no orçamento do estado do

Paraná, como aponta a Tabela 38 acerca das despesas liquidadas por função, em que a função 12 – Educação representa o segundo maior orçamento em relação a essas despesas. No caso da educação especial, concluo que a oferta dessa modalidade da educação escolar na rede pública de ensino não foi uma prioridade das duas gestões governamentais do período – Requião (2007 a 2010) e Beto Richa (2011 a 2014 e 2015 a 2018), em função da grande soma de valores destinada ao custeio de despesas das IPSFL, principalmente das APAEs, mais facilmente observada em 2008 e 2011, e das legislações aprovadas de 2008 a 2018 em benefício da rede privada conveniada que oferta educação especial.

A PPP favorece as IPSFL, mas também o Estado, que tem seus “[...] gastos reduzidos já que o custo da sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo de implementar serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino” (MELETTI, 2006, p. 59).

Além disso, o foco desta investigação foi o valor gasto ou as despesas liquidadas do estado do Paraná com a educação especial, via demonstrativos orçamentários. Não busquei identificar o custo dessa modalidade da educação escolar, a fim de garantir uma educação de qualidade aos alunos PAEE, o que exigiria o debate acerca do CAQi e do CAQ.

Os longos embates político e social a respeito da garantia do padrão mínimo de qualidade/padrão de qualidade em termos de cálculo de custos educacionais (CAQi/CAQ) demonstram o quanto é necessário discutir os custos educacionais, consideradas as diferenças regionais e locais e as especificidades das etapas e modalidades da educação básica, principalmente quando se trata da educação especial e da diversidade dos alunos PAEE.

Se esta investigação tivesse focado o CAQi da educação especial paranaense, considerando a simulação realizada por Pinto (2018), seguramente, chegaria à conclusão de que o valor despendido pelo governo estadual está aquém do necessário para a garantia da qualidade da educação especial ofertada aos alunos PAEE. Reforçaria a tese de que o repasse de fundos públicos às IPSFL é um entrave ao processo de inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular público quando se pensa na garantia dos padrões mínimos de qualidade do ensino.

5. CONCLUSÃO

O objetivo desta tese foi analisar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018. Ao considerar a política do governo do Paraná de manutenção da oferta da educação especial em classes e escolas especiais e de custeio das IPSFL que ofertam essa modalidade da educação escolar com fundos públicos, elenquei o seguinte problema para esta investigação: quais são as implicações dessa política para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública paranaenses de educação básica regular, de 2008 a 2018?

A resposta para essa problemática foi produzida a partir de uma pesquisa documental, no tocante aos procedimentos, e de uma análise qualitativa e quantitativa concernente à abordagem do objeto de estudo. O referencial teórico-metodológico que sustentou a aferição dos dados obtidos por meio desses procedimentos e abordagem foi o materialismo histórico e dialético. Esse referencial me conduziu a análise de tal problemática a partir de sua totalidade histórica, ou seja, pelo entendimento de que as políticas públicas de financiamento e gestão da educação especial não podem ser compreendidas isoladamente, mas no conjunto das políticas educacionais – e estas no bojo das relações econômicas, políticas e sociais nas quais estão inseridas.

Trata-se, mais especificamente, de relações produzidas no cenário de acumulação financeira e mundializada do capital, ancorado na produção flexível sob o modelo da Indústria 4.0 e legitimado por diferentes vertentes das políticas neoliberais, aliadas – ou não – à emergência de forças conservadoras, tendo como conjuntura global a crise mundial de 2008 e seus efeitos.

Ao serem constituídos pela e constituintes da realidade histórica, nos termos de Evangelista e Shiroma (2018), os documentos de políticas de financiamento da educação especial paranaense, selecionados para esta investigação, fazem parte de um processo de regulação internacional, nacional e local das políticas (BARROSO, 2006b). Um processo regulado por forças supranacionais, nacionais e estaduais em alianças ou em contínuas correlação de forças em função das contradições e disputas de interesses de classes e frações de classes sociais, no movimento geral e particular

do capital, cuja reprodução depende da preservação da hegemonia das relações sociais, econômicas, políticas e da ideologia que o sustentam.

Para dar conta do objetivo da pesquisa nessa perspectiva histórica, defini como primeiro objetivo específico: compreender as políticas públicas de educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, bem como relacioná-las com as políticas públicas do governo brasileiro para essa modalidade da educação, a fim de apreender as convergências e divergências existentes entre elas.

Por meio de um resgate histórico do atendimento educacional destinado ao PAEE no Brasil, constatei, na segunda seção desta tese, que, até o final do século XX, esse atendimento foi ofertado por poucas instituições públicas, sendo predominantemente realizado por uma rede paralela de IPSFL, cuja maioria era custeada com recursos públicos. O distanciamento do Estado brasileiro em relação ao financiamento da educação especial permitiu a expansão da atuação da rede privada filantrópica na área, sobretudo das APAEs, as quais exerceram significativa influência na elaboração e na execução das políticas públicas de educação especial devido à grande representatividade política que tinham e por ocuparem cargos políticos junto ao MEC e ao Parlamento. Isso garantiu a aprovação de leis e de benefícios em prol da rede privada sem fins lucrativos, inclusive o repasse de fundos públicos a ela.

Além do movimento para pessoas com deficiência, liderado pelas Sociedades Pestalozzis e APAEs, a partir do final dos anos 1970, ganharam força os movimentos de pessoas com deficiência (ONEDEF, FENEIS, ONCB, dentre outros), que também passaram a ter representantes políticos e a influenciar no processo de elaboração das políticas para a educação especial. No entanto, entre esses dois movimentos e entre os grupos que compunham cada um deles, não havia/há homogeneidade e consenso: alguns defendiam a inclusão escolar do PAEE nas classes comuns, e outros advogavam o ensino em classes e escolas especiais.

Embora as políticas de inclusão escolar tenham se disseminado mundialmente nos anos 1990, os documentos brasileiros da última década do século XX e do início do século XXI (Lei nº 9.394/1996, PNE (2001-2010) e Resolução CNE/CEB nº 02/2001) deram os primeiros passos rumo à garantia da matrícula do PAEE nas classes comuns, mas preservavam o ensino substitutivo em classes e escolas especiais. O ideário da educação especial na perspectiva inclusiva foi construído e legalizado nos governos do PT, de 2003 a 2016, sobretudo nos governos Lula (2003

a 2010), nos anos de 2008 e 2009, cujo marco foi a aprovação da PNEEPEI, de 2008. Essa política, o Decreto Federal nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 primavam pela matrícula compulsória dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular, uma vez que o processo de inclusão estava centrado na oferta do AEE nas SRM, lócus do atendimento desse alunado.

Nos governos Dilma (2011 a 2016), esse ideário começou a perder força nos documentos oficiais, fruto da pressão de instituições, como a FENAPAEs e a FENEIS, apesar das manifestações do movimento Inclusão Já e da Rede Inclusiva – Direitos Humanos em defesa da educação escolar inclusiva. O enfraquecimento da perspectiva inclusiva é observado pela aprovação do Decreto Federal nº 7.611/2011, que revoga o Decreto Federal nº 6.571/2008 e retoma o termo “preferencialmente”, e da meta 4 do PNE 2014-2024, que estabelece a rede regular de ensino como lócus preferencial da educação do PAEE, com sistema educacional inclusivo, permitindo o atendimento em classes e escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Todavia, a principal tentativa de ruptura com os encaminhamentos da PNEEPEI se materializou nas versões preliminares da nova política de educação especial, de 2018, no governo neoliberal ortodoxo e neoconservador de Temer.

De sua origem até o início dos anos 2000, a política de educação especial do estado do Paraná realizou um percurso histórico semelhante à trajetória brasileira, com o predomínio da oferta da educação especial em IPSFL, em específico nas APAEs, que se espalharam pelo interior do estado a partir dos anos 1980 em virtude da falta de investimento estatal na área, sendo que os alunos matriculados na rede pública, em sua maioria, frequentavam as classes especiais. Tanto no Brasil como no Paraná, a perspectiva da integração predominou até o limiar do século XXI, na política de educação especial.

De meados da década de 1995 a 2002, foram desenvolvidas, no Paraná, algumas ações precursoras da perspectiva da educação inclusiva alinhadas ao movimento da política nacional, que resultaram no documento “Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná”. Contudo, em função da perspectiva radical de inclusão defendida pelo MEC, a partir de 2003, o DEE/SEED-PR passou a defender a política educação especial na perspectiva da inclusão responsável, distinguindo-se da política nacional de inclusão. Propunha a inclusão gradativa do aluno PAEE no ensino regular, ao assegurar a manutenção das classes e escolas especiais aos alunos que delas necessitassem, com garantia na Deliberação nº 02/03 do CEE-PR e

nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006, da SEED-PR.

De 2008 a 2018, o estado do Paraná deu continuidade à política de educação especial sob a ótica da inclusão responsável, abalizada pela Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, de 2009. Nos três últimos anos do seu segundo mandato (2007 a 2010), além da referida política, o ex-governador Requião aprovou vários documentos orientadores e normatizadores do processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino regular, como os critérios para: o funcionamento do Centro de AEE na área da surdez (Instrução SUED/SEED nº 002/2008) e das salas de recursos (Instruções SUED-SEED números 11, 12, 13, 15 e 16/2008); a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS – nas escolas públicas estaduais (Instrução SUED/SEED nº 008/2008) e do professor de apoio em sala de aula para alunos com transtornos globais do desenvolvimento (Instruções SUED/SEED nº 10/2008 e nº 18/2010); a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para os alunos com deficiência física neuromotora (Instrução SUED/SEED nº 009/2009); a organização e o funcionamento do AEE na área da deficiência visual (Instrução SUED/SEED nº 20/2010); e a garantia de vaga aos alunos com deficiência locomotora em escola pública próxima de sua residência (Lei nº 16.502/2010).

Por outro lado, aprovou a Instrução nº 014/2008, que assegurava atendimento em classes especiais para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a SEED-PR apoiou o Parecer CEE/CEB nº 108/2010, de interesse da FEAPAEs-PR, que solicitava ao CEE-PR autorização para a alteração da nomenclatura escolas especiais para EEBMEE. Esse parecer não somente foi aprovado, como deu suporte à Resolução SEED nº 3.600/2011, que autorizou tal solicitação e assegurou a participação dessas escolas em políticas e programas públicos. Diferentemente das políticas nacionais de inclusão de 2008 a 2009, Requião fortaleceu a atuação das IPSFL por meio do estabelecimento de convênios entre elas e o poder público estadual.

Durante os governos Beto Richa (2011-2014 e 2015-2018), com a retomada dos princípios neoliberais mais ortodoxos, pautados na privatização e na minimização dos gastos públicos com as políticas sociais, foram aprovadas inúmeras leis que intensificaram a atuação das IPSFL na educação especial, a começar pela Resolução SEED nº 3.600/2011, cujas orientações para a alteração da nomenclatura escola de

educação especial para EEBMEE estão descritas na Instrução SUED/SEED nº 012/2011. Somam-se a essas normativas: a Lei nº 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, intitulado “Todos Iguais Pela Educação”, e uma variedade de documentos normativos e orientadores (Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, LC nº 206/2017, Instruções SUED/SEED nº 007 e 009/2014, Instruções nº 006, 008, 10 e 11/2018, Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/2018, Subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar das EEBMEE) que regulam a organização e o funcionamento das EEBMEE.

A Lei nº 18.419/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, a Lei nº 18.492/ 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) e seu anexo, e a Deliberação CEE nº 02/2016 reafirmam a perspectiva da inclusão responsável, ao preverem a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino e, ao mesmo tempo, o atendimento educacional em classes, escolas ou instituições especializadas, dentre elas, nas EEBMEE.

Enquanto a EEBMEE se tornou o lócus do atendimento em instituição especializada, o AEE via SRM se converteu no instrumento de realização da inclusão escolar do PAEE, em conformidade com a política nacional. Para a operacionalização da inclusão escolar, o governo Richa aprovou várias normativas que regulamentam a oferta do AEE/SRM (Instruções SUED/SEED números 03, 10, 14 e 16/2011, números 06, 07 e 08/2016, números 09 e 15/2018) e estabelecem critérios para a solicitação de professor de apoio à Comunicação Alternativa (Instrução SUED/SEED nº 002/2012) e de professor de Apoio Educacional Especializado (Instrução SEED/SUED nº 004/2012 e Instrução Normativa SEED/SUED nº 001/2016), para a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Instrução SEED/SUED nº 003/2012), para a contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no AEE (Instruções números 04/2016 e 14/2018), dentre outras circunstâncias.

Em síntese, é comum aos documentos dos governos federal e paranaense analisados, em concordância com as orientações do BM e da UNESCO, a defesa da política de educação inclusiva, focalizada nos grupos vulneráveis, como elemento-chave para a superação da lógica da exclusão. Diante do protagonismo e do êxito das

IPSFL no processo de elaboração das políticas públicas brasileiras e paranaenses, entendo que as políticas de inclusão radical ou responsável têm cumprido muito mais com a função ideológica de garantia da coesão social e, sob a lógica do Estado burguês, não visam a assegurar uma educação de qualidade ao aluno PAEE no sentido do acesso e apropriação do saber escolar sistematizado.

Ao ter em vista a não universalização do AEE e a forma precarizada do atendimento ofertado, compreendo que a política de educação especial na perspectiva inclusiva encontrou entraves, inicialmente, em um Estado brasileiro neodesenvolvimentista (2008-2016) alicerçado nos princípios do novo neoliberalismo. Não obstante o seu protagonismo social, o Estado não deixou de ser regulador e financiador dos interesses do mercado, inclusive na educação especial, ao garantir a oferta do AEE via IPSFL, mesmo que tenha contido um pouco os interesses de tais instituições no governo Lula. Posteriormente, os interesses mercadológicos foram amplamente favorecidos com o *impeachment* de 2016, e as versões preliminares da nova política de educação especial, de 2018, apenas reverberam o caráter privatizante do governo Temer ao tentarem devolver a primazia da educação especial ofertada por IPSFL ao aparato legal em detrimento da PNEEPEI, de 2008.

No Paraná, apesar das distinções entre os governos Requião e Beto Richa, na correlação de forças, os grupos ligados à IPSFL, principalmente os representantes das APAEs, tiveram êxito na formulação e implementação das políticas públicas para a educação especial, fazendo prevalecer a oferta dessa modalidade de ensino em classes e escolas especiais, mesmo com a permanência da retórica inclusiva nos documentos. Esses grupos foram favorecidos de 2011 a 2018 pela ortodoxia neoliberal do governo Beto Richa, sobretudo no seu segundo mandato, diante do desmonte da educação pública e da intensificação da terceirização, publicização e privatização na educação.

Para adentrar nas políticas públicas e na gestão do financiamento da educação especial, delimitei como segundo objetivo específico: examinar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, de 2008 a 2018, a partir de seus vínculos com as normativas nacionais, no intuito de cotejar e avaliar as garantias financeiras legais asseguradas ao processo de inclusão nas classes comuns da rede pública e à educação especial ofertada na rede privada conveniada do Paraná.

Abordei esse objetivo específico na terceira seção desta tese, na qual evidenciei, inicialmente, as bases legais do financiamento da educação básica, com destaque para as fontes de recursos destinadas à educação (impostos, contribuições sociais, transferências constitucionais e outras transferências, incentivos fiscais, operações de créditos internas e externas e outras receitas), cuja gestão orçamentária dos recursos públicos, ou seja, a realização de receitas e despesas públicas, deve, obrigatoriamente, estar prevista nos PPAs, nas LDOs e nas LOAs, de modo articulado.

Mais importante do que identificar esses elementos e as bases legais que lhes dão sustentação, é compreender, conforme postulam Oliveira (2012) e Salvador (2012), que o orçamento público não se traduz em meros instrumentos técnicos e contábeis, posto que a definição das responsabilidades orçamentárias e financeiras dos entes federativos e do montante de recurso a ser destinado para um setor ou outro, a forma de destinação, dentre outros aspectos, envolvem correlações de forças e embates mediados pela conjuntura econômica, política e social de cada momento histórico.

Apesar da previsão constitucional de que a União, estados, DF e municípios organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, a União tem se eximido do financiamento da educação básica, deixando-o a cargo dos estados e municípios, além de ter optado pela criação de contribuições sociais ao invés de impostos, já que tais contribuições são tributos não vinculados constitucionalmente, e o governo federal não tem a obrigação de repassar parte da arrecadação delas aos outros entes federativos. Estratégia característica do processo de desconcentração financeira neoliberal e de repasse da execução das políticas educacionais, em especial da educação básica, para os estados e municípios, o que implica, negativamente, o seu custeio.

A propósito, cumpre assinalar que a correlação de forças em relação ao financiamento da educação ocorre entre os entes federados, mas também entre o poder público e o setor privado, na disputa pelos fundos públicos, por exemplo, das IPSFL pelos recursos do FUNDEF/FUNDEB e dos programas do FNDE.

Um primeiro aspecto a destacar em relação às políticas públicas e à gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense é justamente a diferença na dimensão dessa correlação de forças no âmbito nacional e no estadual. Dentre as políticas analisadas, observei que o embate entre os defensores dos recursos públicos para o processo de inclusão na escola pública e as IPSFL que

ofertam educação especial, liderada pela FENAPAEs ou seus representantes políticos, foi maior na esfera nacional do que no estado do Paraná.

No cenário nacional, a correlação de forças se deu em vários momentos, como em relação ao FUNDEF, sem êxito das IPSFL, inclusive pelo fato de o Projeto de Lei nº 4.853/2001, aprovado na Câmara Federal e no Senado (Projeto de Lei nº 21/2003), ter sido vetado integralmente pelo presidente Lula. Diante da pressão, conseguiu-se garantir apoio técnico e financeiro na meta 27 do PNE (2001-2010) e com a aprovação do PAED, em 2014, apesar de se contestar o valor recebido por aluno do programa. Acrescenta-se a isso o embate das IPSFL em relação à aprovação da Resolução CD/FNDE nº 33/2008, que suspendeu a execução do PAED, com a apresentação do PDC nº 1.142/2008, na tentativa de sustar essa Resolução; PDC arquivado e desarquivado várias vezes e ainda em tramitação. A disputa também ocorreu no tocante ao PNE (2014-2024), e as IPSFL conseguiram garantir a sua atuação na oferta de educação especial e o apoio financeiro do poder público.

Não posso deixar de mencionar o PLS nº 69/2015 (em tramitação), que regulamenta a contratação de instituições, como as APAEs e as Pestalozzis, para a prestação de serviços especializados de educação especial ao Poder Público, de modo a demonstrar a força dessas duas redes de entidades na educação especial brasileira e o quanto elas são ativas na disputa pelo fundo público.

No que se refere às políticas públicas e à gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, observei que as propostas das IPSFL foram acatadas e aprovadas sem grandes dificuldades. Um exemplo foi a rapidez da tramitação e aprovação do Projeto de Lei nº 217/2013, um pouco mais de 2 meses, convertido na Lei nº 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela Educação”.

Outro exemplo é a significativa quantidade de normativas aprovadas, de 2008 a 2018, especificamente para garantir e regulamentar o apoio técnico e financeiro às IPSFL, seja pela transferência direta de recursos financeiros, seja pela cessão de servidores públicos e o acesso a outros insumos: Resolução SEED nº 3.616/2008; Resolução nº 3.600/2011; Instrução nº 012/2011-SUED; Resolução SEED nº 7.863/2012; Lei nº 17.656/2013; LC Estadual nº 206/2017; Decreto Estadual nº 9.014/2018; Resolução nº 1.476/2018; e Resolução nº 2.924/2018.

Desse modo, reitero a visão de Moraes (2011) de que, no estado do Paraná, as IPSFL, sobretudo as APAEs, não encontraram dificuldades para fazer valer seus interesses em função do poder de persuasão de seus representantes políticos junto às diferentes esferas governamentais (federal, estadual e municipal) e à sociedade. A obtenção de tal consenso político e social garantiu a hegemonia dessas instituições na oferta da educação especial no estado e a captação de fundos públicos, de forma a evidenciar a política do governo estadual paranaense de financiamento das IPSFL em consonância com a sua política de manutenção das classes e escolas especiais.

Em relação às garantias financeiras legais asseguradas ao processo de inclusão nas classes comuns da rede pública, observei que, com as legislações de 2008 e de 2009, houve tentativas do governo federal de priorizar o financiamento do processo de inclusão na rede pública. O Decreto nº 6.571/2008 restringiu o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino, a fim de ampliar o AEE, bem como pelo condicionamento do financiamento do AEE à matrícula na rede pública de ensino regular, legitimado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, cujo cômputo e benefício da dupla matrícula também se limitavam à rede pública.

Outro exemplo equivale à suspensão do PAED pela Resolução CD/FNDE nº 33/2008, já que as IPSFL que ofertam educação especial tinham sido contempladas no FUNDEB. Uma estratégia que não perdurou por muito tempo diante das pressões, posto que, com a revogação do Decreto nº 6.571/2008 pelo Decreto nº 7.611/2011, o apoio técnico e financeiro da União foi estendido às IPSFL com atuação exclusiva na educação especial e conveniadas com o poder público.

Ao analisar as políticas paranaenses, não observo tal preocupação, seja pelo conjunto das políticas que favorecem o financiamento das IPSFL descritas há pouco, seja pelo fato de que as normativas que versam sobre a educação especial, em vigência de 2008 a 2018, embora reforcem a oferta preferencial no ensino regular, não esboçam tentativa alguma de restringir o acesso das IPSFL aos fundos públicos; ao contrário: legitimam-no. Os documentos paranaenses, em concordância com a política de inclusão responsável, não se omitem em relação ao direito do aluno PAEE às classes comuns do ensino regular, porém advogam em favor das IPSFL mantenedoras das EEBMEE.

Enquanto a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, incumbe o poder público de assegurar e implementar o sistema educacional inclusivo,

fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 18.419/2015, que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência do estado do Paraná, ancora-se em legislações com perspectivas integracionistas (Lei nº 7.853/1989; Decreto nº 3.298/1999). O Estatuto paranaense afirma a preferência da oferta da educação especial na rede comum de ensino; entretanto, garante que os serviços dessa modalidade sejam ofertados nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema de educação geral aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns ou nas EEBMEE, ao reduzir a responsabilidade do governo estadual em relação à garantia da educação do PAEE na rede pública de ensino.

Nessa mesma perspectiva, dentre as estratégias da meta 4 do PEE-PR (2015-2025) para a garantia de apoio à inclusão dos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino, aponta-se para a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. A estratégia 4.5 estabelece o objetivo de reforçar e ampliar as parcerias com as entidades mantenedoras de EEBMEE.

Quanto aos PPAs (2008-2011; 2012-2015; 2016-2019), entendo que a educação especial merecia mais atenção e detalhamento nos três PPAs. Eles não deram um enfoque à questão da inclusão escolar do PAEE, mas à oferta de educação especial nas escolas conveniadas em consonância com a política adotada pelo estado do Paraná.

Em suma, os documentos de políticas do estado do Paraná que regem o financiamento da educação especial, de 2008 a 2018, oferecem mais suporte e garantias legais ao custeio das entidades mantenedoras de EEBMEE do que à oferta dessa modalidade na rede pública e aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns da educação básica de ensino regular público.

Alguns fatores explicam esse espaço conquistado pelas IPSFL que ofertam educação especial nas políticas públicas e na gestão do financiamento da educação especial, na educação básica, no estado do Paraná, de 2008 a 2018.

Primeiro: apesar de suas particularidades, o Paraná está inserido no processo de mundialização financeira do capital; sentiu os efeitos da crise mundial de 2008 e, sendo a quinta maior econômica do país, a reprodução da sua posição econômica e política na lógica capitalista facilita que o fundo público não seja socializado, mas utilizado a serviço dos interesses dos grupos dominantes e do capital. Esse nível de desenvolvimento oculta as desigualdades gritantes, camufla as contradições sociais

burguesas, favorece a desarticulação das manifestações contrárias ao capital e garante o consenso social das ideologias burguesas, como a necessidade das PPPs e do Terceiro Setor, com respaldo em uma concepção de sociedade civil abstrata e destituída de contradições de classes, essenciais à manutenção da política de educação especial vigente no estado.

Segundo: os governos paranaenses do período sustentavam o seu desenvolvimento econômico nas políticas neoliberais. Independentemente de serem moderadas (governo Requião) ou ortodoxas (governos Richa), pautavam-se em modelos de gestão pública atrelados à reprodução do capital – na NGP e/ou na PNGP –, que priorizavam as PPPs e a transferência das políticas sociais para a sociedade civil, no caso da educação especial, para o Terceiro Setor, no intuito de minimizar os gastos públicos com as políticas sociais e direcionar os recursos à valorização do capital.

Terceiro: a regulamentação da nova filantropia, em âmbito nacional e estadual, que consolida a expansão e a atuação do Terceiro Setor. Voltada à valorização do capital, a nova filantropia une caridade, resultado e lucro, ao buscar um consenso acerca da ineficiência do Estado e da educação pública. Desse modo, corrobora não apenas com a diminuição dos gastos públicos com as políticas educacionais, mas a converte em novos nichos de mercado em direção à capitalização da educação/educação especial.

Quarto: o elevado quantitativo de APAEs no estado do Paraná (330 instituições para 399 municípios), sendo o segundo ente federativo com o maior número dessas associações.

Quinto: a hegemonia das APAEs no Brasil e no Paraná em matéria de educação especial, em função de sua quantidade numérica e do relacionamento e representatividade política juntamente ao parlamento, na esfera nacional e estadual, quer pelo vínculo dos presidentes da FENAPAEs e da FEAPAEs-PR com autoridades políticas, quer pelo fato de seus representantes ocuparem cargos políticos. É o caso do Senador paranaense Flávio Arns, muito influente na aprovação das normativas em favor das instituições especializadas de educação especial. Cabe reiterar que Flávio Arns ocupava os cargos de vice-governador e secretário da educação do Paraná, no período de 2011 a 2014, quando foram aprovadas as duas principais normativas em favor das EEBMEE: a Resolução SEED nº 3.600/2011 e a Lei nº 17.656/2013.

No intuito de ampliar a compreensão acerca das políticas públicas e da gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense e responder ao problema proposto para esta tese, delimitei como terceiro e último objetivo específico: investigar o orçamento previsto e o orçamento executado da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, a fim de discriminar e analisar o montante do orçamento público estadual da educação especial destinado à rede privada de ensino conveniada.

Realizei essa análise orçamentária na quarta seção desta tese, sendo que uma questão essencial com implicação negativa para essa análise diz respeito a não transparência dos dados orçamentários e à dificuldade de obtê-los, nos *sites* oficiais, bem como por meio de solicitação ao governo do estado (ANEXOS A e B). Observei, na seção anterior, de 2012 a 2018, que alguns valores da educação especial estão agregados à subfunção 368 – Educação Básica. Ao solicitar os dados do orçamento inicial (LOA) e das despesas liquidadas da educação especial agregadas na subfunção 368 – Educação ao governo estadual do Paraná, a resposta que obtive do Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOF/SEED) e do Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS/SEED) foi a de que a “[...] Secretaria da Educação e do Esporte, não dispõe das informações solicitadas, considerando a impossibilidade de segregar os valores correspondentes a sublocação 368, no orçamento total” (ANEXO A), de maneira a confirmar o meu raciocínio de que os dados estão agregados a essa subfunção.

Quanto aos valores do orçamento inicial (LOA) e das despesas liquidadas da educação especial na subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018, a resposta do GOF e do GRHS foi a de que: “Não há esta informação disponível, pois os recursos do Fundeb são transferidos para conta única do estado para pagamento da folha, em complementação aos recursos do tesouro do estado” (ANEXO A).

No tocante à solicitação dos valores das despesas liquidadas da educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 – Educação Básica, referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018, o GOF e o GRHS responderam que “Não há repasse às instituições privadas sem fins lucrativos pela subfunção 368” (ANEXO A). Nesse momento da pesquisa, considero que, ao invés do termo “repassados”, deveria ter utilizado termos, como “gastos” ou

“despendidos”, em virtude de que, além do repasse de valor, são cedidos servidores públicos que não implicam transferência direta de verbas às IPSFL. Independentemente disso, a resposta foi a de que não houve repasse às IPSFL pela subfunção 368, sendo que identifiquei, na seção 4, a partir de dados obtidos no Portal da Transparência do Paraná, de que houve, sim, repasse de valores às APAES (IPSFL) por essa subfunção, de 2012 a 2018, no montante das despesas liquidadas, o que contradiz a informação dada pelos GOFS e GRHS.

Também solicitei informações sobre as despesas liquidadas pelo governo estadual do Paraná em relação ao AEE ofertado na rede pública e na rede privada conveniada, no recorte histórico, e a resposta foi a de que o GOFS não dispõe de tal informação (ANEXO A).

As respostas desses dois setores da SEED-PR apenas reforçam os limites das pesquisas sobre financiamento da educação, principalmente quando se trata de análise de dados orçamentários, pela dificuldade de obtê-los. Entendo que as alterações na forma de disponibilização dos dados resultam de mudanças de governo e dos profissionais responsáveis pela inserção deles no portal da transparência. Mudanças que dificultam, inclusive, a busca por dados de gestões anteriores, caso os responsáveis pelo setor orçamentário e financeiro não sejam os mesmos.

Contudo, se os documentos de políticas internacionais, nacionais e estaduais enfocam tanto a *accountability* (prestação de contas) e a transparência, os dados orçamentários da educação especial deveriam estar disponibilizados *on-line*, de modo detalhado e desagregado do orçamento geral da educação, a fim de possibilitar a realização das pesquisas sobre o financiamento da área. Trata-se de uma obrigação dos entes federados, como informa o próprio Portal da Transparência do estado do Paraná: “União, Estados, Distrito Federal e Municípios são obrigados a disponibilizar, em tempo real, **informações pormenorizadas** sobre o uso de créditos orçamentários e recursos financeiros para atender ações da Administração Pública” (PARANÁ, [2023], p. 1, grifos nossos). A disponibilização dessas informações pormenorizadas – o que não ocorreu – poderia ter enriquecido esta pesquisa.

Apesar do caráter não tão transparente dos demonstrativos orçamentários do estado do Paraná, foi possível analisar alguns dados do orçamento previsto e do orçamento executado da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, e identificar que um montante significativo do orçamento

público estadual da educação especial do período foi destinado às IPSFL conveniadas que ofertam educação especial.

O favorecimento às IPSFL já acontece no processo de estimativa das receitas do FUNDEB-PR para a educação especial. Dos valores estimados quanto às matrículas da educação especial na escola pública, nas escolas privadas conveniadas e no AEE, identifiquei a seguinte média percentual no período de 2008 a 2018: 40,23%, para as escolas públicas; 41,72%, para as escolas privadas conveniadas; e 18,05%, para o AEE. Embora os recursos do fundo possam ser aplicados pelos estados e municípios indistintamente, entre etapas, modalidades e instituições de sua incumbência, sendo tais percentuais apenas uma estimativa, eles já indicam que a rede privada conveniada tende a dividir com a rede pública uma fatia significativa dos recursos públicos para a educação especial, o que confirmei com a análise das despesas liquidadas da educação especial paranaense.

Diferentemente da estimativa, os dados do orçamento inicial (LOA) e das despesas liquidadas são obtidos por subfunções, no caso da educação especial, subfunção 367. No início da pesquisa, acreditava-se que essa era a função na qual estariam as informações orçamentárias dessa modalidade da educação escolar. Porém, ao analisar os demonstrativos obtidos no Portal da Transparência do estado, constatei a ausência de informações nos anos de 2012 a 2014, não apenas nesta subfunção, mas também nas subfunções 361 – Ensino Fundamental, 362 – Ensino Médio e 366 – EJA. Acrescenta-se a isso a introdução da subfunção 368 – Educação Básica nos demonstrativos a partir de 2012.

Para uma análise mais pormenorizada, busquei os dados orçamentários da subfunção 367 por fontes de recursos, identificando as seguintes fontes: 100 – Ordinários não vinculados, 101 – Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016, 107 – Convênios com órgãos federais, 116 – FNDE, 125 – Venda de ações e/ou devolução de crédito ou de capital subscrito ou não e 145 – FUNDEB.

No caso do FUNDEB, um aspecto positivo é o fato de que os valores do orçamento inicial (+381,11%) e das despesas liquidadas (+406,23) na subfunção 367 – Educação Especial foram maiores do que as transferências estimadas. Um aspecto negativo, no entanto, é o fato de que os demonstrativos da subfunção 367 só disponibilizam informações sobre o FUNDEB nos anos de 2008 a 2011. Entretanto, do saldo positivo do orçamento inicial e das despesas liquidadas do FUNDEB em relação às transferências estimadas, um percentual médio de 43,81% das despesas

liquidadas foi destinado às IPSFL conveniadas, sendo que, desse percentual, uma média de 98,43% se refere à liquidação das despesas das APAEs.

A maior parte das despesas liquidadas da subfunção 367 na fonte 100 – recursos ordinários não vinculados, ou seja, 89,05% do total do recorte histórico de 2008 a 2018, refere-se a pessoal e a encargos dispendidos com IPSFL conveniadas. Das despesas liquidadas com IPSFL, 98,58% são despesas com as APAEs. Quanto à fonte 107 – convênio com órgãos federais, na subfunção 367, só foram registradas despesas liquidadas nos anos de 2008 e 2009, no que tange a outras despesas correntes (custeio de material de consumo e outros serviços de terceiros – pessoa jurídica), equivalentes a 0,03% da média percentual do total das despesas liquidadas na subfunção 367, no período de 2008 a 2018.

Na fonte 116 – FNDE, uma média de 84,91% das despesas liquidadas corresponde às despesas com IPSFL; destas, um percentual médio de 78,73% se refere a gastos com as APAEs, no período. Na fonte 125 – Venda de ações e/ou devolução de crédito ou de capital subscrito ou não, não constam despesas liquidadas da subfunção 367 e, na fonte 101 – Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016, consta apenas um valor de despesas liquidadas de transferências às IPSFL no ano de 2017, que equivale a 5,18% do total das despesas liquidadas na subfunção 367 no recorte histórico.

Ao levar em consideração a ausência de valores nos demonstrativos orçamentários da subfunção 367 – Educação Especial, nos anos de 2012 a 2014, e no FUNDEB, maior fonte de recurso da educação básica, de 2012 a 2018, acrescido da inserção da subfunção 368 – Educação Básica nos demonstrativos da função 12 – Educação, da SEED-PR, a partir de 2012, em que observei a concentração da quase totalidade dos valores de 2012 a 2018 da função 12 - Educação/SEED na subfunção 368, inferi que os valores ausentes de despesas liquidadas na subfunção 367 foram migrados e agregados à subfunção 368 a partir de 2012 até 2018.

Confirmei essa inferência ao consultar os demonstrativos orçamentários da subfunção 368 de 2012 a 2018, com foco nas despesas liquidadas, e identificar a liquidação de despesas das APAEs nas fontes 100, 101, 116 e 147 – Receitas recolhidas ao tesouro geral do Estado por determinação legal. Nas fontes 100 e 101, foi liquidada a maior parte das despesas no período – 86,04% – quanto ao pagamento de pessoal e encargo – subvenções sociais. O percentual restante de 13,96% foi

realizado nas fontes 116 e 147 em relação às despesas liquidadas com outras despesas correntes – contribuições.

Além disso, outro dado que confirma a inferência aludida é o fato de que houve um crescimento de 50,28% no número de docentes QPM concursados na disciplina Educação Especial e de 377,20% no número de professores/especialistas (servidores públicos efetivos e temporários) que atuaram na área de Educação Especial, de 2008 para 2018 (SEED, [2022b; 2022c]). Contudo, os valores de despesas liquidadas com pessoal e encargos (efetivos e contratos temporários) só foram informados nos anos de 2008 a 2011, nas fontes 100 e 145. Assim, esses dados devem estar agregados à subfunção 368, principalmente na fonte 145 – FUNDEB, da qual, no mínimo, 60% dos recursos anuais deveriam ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

No período de 2008 a 2011, no qual foi possível analisar, mais eficazmente, os valores, a média percentual das despesas liquidadas das IPSFL correspondeu à 42,39% do total das despesas liquidadas da educação especial, sendo que, dessa porcentagem 98,19% se referem às despesas com as APAEs. Em relação aos dados de 2012 a 2018, as informações obtidas indicam que, do total das despesas liquidadas da educação especial, um percentual médio de 99,97% corresponderia às despesas liquidadas da IPSFL, ou seja, quase a totalidade dos valores. Esse percentual não é real, pois se trata de um valor altíssimo em função da ausência dos valores despendidos com pessoal e encargos (servidores públicos efetivos e contratos temporários da SEED-PR), sobretudo das despesas realizadas com recursos do FUNDEB a partir de 2012.

Ademais, provavelmente, os valores despendidos com IPSFL tendem a ser maiores, posto que, mesmo de 2008 a 2011, quando são informadas as despesas liquidadas com pessoal e encargos de pessoal efetivo e temporário, não houve a discriminação da quantia despendida com esses profissionais designados às IPSFL que ofertam educação especial. Reitero que, até a aprovação da Resolução nº 1.476/2018, a determinação legal da SEED-PR era designar servidores públicos a tais instituições em substituição ao repasse financeiro.

Perante o exposto, em resposta ao problema desta pesquisa – quais são as implicações da política paranaense de manutenção de classes e escolas especiais e de destinação de verbas públicas às IPSFL que ofertam educação especial para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública de educação básica regular

de 2008 a 2018, na esfera estadual? –, evidencio duas implicações. A primeira implicação da manutenção de verbas públicas do governo estadual do Paraná à rede privada conveniada que oferta educação especial é orçamentária e financeira, ou seja, um percentual significativo das despesas liquidadas da educação especial (cerca de 42,39%, de 2008 a 2011) foi destinado às IPSFL, principalmente às APAES, visto que poderia ter sido aplicado à educação dos alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino, em especial, ao processo de inclusão escolar desses alunos nas classes comuns da educação básica regular.

Dessa primeira implicação, decorre uma segunda: trata-se de um montante significativo de verba pública destinada às IPSFL, de modo a favorecer a precarização do processo de inclusão do PAEE nas classes comuns públicas, pois deixa de se investir em recursos físicos e humanos essenciais à melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos PAEE matriculados na rede estadual de ensino. Qualidade, aliás, compreendida como a oferta do saber escolar que prioriza a socialização dos conhecimentos científicos sistematizados e acumulados ao longo da história.

Para isso, o processo de inclusão escolar não pode se restringir a poucas horas de AEE, mas precisa de professores especialistas juntos às escolas e classes comuns, em um trabalho com os professores regentes e toda a comunidade escolar. Também requer estrutura e materiais adequados, redução de alunos por turma, hora-atividade adequada para o professor estudar e planejar as aulas, formação continuada, dentre outros elementos, os quais não são novidades; ao contrário: são necessidades conhecidas, inclusive, pelo poder público. Contudo, elas requerem recursos financeiros cujo custeio das IPSFL com fundos públicos inviabiliza o alcance.

Destarte, os estudos dos dados orçamentários, mesmo que limitados e não transparentes, permitiram confirmar a tese de que a política pública paranaense de manutenção de classes e escolas especiais e de destinação de recursos às IPSFL que ofertam educação especial implicou a divisão de recursos públicos entre as escolas privadas sem fins lucrativos conveniadas e a rede pública estadual de ensino paranaense e a redução significativa dos recursos que poderiam ser aplicados ao processo de inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular público e à melhoria da qualidade da educação ofertada a esse público.

Esse processo evidencia a disputa pelos fundos públicos e a manutenção histórica de verba pública para as instituições privadas que ofertam educação especial

no Brasil e no Paraná, ao revelar que o debate ultrapassa a dicotomia escola comum e escola especial. O financiamento da educação especial pública, tanto em escolas comuns quanto em especiais, não foi prioridade dos governos paranaenses de 2008 a 2018 (gestões Requião e Richa), haja vista que a maior parte das escolas com matrículas dos alunos PAEE na rede estadual de ensino oferta educação em classes comuns, em um movimento ascendente de 2008 (1.217 escolas) a 2018 (1.989 escolas), enquanto o atendimento em classes exclusivas (classes e escolas especiais) da rede estadual teve um movimento decrescente de 47 escolas, em 2008, para 6 escolas, em 2018.

Outrossim, esses números revelam que a preocupação do estado do Paraná não é com a oferta de uma educação de qualidade ao PAEE, pois ele defende a importância do atendimento especializado em escolas especiais, mas não o viabiliza na rede estadual. Ao contrário: na rede estadual de ensino, a maior parte das matrículas e de escolas que atendem os alunos PAEE remete às classes comuns. Na lógica capitalista, isso se explica pelo fato de que, como afirmam os organismos internacionais e os pesquisadores da área, a manutenção das escolas especiais é mais cara e, por consequência, não é interessante ao Estado burguês.

Tal cenário também se confirma pela não universalização do AEE no estado do Paraná. Dados de 2009 a 2018 (Gráfico 7) indicam um aumento do número de matrículas dos alunos no AEE em todo o estado do Paraná no período. Todavia, houve uma redução do percentual do AEE de 71,19% (2009) para 50,10% (2018), na comparação das matrículas no AEE em relação às matrículas nas classes comuns. A maior parte das matrículas do AEE foi realizada na rede municipal. No recorte histórico de 2009 a 2018, constatou-se uma média de 53,31%, na rede municipal, para 46,69%, na rede estadual, apesar de esta ter atingido uma média de 51,05%, de 2014 a 2018, enquanto a rede municipal atingiu um percentual médio menor de 48,94% (Tabela 18). Em suma, o governo do Paraná não universalizou o AEE, lócus da educação especial na perspectiva inclusiva, e um percentual significativo dessa oferta ainda foi transferido à rede municipal.

A despeito das peculiaridades dos governos Requião e Beto Richa, cada um, seja em um neoliberalismo mais moderado, seja em um neoliberalismo mais ortodoxo e em aliança com forças conservadoras, as relações público e privada preponderaram nas políticas públicas e na gestão do financiamento da educação especial, de 2008 a 2018, pelos fatores já elencados. Ambos seguiram as orientações internacionais do

BM e da UNESCO, em especial aquela que diz respeito à promoção da eficiência dos gastos públicos via PPPs, de modo a aplicá-la ao financiamento da educação especial. Portanto, as políticas públicas e a gestão dos dois governos no tocante ao financiamento da educação especial contribuíram para a garantia da hegemonia burguesa, independentemente das particularidades paranaenses.

Em oposição a esse movimento histórico, defendo a aplicação das verbas públicas às instituições públicas de ensino. Não nego o direito do aluno PAEE ao ensino e a outras formas de atendimento educacional, em classes comuns ou em instituições especializadas, mas que isso seja feito com recursos públicos aplicados a instituições públicas, com professores concursados, especializados e com estrutura física e demais insumos adequados. Se o novo filantropo almeja unir caridade e lucro, que isso não seja feito com fundos públicos e às custas da população pobre, da qual muitos alunos PAEE pertencem, pois a escola pública é, para essa população, o espaço principal – ou talvez o único – de escolarização e humanização.

Reconheço os limites da escola pública, por estar inserida na sociedade capitalista – e ser produto dela. Contudo, entendo que é no bojo das próprias relações sociais e de suas instituições, permeadas por suas contradições e correlações de forças, que se forjam os elementos da superação das relações sociais vigentes, na concepção marxiana. Reitero, por isso, a defesa do investimento de fundo público em instituições de ensino públicas, bem como de políticas universalizantes com focalizações, nos termos de Farenzena (2011), de modo a instrumentalizar a luta pela transformação educacional e social em um movimento recíproco e indissociável.

A disputa pelo fundo público expressa as lutas de classes e as contradições da sociedade burguesa, como ressalta Behring (2021), cujo direcionamento para as políticas sociais tem se colocado a serviço da reprodução do capital, ora para compensar a pauperização, ora para promover a rotação do capital ao impulsionar o consumo. Contraditoriamente, por estarem vinculadas à satisfação das necessidades básicas da classe trabalhadora, as políticas sociais são requeridas por ela, o que implica a disputa dessa classe pelos recursos públicos; contenda que deve ocorrer, pois os trabalhadores financiam o fundo público por meio da tributação (BEHRING, 2021).

Nesse sentido, a garantia da educação de qualidade aos alunos PAEE, como política social, não se dará por meio de políticas que enfocam a dicotomia inclusão-exclusão, sem considerar as desigualdades sociais que produzem tal dicotomia. No

entanto, assegurar a manutenção e o aperfeiçoamento das políticas de inclusão escolar do PAEE e de toda a população excluída do sistema educacional, em termos de acesso, permanência e apropriação do saber sistematizado, o que requer investimento público na escola pública, é um dos passos essenciais à superação das relações sociais capitalistas na luta pela produção de uma educação e de uma sociedade mais igualitária e humana. É ser sujeito histórico, contraditório, mas capaz de agir nas contradições sociais, a fim de lutar pela emancipação humana e social, sobretudo diante das irracionalidades do capitalismo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. A política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): outra qualidade para a educação básica? **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 172-197, jan./jun. 2017.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da Política Nacional de Educação Especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ALVES, Jolinda de Moraes. **Assistência aos pobres em Londrina: 1940 - 1980**. Londrina: EDUEL, 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. Anexo - A correção pelo IPCA. *In*: AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 215-219.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

ANPEd. Nota de repúdio à Portaria n. 577 de 27 de abril de 2017 do MEC. **ANPEd**, 3 maio 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-do-mec>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APAE BRASIL. Mapa das APAEs: estados. **Apae Brasil**, [2022a]. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/mapa>. Acesso em: 5 set. 2022.

APAE BRASIL. Quem somos. **Apae Brasil**, [2022b]. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 3 set. 2022.

APAE CURITIBA. Quem somos. **Apae Curitiba**, [2021]. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 set. 2021.

APAE LONDRINA. Empresa Amiga da APAE. **Apae Londrina**, [2022]. Disponível em: https://www.apaelondrina.com.br/?page_id=1088. Acesso em: 28 set. 2022.

ARQUIVO PÚBLICO (PR). **História Administrativa do Paraná (1853-1947)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000.

ARQUIVO PÚBLICO (PR). **História Administrativa do Paraná (1948-1998)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002.

ARTILES, Alfredo J. Inquietações sobre a educação inclusiva no Sul global - um ponto de vista histórico-cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/artiles.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 804-831, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14371>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ATLAS BRASIL. Consulta: tabela. **Atlas Brasil**, [2022]. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta>. Acesso em: 20 jul. 2022.

AUXÍLIOS. **Governo do Estado do Paraná**, [2022]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 29 dez. 2022.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008. Acesso em: 11 fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2008 do Banco Mundial**: ano em perspectiva. Washington, DC: Banco Mundial, 2008. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/493851468316175854/pdf/462560WBAR0POR1IC10YR20080Sept02008.pdf>. Acesso: 12 fev. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2014 do Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20093>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório nº63731-BR**: estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil. Exercícios Fiscais 2012 a 2015. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Escolarização e Deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini; ABPEE, 2015. p. 17-30.

BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BARROSO, João. Introdução – A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: EDUCA, 2006a. p. 9-39.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: EDUCA, 2006b. p. 41-70.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, jul./dez. 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). *In*: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 51-58.

BENEGAS; Maurício; ALVES, Lúcio Flávio. Uma análise sobre o efeito final do ICMS e do IRPF na distribuição de renda do estado do Ceará. **Planejamento e Políticas Públicas (PPP)**, n. 43, p. 61-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/328/337>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BOITO JUNIOR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp; Editora da UNESP, 2018.

BOROWSKY, Fabíola. **Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BÓSIO, Artenor Luiz. Contribuições para a história legislativa da criação da Província do Paraná. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, ano 42, n. 166, p. 41-64, abr./jun. 2005.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 2016a. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Ata da 9ª Reunião realizada em 16 de outubro de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 218, p. 11, 8 nov. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PDC nº 1.142/2008**. Susta a aplicação da Resolução nº 33, de 04 de julho de 2008, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2022a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=416395>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.853/2001**. Altera o § 1º do art. 2º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2022b]. Disponível em: Acesso em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=29411>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.853, de 2001 (Do Sr. Eduardo Barbosa). **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 19 de junho de 2001a, p. 29073-29076. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19JUN2001.pdf#page=89>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.853, de 2001**: Comissão de Educação, Cultura e Desporto (Relator Deputado Flávio Arns). Brasília, DF, 20 de dezembro de 2001b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=14203&file name=Tramitacao-PL+4853/2001. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Decreto de 27 de junho de 2016**. Publicado no Diário Oficial da União de 28 de junho de 2016. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2016b.

BRASIL. **Decreto de 26 de abril de 2017**. Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14456.htm#:~:text=Dsn14456&text=Convoca%20a%203%C2%AA%20Confer%C3%AAncia%20Nacional,que%20lhe%20conferem%20o%20art. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022d]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005**. Fixa, para o exercício de 2005, o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5374.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2022e]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D6003.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007**. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022f]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [2007b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-norma-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

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 nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010a. p. 28-30. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010b. p. 31-69. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF: Presidência da República, [2011a]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7480-16-maio-2011-610637-norma-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022g]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, [2022h]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157159-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2022i]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10177.htm#art15. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, [2023a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2023b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 204, de 27 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a exploração de loterias e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022j]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0204.htm. Acesso em: 17 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.405, de 20 de junho de 1975.** Dispõe sobre recursos destinados ao Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social - FAS, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1975a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1405.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975.** Dispõe sobre o salário-educação. Brasília, DF: Presidência da República, [1975b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1422.htm#art6. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Educacenso. **Ministério da Educação**, [2021b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1418010708>. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2006b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Implantar Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Serviços e Informações do Brasil**, [2022k]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/implantar-salas-de-recursos-multifuncionais#:~:text=O%20Programa%20disp%C3%B5e%20sobre%20a,regulam%20o%20Programa%20Dinheiro%20Direto>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022l]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2022m]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Brasília, DF: Presidência da República, [2022n]. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm. Acesso em: 13 maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022o]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985**. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7348.htm#:~:text=LEI%20No%207.348%2C%20DE,Art. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989**. Institui, para os Estados, Distrito Federal e Municípios, compensação financeira pelo resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica, de recursos minerais em seus respectivos territórios, plataformas continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, e dá outras providências. (Art. 21, XIX da CF). Brasília, DF: Presidência da República, [2022p]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7990.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022q]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022r]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997**. Dispõe sobre a política energética nacional, as atividades relativas ao monopólio do petróleo, institui o Conselho Nacional de Política Energética e a Agência Nacional do Petróleo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2022s]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9478.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003.** Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.832.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [2022t]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.653, de 7 abril de 2008.** Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11653.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022u]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010.** Altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2010a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12314.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º

do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2022v]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Brasília, DF: Presidência da República, [2022w]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2022y]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.457, de 26 de junho de 2017.** Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, e 11.907, de 2 de fevereiro de 2009, que dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória da Carreira de Perito Médico Previdenciário e da Carreira de Supervisor Médico-Pericial; e institui o Bônus Especial de Desempenho Institucional por Perícia Médica em Benefícios por Incapacidade. Brasília, DF: Presidência da República, [2017c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13457.htm#:~:text=Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Gratifica%C3%A7%C3%A3o%20de,atividades%20inerentes%20%C3%A0s%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20do. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [2017d]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), sobre a destinação do produto da arrecadação das loterias e sobre a promoção comercial e a modalidade lotérica denominada apostas de quota fixa; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.615, de 24 março de 1998, 10.891, de 9 de julho de 2004, 11.473, de 10 de maio de 2007, e 13.675, de 11 de junho de 2018; e revoga dispositivos das Leis nº 6.168, de 9 de dezembro de 1974, 6.717, de 12 de novembro de 1979, 8.313, de 23 de dezembro de 1991, 9.649, de 27 de maio de 1998, 10.260, de 12 de julho de 2001, 11.345, de 14 de setembro de 2006, e 13.155, de 4 de agosto de 2015, da Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, e dos Decretos-Leis nº 204, de 27 de fevereiro de 1967, e 594, de 27 de maio de 1969, as Leis nº 6.905, de 11 de maio de 1981, 9.092, de 12 de setembro de 1995, 9.999, de 30 de agosto de 2000, 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e 10.746, de 10 de outubro de 2003, e os Decretos-Leis nº 1.405, de 20 de junho de 1975, e 1.923, de 20 de janeiro de 1982. Brasília, DF: Presidência da República, [2022x]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13756.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022z]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, [2021c]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Válido a partir do exercício de 2015. 6. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, Subsecretaria de Contabilidade Pública, Coordenação-Geral de Normas de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2014a. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/contadoria_geral/legislacao/tipolegis/mdf06v003.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Válido a partir do exercício de 2017. 7. ed. Brasília, DF: Ministério da Fazenda; Secretaria do Tesouro Nacional; Subsecretaria de Contabilidade Pública; Coordenação-Geral de Normas de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2016c.

BRASIL. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Válido a partir do exercício de 2018. 8. ed. Brasília, DF: Ministério da Fazenda; Secretaria do Tesouro Nacional; Subsecretaria de Contabilidade Pública; Coordenação-Geral de Normas de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2018a. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:28654. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Mensagem Presidencial nº 600, de 10 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 219, p. 1, 11 nov. 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04, de 29 de janeiro de 2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2019**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110291-pceb003-19-1&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Plano Plurianual (PPA). **Ministério da Economia**, [2022aa]. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Plano plurianual 2008-2011**: desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade. Mensagem presidencial. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégico, 2007a. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antecedentes/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar. Brasília, DF: [s. n.], 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014b].

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (Em discussão). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.027, de 19 de agosto de 2008**. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2008 e revoga a Portaria Interministerial nº 598, de 19/05/2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3600-portaria-interministerial-n%C2%BA-1027-de-19-de-agosto-de-2008>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril de 2010**. Retifica e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010b]. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3581-portaria-interministerial-n%C2%BA-538-a-de-26-de-abril-de-2010>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.721, de 7 de novembro de 2011**. Retificação da Portaria Interministerial MEC/MF nº 477, de 28 de abril de 2011 operacionalização do FUNDEB no exercício de 2011. Brasília, DF: Ministério da

Educação, [2011b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3599-portaria-interministerial-n%C2%BA-1721-de-7-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.495, de 28 de dezembro de 2012**. Redefine e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012a]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4012-portaria-interministerial-n%C2%BA-1-495,-de-28-de-dezembro-de-2012>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 16, de 17 de dezembro de 2013**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 1.496, de 28 de dezembro de 2012, e Portaria Interministerial MEC/MF nº 04, de 7 de maio de 2013. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2013. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5106-portaria-interministerial-n%C2%BA-4,-de-7-de-maio-de-2013>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 19, de 27 de dezembro de 2013**. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5147-portaria-interministerial-n%C2%BA-19,-de-27-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 11 fev. 2023

BRASIL. Portaria Interministerial nº 15, de 25 de novembro de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 229, p. 43-45, 26 nov., 2014b.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 8, de 5 de novembro de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 212, p. 11-13, 6 nov. 2015a.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 7, de 16 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 242, p. 23-24, 19 dez. 2016d.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 8, de 29 de novembro de 2017. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 26 de dezembro de 2016, que estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, no exercício de 2017, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 229, p. 67, 30 nov. 2017a.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 6, de 26 de dezembro de 2018. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 10, de 28 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 248, p. 83, 27 dez. 2018d.

BRASIL. **Portaria MEC nº 932, de 30 de julho de 2008**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008c.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3565-portaria-mec-n%C2%BA-932-de-30-de-julho-de-2008>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 386, de 17 de abril de 2009**. Divulga demonstrativo final da distribuição dos recursos do Fundeb, relativos ao exercício de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3573-portaria-mec-n%C2%BA-386-de-17-de-abril-de-2009>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 777, de 10 de agosto de 2009**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3575-portaria-n%C2%BA-777-de-10-de-agosto-de-2009>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 788, de 14 de agosto de 2009**. Redefine e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3576-portaria-mec-n%C2%BA-788-de-14-de-agosto-de-2009>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 496, de 16 de abril de 2010**. Divulga demonstrativo final da distribuição dos recursos do Fundeb, relativos ao exercício de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3579-portaria-mec-n%C2%BA-496-de-16-de-abril-de-2010>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 873, de 1º de julho de 2010**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3582-portaria-mec-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 380, de 06 de abril de 2011**. Divulga demonstrativo final da distribuição dos recursos do Fundeb, relativos ao exercício de 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2011c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3594-portaria-mec-n%C2%BA-380-de-06-de-abril-de-2011>. Acesso em: 11 fev. 2023

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.322, de 21 de setembro de 2011**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2011d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3594-portaria-mec-n%C2%BA-380-de-06-de-abril-de-2011>

informacao/institucional/legislacao/item/3595-portaria-n%C2%BA-1322-de-21-de-setembro-de-2011. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 344, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o ajuste anual da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no exercício de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013e]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4427-portaria-mec-n%C2%B0-344,-de-24-de-abril-de-2013>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Portaria MOG nº 42, de 14 de abril de 1999 (atualizada). Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do §1º do art. 2º e §2º do art. 8º, ambos da Lei no 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 71-E, 15 abr. 1999.

BRASIL. **Portaria nº 437, de 20 de abril de 2012.** Divulga demonstrativo final de distribuição dos recursos do Fundeb, relativo ao exercício de 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3770-portaria-mec-n%C2%BA-437,-de-20-de-abril-de-2012>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 364, de 28 de abril de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 80, p. 38, 29 abr. 2014c.

BRASIL. Portaria nº 317, de 27 de março de 2015. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 60, p. 16-17, 30 mar. 2015b.

BRASIL. Portaria nº 426, de 11 de maio de 2016. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 91, p. 45-46, 13 maio 2016e.

BRASIL. Portaria nº 565, de 20 de abril de 2017. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 77, p. 34-36, 24 abr. 2017b.

BRASIL. Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 81, p. 39, 28 abr. 2017c.

BRASIL. **Portaria nº 385, de 26 de abril de 2018**. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2018c]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-385-de-26-de-abril-de-2018-12152339>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 946, de 29 de abril de 2019. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 82, p. 54, 30 abr. 2019b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 41, de 27 de dezembro de 2007**. Divulga a especificação das ponderações entre diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino, a serem seguidas em 2008, no âmbito do FUNDEB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/3662-portaria-normativa-n%C2%BA-41-de-27-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.363/2015**. Altera o artigo 28 do Decreto-Lei nº 204, de 27 de fevereiro de 1967, para estabelecer a obrigatoriedade da destinação de parte dos recursos arrecadados com loterias federais para a educação básica fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024166>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CEFEB nº 1, de 10 de julho de 2008**. Anexo da Portaria MEC nº 932, de 30 de julho de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/3941-resolu%C3%A7%C3%A3o-cefeb-n%C2%BA-1,-de-10-de-julho-de-2008>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CEFEB nº 3, de 31 de julho de 2009**. Anexo da Portaria MEC nº 777, de 10 de agosto de 2009. Brasília, DF: CEFEB, [2009e]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/3939-resolu%C3%A7%C3%A3o-cefeb-n%C2%BA-3,-de-31-de-julho-de-2009>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010c. p. 70-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução MEC nº 8, de 25 de julho de 2012**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3994-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-8,-de-25-de-julho-de-2012>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 30 de junho de 2009**. Anexo da Portaria MEC nº 873, de 1º de julho de 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3582-portaria-mec-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2011**. Anexo da Portaria MEC nº 1.322, de 21 de setembro de 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3595-portaria-n%C2%BA-1322-de-21-de-setembro-de-2011>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 141, p. 19, 25 jul. 2014d.

BRASIL. Resolução nº 1, de 29 de julho de 2015. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 144, p. 13, 30 jul. 2015c.

BRASIL. Resolução nº 1, de 28 de julho de 2016. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 145, p. 18, 29 jul. 2016f.

BRASIL. Resolução nº 1, de 27 de novembro de 2017. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 227, p. 39, 28 nov. 2017d.

BRASIL. **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da

República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014e.

BREMAEKER, François Eugene Jean de. A política de fundos para a educação e o impacto nas finanças dos estados e dos municípios. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.).

Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 51-68.

BRITO, Fábio Bezerra de. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 766-769, 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira; LEHMKHUL, Márcia de Souza; GOES, Ricardo Schers de. A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 62, p. 1-23, jun. 2019.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. A Campanha. **Campanha Nacional Pelo Direito À Educação**, [2022]. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQi e o CAQ no PNE: Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 2, p. 71-92, 2014.

CANZIANI, Maria de Lourdes B. **Educação especial: visão de um processo dinâmico e integrado**. Curitiba: EDUCA, 1985.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 29-49.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017**. 2020. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao Pós-NPM**. Brasília, DF; Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. **Boletim de Análise Político-institucional**, Brasília, DF, n. 19, p. 17-23, dez. 2018.

CONADE. **Resolução nº 2, de 8 de junho de 2000**. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno e dá outras providências. [S. l.: s. n.], [2000]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=97255>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CONADE. **Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005**: Dispõe sobre o Regimento Interno do CONADE. [S. l.: s. n.], [2005]. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/76582-dispue-sobre-o-regimento-interno-do-conade.html>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CONADE. **Resolução nº 45, de 28 de junho de 2006**. Dispõe sobre a composição das Comissões Permanentes do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE. [S. l.: s. n.], [2006]. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/103673-composiuiu-das-comissues-permanentes-do-conade-dispue-sobre-a-composiuiu-da%E2%80%A6>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CONADE. **Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010**. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade. [S. l.: s. n.], [2010]. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/216389-regimento-interno-do-conade-altera-dispositivos-da-resoluuuu-nu-35-de-6-de-julho-de-2005-que-dispue-sobre-o-regimento-interno-do-conade.html>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CONBRASD. Institucional. **COBraSD**, [2022]. Disponível em: <https://conbrasd.org/institucional/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CONTRIBUIÇÕES. **Governo do Estado do Paraná**, [2022]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CORSI, Francisco Luiz. A crise do capitalismo global. *In*: CORSI, Francisco Luiz; ALVES, Giovanni (org.). **A crise do capitalismo global: o capital e suas contradições**. Bauru: Canal 6, 2018. p. 97-114.

CORSI, Francisco Luiz; ALVES, Giovanni. Século XXI – uma perspectiva crítica crise financeira global e o capitalismo do. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33E, p. 16-25, maio. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639525>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CORSI, Francisco Luiz; CAMARGO, José Marangoni; SANTOS, Agnaldo. A crise do capitalismo global: bolhas especulativas e os novos espaços de acumulação na periferia. **Brazilian Journal of International Relations**, Marília, v. 7, n. 2, p. 267-299, mai./ago. 2018. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/8203>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CRPD. Organizações integrantes: parcerias valiosas - ABRA. **CRPD**, [2022].

Disponível em: <https://www.crp.org.br/organizacoes-integrantes>. Acesso em: 3 set. 2022.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 79-94.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DADOS, Nour; CONNELL, Raewyn. The global South. **Contexts**, v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 111-125.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 31-63, 2012.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 9, n. 2, p. 661-691, 2019.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento público às escolas privadas**. [S. l.: s. n.], [2023]. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic7.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.

DOTAÇÃO Orçamentária. **Governo do Estado do Paraná**, [2022]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/carregar?subgrupo=58&tipoLink=2&tipoCarregamento=4&link=http%3A%2F%2Fwww.portaldatransparencia.pr.gov.br%2Fmodule%2Fconteudo%2Fpagina.php%3Fconteudo%3D1029>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ECCARIUS, Johan Georg. **Dicionário Político**, [2020]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/eccarius_georg.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

ENGELS, Friedrich. **Carta de Friedrich Engels a Joseph Bloch**: Londres, 21 e 22 de setembro de 1890. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels210990.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 87-124.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FARENZENA, Nalú. Panoramas do gasto público e da oferta de educação básica na perspectiva da esfera estadual. **Fineduca**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 1-16, 2012a.

FARENZENA, Nalú. Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter)governamentais em educação básica. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 95-110.

FARENZENA, Nalú. Relações intergovernamentais nas políticas de educação básica no Brasil: a assistência da União aos governos subnacionais em foco. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 183-202, 2012b.

Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a09.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FEAPAES-PR. **Institucional**: MAPAS das APAEs – APAEs e Coirmãs do Paraná. **Google Maps**, 25 jul. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=pt-BR&mid=1U0ASQ7gmTgveoZ7gr44AX1WMLE31v11C&ll=-24.56159725123968%2C-51.546095750000006&z=7>. Acesso em: 11 fev. 2023

FENAPESTALOZZI. Home. **Fenapestalozzi**, [2022]. Disponível em: <https://fenapestalozzi.org.br/>. Acesso em: 3 set. 2022.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 46, n. 19, set. 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. *In*: FÁVERO, Osmar *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 55-64.

FORÇAS produtivas e relações de produção. *In*: BOTTOMORE, Tom (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 255.

FNDE. FUNDEB: consultas. Notas técnicas. Nota técnica sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb (2008 a 2018). **FNDE**, [2022a]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FNDE. FUNDEB: Matrículas da educação básica, consideradas no Fundeb, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental - consulta por ano e com base nas Portarias Interministeriais. **FNDE**, [2022b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FNDE. FUNDEB: perguntas frequentes. **FNDE**, [2022c]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/585-perguntas-frequentes>. Acesso em: 12 set. 2022.

FNDE. História. **FNDE**, [2022d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FNDE. Programas. **FNDE**, [2022e]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas>. Acesso em: 7 set. 2022.

FNDE. Programas: PNATE. **FNDE**, [2022f]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 33, de 4 de julho de 2008 (Republicado)**. Define a suspensão da execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), até ulterior deliberação, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3262-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-33-de-4-de-julho-de-2008#:~:text=Imagens-,Resolu%C3%A7%C3%A3o%2FCD%2FFNDE%20n%C2%BA%2033%2C%20de%204%20de%20julho,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FNDE. SIOPE. Relatórios estaduais: consultar remuneração dos profissionais da educação - FUNDEB - Paraná (2017 e 2018). **FNDE**, [2022g]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoEstadual.do>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FNDE. Sobre o Fundeb. **FNDE**, [2022h]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 13 maio 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, out./dez. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 351-372, jan./abr. 2021.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-28, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.).

Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis, UFSC; CED; NUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 1-16, jan./dez. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso: 11 fev. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 11 fev. 2023.

IBGE. Cidades e Estados. **IBGE**, [2022a]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

IBGE. Estimativas da população. **IBGE**, [2022b]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=17283&t=downloads>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. IBGE divulga o rendimento domiciliar *per capita* 2018. [S. l.: s. n.], [2022c]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3100/rdpc_2018.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

IBGE. Projeção da população do Brasil e das unidades da federação. **IBGE**, [2022d]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 4 ago. 2022.

IBGE. SCNT - Sistema de Contas Nacionais Trimestrais. **IBGE**, [2022e]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/comercio/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?edicao=33060&t=downloads>. Acesso em: 16 jul. 2022.

IBGE. Tabela 7435 - Índice de Gini do rendimento domiciliar per capita, a preços médios do ano. **IBGE**, [2022f]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7435>. Acesso em: 16 jul. 2022.

INEP DATA. **Estatísticas Censo Escolar**: matrículas. Brasília: INEP; MEC, [2021]. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 3 out. 2021.

INEP. INEP publica microdados do Enem 2020 e do Censo Escolar da Educação Básica 2021. **INEP**, 31 out. [2022a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/inep-publica-microdados-do-enem-2020-e-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: 11 fev. 2023.

INEP. Microdados. Censo Escolar - 2008 a 2018. **INEP**, [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 18 mar. 2019.

INEP. Microdados. **INEP**, [2022b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 19 fev. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília, DF: INEP, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília, DF: INEP, 2016a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília, DF: INEP, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília, DF: INEP, 2016c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: INEP, 2016d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: INEP, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 fev. 2022.

INTERNACIONAL. **Dicionário Político**, [2020] Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/eccarius_georg.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

IPARDES. Estado do Paraná. Divisão Política - 2010. **IPARDES**, [2022a]. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/divisao_politica_2010.jpg. Acesso em: 15 jul. 2022.

IPARDES. Nota de divulgação. PIB do Paraná - resultados do 4º trimestre de 2021. **IPARDES**, [2022b]. <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/PIB-Trimestral-do-Parana>. Acesso em: 15 jul. 2022.

IPARDES. PIB trimestral do Paraná. 4º trimestre de 2021 - Série Encadeada. **IPARDES**, [2022c]. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/PIB-Trimestral-do-Parana>. Acesso em: 15 jul. 2022.

IPARDES. **Produto Interno Bruto per capita do Paraná e Brasil - 2002-2019**. [S. l.: s. n.], [2022d]. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/tab_pib_02.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

IPC. Quem somos. O que fazemos. **IPC**, [2021]. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

IPEA DATA. Macroeconômico. **IPEA DATA**, [2022]. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 9 jan. 2023.

JACAÚNA NETO, Antonio Francisco. **As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastro do jogo neoliberal às resiliências profissionais**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 49-63, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269806604_Analises_de_Possiveis_Impactos_do_Programa_Educacao_Inclusiva_Direito_a_Diversidade. Acesso em: 11 fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0051.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 fev. 2023.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS - LDE. Número de docentes. **LDE**, [2022a]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/docentes>. Acesso em: 5 set. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS - LDE. Número de escolas. **LDE**, [2022b]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: 5 set. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS - LDE. Número de matrículas. **LDE**, [2022c]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 5 set. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS - LDE. Número de matrículas. **LDE**, [2023]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 8 jan. 2023.

LAIBIDA, Daiane Carnelos Resende. **“Requião tem razão”?** Homem político e discursos: um estudo sobre a trajetória política de Roberto Requião de Mello e Silva. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LAIBIDA, Daiane Carnelos Resende. As políticas públicas de Roberto Requião: uma agenda neoliberal ou social democrata? **Revista NEP**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 160-182, jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/67665>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: Tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set. 2016.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 223-251.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LESSA, Renato. Governo. *In*: DI GIOVANNI; Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015. p. 419-422.

LIGA dos comunistas. **Dicionário Político**, [2020a]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/eccarius_georg.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

LIGA dos justos. **Dicionário Político**, [2020b]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/eccarius_georg.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

LIMA, Ederson Prestes Santos. O Neoliberalismo no Paraná: um resgate histórico. **Revista de História Regional**, n.11, v.1, p.109-124, Verão, 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2225>. Acesso em: 30 set. 2021.

LOPES, Laís de Figueirêdo; SANTOS, Bianca dos; BROCHARDT, Viviane. **Entenda o MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014**. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria de Governo da Presidência da República, 2016.

LUZ, Ison José Pereira da. **Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimento éticos na pesquisa em Educação. *In*: ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1. p. 205-211.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARQUES, Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MARTINS, Nelson. Professora apresenta reivindicações da comunidade surda, durante sessão da Assembleia. **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, 13 set. 2011. Disponível em: www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/professora-apresenta-reivindicacoes-da-comunidade-surda-durante-sessao-da-assembleia. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARX, Karl. **Carta a Pável V. Annenkov (em Paris)**. [S. l.: s. n.], 28 set. 1846. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1. t. 2.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano**: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 72, n. 172, p. 262-290, set./dez. 1991.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Entre o específico e o indissociável: as relações entre educação especial e educação básica – apresentação. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (org.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 12-14.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Taveres; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/MENDES_SILVA_PLETSCHE_ArtigoSemperiodicos_2011.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 5. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Suely Ferreira Deslandes. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELLO E SILVA. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da nova república (1984...). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 140-165, ago. 2006.

MONLEVADE, João Antonio. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Fineduca**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2012.

MONTAÑO, Carlos. Apresentação - A constituição da ideologia e dos projetos do "terceiro setor". *In*: MONTAÑO, Carlos (org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor". São Paulo: Cortez, 2014a. p. 19-48.

MONTAÑO, Carlos. A ilusão da autorrepresentação da Sociedade Civil: as ONGs e seu papel social e político no quadro de hegemonia neoliberal. *In*: MONTAÑO, Carlos (org.). **O canto da Sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do "Terceiro Setor". São Paulo: Cortez, 2014b. p. 49-95.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **Publicização da educação especial no Paraná**: gestão Requião (2003-2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. La asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América Latina. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 13-28.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOREIRA, Laura Ceretta; CARVALHO, Ana Paula de. Custo aluno-qualidade inicial (CAQi) para alunos com deficiência incluídos no ensino médio público de Curitiba. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

MORMUL, Najla Mehanna; GIROTTO, Eduardo Donizeti; SOARES, Marcos de Oliveira. Cortina de fumaça: sujeitos ocultos e o desmonte da educação pública no Paraná e em São Paulo. **Terra Livre**, São Paulo, ano 33, v.1, n. 50, p. 65-96, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/issue/view/158>. Acesso em: 3 out. 2021.

MÜNCHEN, Emil Asturig von. Notas de rodapé 1 e 2. *In*: ENGELS, Friedrich. **Carta de Friedrich Engels a Joseph Bloch**: Londres, 21 e 22 de setembro de 1890. [S. l: s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels210990.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (org.). **Estado e políticas sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 12-28.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

OBSERVATÓRIO do PNE. Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva. **OPNE**, [2018]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>. Acesso em: 9 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. **Economia e política das finanças públicas no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 2012.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.

ONCB. Sobre a ONCB: quem somos. **ONCB**, [2022]. Disponível em: <https://www.oncb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 3 set. 2022.

ONU BRASIL. Sobre a ONU: Sistema ONU - Agências Especializadas da ONU. **ONU Brasil**, [2021]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 18 out. 2021.

OREALC; UNESCO. **Sistema Regional de Informações Educacionais dos Estudantes com Deficiência – SIRIED**: proposta metodológica. Santiago: [s. n.], 2010. Disponível em: https://unesco.bibliomondo.com/ark:/48223/pf0000190974_por. Acesso em: 12 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO Internacional. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 855-864.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** (2011). São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 31 jan. 2013.

ORGANIZAÇÕES Internacionais. *In*: SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. p. 436-437.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

OZGA, Jenny. **Policy research in education settings**: contested terrain. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000.

PARANÁ. **Anexo único**: Plano Estadual de Educação (2015-2025). Curitiba: SEED; SETI, 2015a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&indice=1&totalRegistros=1&dt=3.9.2021.12.30.31.30>. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Censo Escolar da Educação Básica - 2000-2017**: matrícula inicial - Paraná. Curitiba: SEED; SUED; DIRPE, CIE, [2018]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/serie_historica_matricula_inicial2000_2017.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná de 1989**. Curitiba: [s. n.], [2022a]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=9779&codTipoAto=&tipoVisualizacao=compilado>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 205, de 4 de abril de 1975**. Curitiba: [s. n.], [1975]. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/79e811512898b94303256adf0075b629?OpenDocument>. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 1.874 de 29 de julho de 1932**. Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares. Curitiba: Irmãos Guimarães & CIA, 1932. Disponível em: Acesso em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 3.513, de 18 de fevereiro de 2016**. Regulamenta a Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre o regime jurídico das parcerias entre a administração pública do Estado do Paraná e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades e interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação. Curitiba: [s. n.], 2016a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=152722&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.8.2022.22.26.7.348>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Decreto n.º 9.014, de 13 de março de 2018**. Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que

ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial. Curitiba: [s. n.], 2018a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=194255&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Deliberação nº 020, de 21 de novembro de 1986**. Normas para a educação especial no sistema de ensino. Curitiba: CEE, [1986]. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Deliberação nº 02, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003a. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: [s. n.], 2006a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PARANÁ. **Educação Inclusiva**: linhas de ação para o estado do Paraná. Curitiba: SEED; DEE, 2002.

PARANÁ. Flávio Arns: biografia. **Câmara dos Deputados**, [2021a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73771/biografia>. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Formação em Ação - 2º semestre/2014**. Curitiba: SEED, 2014a. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1369. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Formação em Ação - 2º semestre de 2018 - Professores, pedagogos e diretores**. Curitiba: SEED, 2018b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1468>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Formação em Ação 2016 - Professores, pedagogos e diretores**. Curitiba: SEED, 2016c. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1369. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Formação em Ação 2017 - Educação Especial**. Curitiba: SEED, 2017a. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1513. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED; DEE, 1994.

PARANÁ. Governantes no Período Republicano. **Governo do Estado do Paraná**, [2021b]. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano#>. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Governantes no Período Republicano. **Governo do Estado do Paraná**, [2022b]. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em: 5 set. 2022.

PARANÁ. **Indicação nº 02/2016**. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2016d. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PARANÁ. **Instrução nº 014, de 4 de setembro de 2008** – SUED/SEED: estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Curitiba: [s. n.], 2008a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao142008sued.pdf. Acesso: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Instrução nº 012, de 23 de agosto de 2011** – SUED/SEED. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Curitiba: SUED; SEED, 2011a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0122011sued_0.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Instrução nº 10, de 2 de maio de 2018** – SUED/SEED: estabelece critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: [s. n.], 2018c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_102018.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 08, de 5 de abril de 2018** - SUED/SEED. Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: [s. n.], 2018d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_082018.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 106, de 22 de dezembro de 2004**. Altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004. Curitiba: [s. n.], 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7367&indice=1&totalRegistros=1&dt=5.8.2022.13.41.51.376>. Acesso em: 5 set. 2022.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba: [s. n.], 2010a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823>. Acesso em: 19 out. 2021.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017**. Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no art. 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade educação especial. Curitiba: [s. n.], [2022c]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=188458&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.8.2022.22.34.49.337>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Lei nº 4.978 de 5 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba: [s. n.], [2022d]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=12350&indice=1&totalRegistros=271&anoSpan=1964&anoSelecionado=1964&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 5 set. 2022.

PARANÁ. **Lei nº 11.897, de 1 de dezembro de 1997**. Curitiba: [s. n.], [1997]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4457&indice=1&totalRegistros=1&dt=20.9.2021.22.6.28.949>. Acesso em: 20 out. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 14.087, de 11 de setembro de 2003**. Institui o Programa “Luz Fraterna”. Curitiba: [s. n.], [2003b]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14087-2003-parana-institui-o-programa-luz-fraterna-conforme-especifica>. Acesso: 20 out. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 15.608 de 16 agosto de 2007**. Estabelece normas sobre licitações, contratos administrativos e convênios no âmbito dos Poderes do Estado do Paraná. Curitiba: [s. n.], [2022e]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5844&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.8.2022.16.12.37.356>. Acesso: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Lei nº 15.609, de 22 de agosto de 2007**. Estabelece as Diretrizes Orçamentárias do Estado para o exercício financeiro de 2008, conforme especifica. Curitiba: [s. n.], 2007a. Disponível em:

<http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 15.757, de 27 de dezembro de 2007. Aprova o plano plurianual para o período de 2008 a 2011, conforme específica. Curitiba: [s. n.], 2007b. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. Lei nº 15.917, de 12 de agosto de 2008. Estabelece as diretrizes orçamentárias do Estado do Paraná para o exercício financeiro de 2009, conforme específica. Curitiba: [s. n.], 2008b. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 16.193, de 30 de julho de 2009. Estabelece, conforme específica, as diretrizes orçamentárias do Estado para o exercício financeiro de 2010, em cumprimento ao disposto no Art. 133, § 3o, da Constituição do Estado do Paraná e na Lei Complementar no 101, de 04 de maio de 2000. Curitiba: [s. n.], 2009a. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 16.561, de 16 de agosto de 2010. Estabelece as diretrizes orçamentárias do Estado para o exercício financeiro de 2011, conforme específica. Curitiba: [s. n.], 2010b. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 16.889, de 02 de agosto de 2011. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2012. Curitiba: [s. n.], 2011b. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 17.219, de 09 de julho de 2012. Dispõe sobre as diretrizes para a Elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2013. Curitiba: [s. n.], 2012a. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 17.631, de 22 de julho de 2013. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2014. Curitiba: [s. n.], 2013a. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 17.639, de 31 de julho de 2013: dispõe sobre o Programa “Luz Fraterna” e revoga as Leis Estaduais nº 14.087, de 11 de setembro de 2003 e nº 15.922, de 12 de agosto de 2008. Curitiba: [s. n.], 2013b. Disponível em: http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=42747&tipo=L&tplei=0. Acesso em: 20 out. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013**: institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. Curitiba: [s. n.], 2013c. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=99967&indice=1&totalRegistros=210&anoSpan=0&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PARANÁ. **Lei nº 18.178, de 05 de agosto de 2014**. Dispõe sobre as diretrizes para a Elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2015. Curitiba: [s. n.], 2014b. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015**. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba: [s. n.], [2022f]. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba: SEED; SETI, 2015b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&indice=1&totalRegistros=1&dt=3.9.2021.12.30.31.30>. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 18.532, de 23 de julho de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes para a Elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2016. Curitiba: [s. n.], 2015c. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 18.907, de 25 de novembro de 2016**. Dispõe sobre as diretrizes para a Elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2017. Curitiba: [s. n.], 2016e. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 19.090, de 31 de julho de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes para a Elaboração e Execução da Lei Orçamentária do exercício financeiro de 2018. Curitiba: [s. n.], 2017b. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. **Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado 2008**: Roberto Requião de Mello e Silva - Governador. Curitiba: [s. n.], 2009b. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2008.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2009: Roberto Requião de Mello e Silva - Governador. Curitiba: [s. n.], 2010c. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2009.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2010: Orlando Pessuti - Governador. Curitiba: [s. n.], 2010d. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2010.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2011. Curitiba: [s. n.], 2012b. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2011.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2012. Curitiba: [s. n.], 2013d. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2012.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2013. Curitiba: [s. n.], 2014c. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2013.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2014. Curitiba: [s. n.], 2015d. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2014.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2015. Curitiba: [s. n.], 2016f. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2015.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2016. Curitiba: [s. n.], 2017c. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2016.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2017. Curitiba: [s. n.], 2018e. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2017.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado 2018. Curitiba: [s. n.], 2018f. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/mensagem2018_1.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1948 pelo Sr. Moysés Lupion Governador do Paraná.** Curitiba: [s. n.], 1948. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136545>. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1950 pelo Senhor Moysés Lupion Governador do Paraná.** Curitiba: [s. n.], 1950. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156766>. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/BICAMERAL Nº 128, de 8 de novembro de 2018.** Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias. Curitiba: CEE, 2018g. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_3192_pa_bicameral_128_18.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 108, de 11 de fevereiro de 2010.** Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba: CEE, 2010e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_10915_pa_ceb_108_10.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07, de 7 de maio de 2014.** Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba: CEE, 2014d. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. Perguntas frequentes. **Portal da transparência**, [2023]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PARANÁ. Pessoal – remuneração e relação de servidores. **Portal da transparência**, [2022g]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2008 a 2011.** Curitiba: Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2007c. https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/ppa_2008_2011_final.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2008 a 2011: Anexo II – Programas e Ações.** Curitiba: Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2007d. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/ppa_2008_anexo_2.pdf. Acesso em: 7 et. 2022.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2012-2015**. Curitiba: Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2011c. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Lei_17013_de_14_12_2011_PPA_2012_2015.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2012-2015**. Anexo I – Programas Finalísticos. Curitiba: Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2011d. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/anexos_lei_17013.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2016-2019**. Curitiba: Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2015e. Disponível em: https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PPA20162019.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: [s. n.], 2009c. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf. Acesso: 10 ago. 2018.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa – funções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022h]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=fa2>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa – órgão 27 - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – função 12 educação – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022i]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=fa2>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - órgão 41 Secretaria de Estado da Educação - função 12 educação – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022j]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=fa2>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa – órgão 45 - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - função 12 educação – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022k]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=fa2>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - órgão 41 Secretaria de Estado da Educação – fonte de recursos 145 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais Educação – FUNDEB – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022l]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - função 12 educação - subfunção 367 educação especial – exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022m]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - subfunção 368 educação básica - exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022n]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Despesas – repasses e transferências – FUNDEB – exercícios anteriores - Balanço Financeiro (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022o]. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/webservices/documentador/despesas-repasses-transferencias-fundeb-exercicios-antecedentes>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Despesas – repasses e transferências – FUNDEB – exercícios anteriores – FUNDEB 2018 – 02 Demonstrativo da execução da receita por fonte de recursos 2018 - Gerencial Receita - Receita por unidade, fonte e natureza (dez. 2018). Curitiba: [s. n.], [2022p]. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/webservices/documentador/despesas-repasses-transferencias-fundeb-exercicios-antecedentes>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Despesas – repasses e transferências – FUNDEB – exercícios anteriores – FUNDEB 2018 – 04 Demonstrativo da despesa por unidade, fonte e projeto 2018 - Gerencial Despesas - unidade, fonte, projeto/atividade e espécie - fonte 114 e 145 (dez. 2018). Curitiba: [s. n.], [2022q]. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/webservices/documentador/despesas-repasses-transferencias-fundeb-exercicios-antecedentes>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Receitas - receita Orçamentária - consulta detalhada da receita – 145 Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais Educação - Fundeb (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022r]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/receitas/consultalivre?windowId=fd8>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência.** Relatório Resumido da Execução Orçamentária - Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022s]. Disponível em: <https://www.fazenda.pr.gov.br/webservices/documentador/responsabilidade-fiscal-lrf-exercicios-antecedentes>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa – função 28 Encargos Especiais – exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022t]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=8ea>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 126/2010**. Mensagem nº 22/10 - cria o programa de apoio às instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente, educação básica na modalidade educação especial em escolas ou centros de atendimento educacional especializado. Curitiba: ALEP-PR, 2010f. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_pesquisaproposicao/tmpl/imprimir.php?idProposicao=17730. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 217/2013**. Mensagem nº 047/2013 - institui o Programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica na modalidade educação especial denominado "Todos Iguais pela Educação". Curitiba: ALEP, 2013e. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=29238&tipo=l. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Proposta de Projeto de Lei do Sistema Estadual de Ensino – Revogação da Lei Estadual nº 4.978/1964**. Curitiba: CEE, 2014e (versão de 13/03/2014). Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Lei-do-Sistema>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 1.017, de 22 de março de 2006**. Regulamenta os procedimentos para a celebração de convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação e as Instituições que mantêm serviços especializados da Educação Especial para alunos com necessidades educacionais especiais. Curitiba: SEED, 2006b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=64703&indice=1&totalRegistros=1&dt=14.7.2021.18.32.45.781>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 3.616, de 31 de julho de 2008**. Regulamentar os procedimentos para celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e as Entidades Mantenedoras que ofertam Educação Básica mediante os serviços especializados na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2008c.

PARANÁ. **Resolução nº 3.600, de 18 de agosto de 2011**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2011e. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 08 ago. 2018

PARANÁ. **Resolução nº 7.863, de 28 de dezembro de 2012**. Regulamenta os procedimentos para Celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as Entidades

Mantenedoras das Escolas que ofertam Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2012c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=84869&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.8.2022.21.15.22.483>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 1.476, de 4 de abril de 2018**. Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: [s. n.], 2018h. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=195864&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 2.924, de 2 de junho de 2018**. Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: [s. n.], 2018i. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=200734&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 7 set. 2022.

PEREIRA, Cléia Demétrio; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto Pacheco. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (org.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 16-37.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 199-215.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **Escola de educação básica na modalidade educação especial: análise da proposta de escolarização**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PILOTTO, Erasmo. **Boletim INEP - A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio**. [S. l.: s. n.], 1954. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105388>. Acesso em: 4 out. 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano 28, v. 2, n. 52, p. 24-40, nov. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 39, n. 145, p.846-869, out./dez., 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília, DF: Editora Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre financiamento da educação. **Eccos**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PNUD. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, DF: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v.

27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/111147>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/3989>. Acesso em: 12 fev. 2023.

RECEITA Prevista, Estimada ou Orçada. **Governo do Estado do Paraná**, [2022]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 29 dez. 2022.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

RUIZ, Maria José Ferreira, SILVA, Ana Lucia Ferreira da; BATISTÃO, Marci. A democratização da educação pública em tempos de ajuste fiscal. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 132-141, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16565>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SACHINSKI, Ivanildo. **A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SALÁRIO-FAMÍLIA. **Governo do Estado do Paraná**, [2022]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar**, Curitiba, v. 19, n. 22, p. 257-279, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2183>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil**: a manutenção dos serviços segregados na educação especial. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SEED. Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. **SEED**, [2021a]. Disponível em: <http://www.ldainstitutosurdos.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEED. Colégio Estadual Guaíra - Ensino Fundamental e Médio. **SEED**, [2021b]. Disponível em: <http://www.ctaguaira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=46>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEED. Colégio Estadual Para Surdos Alcindo Fanaya Júnior. **SEED**, [2021c]. Disponível em: <http://www.ctaalcindofanaya.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEED. Documentos oficiais. **SEED**, [2021d]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1402>. Acesso em: 3 out. 2021.

SEED. Escola Mercedes Stresser, modalidade Educação Especial. **SEED**, [2021e]. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=f77&codigoEstab=15140&codigoMunicipio=690>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEED. Ingresso. **SEED**, [2022a]). Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Ingresso>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SEED. Institucional. **SEED**, [2023]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/?utm_source=educacao&utm_medium=pagina_desvio&utm_campaign=desvio-seed&utm_id=desvio. Acesso em: 1 fev. 2023.

SEED. Legislações. **SEED**, [2021f]. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEED. SEED em números: números da educação – dezembro (2008 a 2018) – por pessoas/área de atuação - Geral do Estado – Educação Especial / Educação Especial – Deficiência Visual. **SEED**, [2022b]. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SEED. SEED em números: números da educação – dezembro (2008 a 2018) – por QPM/ disciplina de concurso - Geral do Estado – Educação Especial. **SEED**, [2022c]. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SENA, Paulo. Reforma tributária e impactos no financiamento da educação. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 69-78.

SENADO. **Projeto de Lei da Câmara nº 21/2003**. Acrescenta inciso ao § 1º do artigo 2º e altera o artigo 7º da Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Brasília, DF: [s. n.], [2022a]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/57206>. Acesso em: 6 set. 2022.

SENADO. Projeto de Lei da Câmara nº 21, de 2003 (Em regime de urgência, nos termos do Requerimento nº 835, de 2003, – art. 336, II, combinado com o art. 338, IV, do Regimento Interno). **Diário do Senado Federal**: Brasília, DF, ano 58, n. 168, p. 31791, 16 out. 2003.

SENADO. Projeto de Lei de Conversão nº 31, de 2004 (Proveniente da Medida Provisória nº 173, de 2004). **Diário do Senado Federal**: Brasília, DF, ano 59, n. 80, p. 15.217-15.233, 20 maio 2004.

SENADO. **Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], [2022b]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 3 set. 2022.

SENADO. **Projeto de Lei do Senado nº 175, de 2010**. Altera o art. 2º da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para incluir entre os beneficiários do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) estudantes com deficiência, residentes em área urbana e rural, e alunos do ensino médio e da educação especial matriculados em estabelecimentos localizados fora de seu município de residência. Brasília, DF: [s. n.], [2022c]. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/97240>. Acesso em: 7 set. 2022.

SENADO. **Projeto de Lei do Senado nº 69, de 2015**. Avulso inicial da matéria. Brasília, DF: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3395880&ts=1630431271335&disposition=inline>. Acesso em: 6 set. 2022.

SENADO. **Projeto de Lei do Senado nº 69, de 2015**. Dispõe sobre a contratação de APAES e PESTALOZZIS, entidades sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços do Poder Público, com especialização em educação especial e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], [2022d]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119840>. Acesso em: 6 set. 2022.

SENADO. **Projeto de Lei do Senado nº 69, de 2015**. Parecer do Senador Paulo Paim. Brasília, DF: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3395960&ts=1630431271773&disposition=inline>. Acesso em: 6 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das Apaes, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, João Henrique da; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Atendimento Educacional Especializado integral e integrado: análise gramsciana de uma proposta da FENAPAES. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1652-1662, out./dez., 2018.

SILVA, Ricardo Gonçalves da. **Do welfare ao workfare ou da política social keynesiana/fordista à política social shumpeteriana/pós-fordista**. 2011. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA; Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **Educação da pessoa com deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVA; Vera Lucia Ruiz Rodrigues da; ORSO, Paulino José; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da. Política de educação especial do estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 251-265, set. 2015.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica**: lógica, epistemologia e normas. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Marcia Maurilio *et al.* Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios. **Fineduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 28, p. 1-20, 2020.

SUBVENÇÃO Econômica. **Governo do Estado do Paraná**, [2022a]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SUBVENÇÃO Social. **Governo do Estado do Paraná**, [2022b]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 6590. **Supremo Tribunal Federal**, [2022]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/verImpressao.asp?imprimir=true&incidente=6036507>. Acesso em: 16 set. 2022.

TEODORO, António. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003. v. 9.

TÍBOLA, Ivanilde Maria (coord.). **APAE educadora**. A escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs, 2001. Disponível em: <http://www.eev.com.br/apaemiracatu/APAE%20Educadora.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2021.

TRINTIN, Jaime Graciano. **A nova economia paranaense**: 1970 - 2000. Maringá: Eduem, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaración de Salamanca Y Marco de Accion para as Necesidades Educativas Especiales**. Espanha: UNESCO: Ministerio de Educacion y Ciencia, 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em: 18 set. 2019.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO: 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa. Acesso em: 9 dez. 2020.

UNESCO. **Educação 2030 - Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul, 21 de maio de 2015. Brasília: UNESCO Brasil, 2016a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 07 jan. 2020.

UNESCO. **Educação 2030 - Marco de Ação**. Paris, 4 de novembro de 2015. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 07 jan. 2020.

UNESCO. **Repensar a educação rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 9 dez. 2020.

VÉLEZ, Sergio Alberto Chica; ORTIZ, Cristian Andrés Salazar. Nueva y posnueva gestión pública ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de 1990? **Administración & Desarrollo**, Bogotá, v. 46, n. 1, p. 100-125, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/486781>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 57-83, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 out. 2020.

WORLD BANK. **Report n° 42677-BR: Country Partnership Estrategy For The Federative Republic of Brazil for the period FY2008-2011**. Washington, DC: World Bank, 2008. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/173431468014052857/brazil-country-assistance-strategy>. Acesso em: 9 out. 2022.

WORLD BANK. **Report n° 53356-BR: Country Partnership Strategy Progress Report for the Federative Republic of Brazil for the period FY2008-2011**. Washington, DC: World Bank, 2010. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/292581468230346035/pdf/533560CASPOP11101Official0Use0Only1.pdf>. Acesso em: 9 out. 2022.

WORLD BANK. **Report n° 113259-BR**: Country Partnership Framework for the Federative Republic of Brazil for the Period FY18-FY23. Washington, DC: World Bank, 2017. Disponível em:

<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/148141498229092629/brazil-country-partnership-framework-for-the-period-fy18-fy23>. Acesso em: 9 out. 2022.

WORLD BANK. **World Development Report 2018**: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>. Acesso em: 19 out. 2020.

GLOSSÁRIO

Termos da Educação Especial

Altas Habilidades ou superdotação	Os alunos com altas habilidades ou superdotação apresentam potencial elevado em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; além de apresentar significativa criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	De acordo com o artigo 2º, § 1º, do Decreto nº 7.611/2011, o AEE se refere aos serviços de apoio especializados compostos por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, com o objetivo de complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de suplementar à formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, [2023b]). Nos termos do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº04/2009, deve ser realizado no turno inverso da matrícula na classe comum, prioritariamente em SRMs da própria escola de ensino regular ou em outra, podendo ser também ofertado por Centros de AEE da rede pública ou da rede privada conveniada com o Estado (BRASIL, 2010a).
Centro de Atendimento Educacional Especializado	Refere-se a um dos espaços para a oferta de AEE, cabendo a ele também as funções de organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade aos alunos PAEE e de apoio às escolas de ensino regular com vistas à aprendizagem desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 2010b).
Classe Comum	Expressão(ões) utilizada(s) em vários documentos oficiais brasileiros (Lei nº 9.394/1996; Resolução CNE/CEB nº 02/2001/ PNEEPEI, 2008; Resolução CNE/CEB nº 04/2009), como espaço que diferencia o público e a educação ofertada na classe de educação regular (classe regular ou classe comum) do público e da educação da classe especial e da escola especial.
Classes Especiais	Classe(s) da escola regular constituída(s) exclusivamente de alunos PAEE. É uma “[...] sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir um ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da educação especial” (LIMA, 2010, p. 1). Forma de atendimento da educação especial garantida na Lei nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no Decreto nº 7.611/2011 e PNE 2014-2024.

Classes Exclusivas	Nomenclatura utilizada nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP para se referir às escolas exclusivamente especializadas e/ou às classes exclusivas de ensino regular e/ou EJA) (INEP, 2019).
Educação Especial	<p>Trata-se da modalidade educação escolar, conforme artigo 58, da Lei nº 9.396/1996, que busca satisfazer às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É ofertada mediante:</p> <p>a) <u>recursos e serviços de apoio especializado</u>: professor com habilitação ou especialização em educação especial, professor intérprete, professor de apoio permanente, instrutor de Libras, sala de recursos multifuncionais, recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos) ofertado ao PAEE matriculado nas classes comuns de ensino regular;</p> <p>b) <u>serviços especializados</u> realizados em escola especial, classe especial, classes hospitalares e outras instituições especializadas para atender àqueles alunos que em virtude de suas condições específicas não for possível sua inclusão nas classes comuns (BRASIL, [2023a]; 2004a; 2004b; PARANÁ, 2006).</p>
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, define a educação especial como:</p> <p>[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008, grifo nosso).</p>
Educação Inclusiva	<p>Prática educativa, propalada pela PNEEPEI, de 2008, na qual todas as pessoas podem aprender e se desenvolver juntas, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais, dentre outras. Embora haja diferentes espaços educacionais, o foco da discussão acerca da educação inclusiva nesta tese é a escola inclusiva.</p>
Ensino Comum	<p>Ensino ofertado na classe comum da escola comum/regular e regulamentado por legislações específicas, como a Lei nº 9.394/1996 e as Resoluções que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais (DCNs). Termo utilizado na PNEEPEI, de 2008, e nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006.</p>

Ensino Regular	<p>Ver ensino comum.</p> <p>Termo utilizado na Lei nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, na PNEEPEI, de 2008, na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e no Decreto nº 7.611/2011 e no PNE 2014-2024.</p>
Escola Comum	<p>Escola que oferece um ensino comum/regular, conforme níveis e etapas de escolaridade. É empregado como distinção do termo escola especial. Termo utilizado na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006.</p>
Escola Especial	<p>Instituição responsável pela oferta de educação escolar exclusivamente ao PAEE no nível da Educação Básica. Também denominada de instituição especial, instituição especializada, escola especializada (BUENO, 2010). Atendimento garantido na Lei nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no Decreto nº 7.611/2011 e no PNE 2014-2024.</p>
Escolas Exclusivas	<p>Nomenclatura utilizada nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP. Refere-se à escola especial.</p>
Escola Inclusiva	<p>Escola em que todos aprendem e se desenvolvem juntos, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais, dentre outras, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).</p>
Escola Regular	<p>Estabelecimento de ensino responsável pela oferta de educação regular compreendida como “[...] o processo de ensino-aprendizagem realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local, estruturado em sistema de ensino” (ROCHA, 2010).</p> <p>No Brasil, a educação regular é ofertada em dois níveis de ensino: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (graduação e pós-graduação) (ROCHA, 2010). Na educação básica, o ensino regular se refere ao ensino ofertado conforme faixa etária definida por lei para cada uma de suas etapas: educação infantil (0-5anos), ensino fundamental (6-14anos) e ensino médio (15-17anos) (BRASIL, [2023a]). A educação especial, a EJA, a educação a distância e a educação profissional são modalidades da educação escolar brasileira que podem estar integradas ou não ao ensino regular (ROCHA, 2010).</p> <p>Escola(s) regular(es) – termo(s) mencionado(s) na Lei nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e no Decreto nº 7.611/2011.</p>

<p>Inclusão</p>	<p>A partir da década de 1990, o termo inclusão assumiu a seguinte significação:</p> <p>No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).</p>
<p>Integração</p>	<p>O movimento da integração teve origem no final dos anos de 1960, mas ganhou força no cenário mundial nos anos 1970 em oposição à institucionalização/segregação das pessoas com deficiência. Defendia-se “[...] que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p. 391). Nesse sentido, a inserção social dependia exclusivamente da pessoa, sendo que no âmbito escolar, por não acompanharem o ensino nas classes comuns, eram encaminhadas para as classes especiais (MENDES, 2006).</p>
<p>Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins Lucrativos</p>	<p>Até ser revogado pela Lei nº 13.868/2019, o artigo 20 da Lei nº 9.394/1996 enquadrava as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que ofertam educação no conjunto das instituições privada de ensino, definindo-as da seguinte forma:</p> <p>Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)</p> <p>I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)</p> <p>II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da</p>

	<p>comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)</p> <p>III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)</p> <p>IV - filantrópicas, na forma da lei. (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019) (BRASIL, [2023a]).</p> <p>Com a alteração do artigo 19 da Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 13.868/2019, as instituições comunitárias deixam de pertencer à rede privada e passam a constituir uma categoria administrativa a parte tal qual a pública e a privada. Em função do período delimitado (2008-2018), nesta tese, o conceito de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos refere-se aquele previsto no artigo 20 da Lei nº 9.394/1996 antes da revogação do pela Lei nº 13.868/2019.</p>
Instituição especial	Ver escola especial.
Instituições Especializadas	Termo utilizado na PNEEPEI.
Necessidades Educacionais Especiais	<p>Segundo Barcelos (2019), a terminologia educando com necessidades especiais foi utilizada pela Portaria nº 69/1986, do CENESP e, a partir daquele momento, o vocábulo excepcional praticamente entrou em desuso nos documentos oficiais. A expressão “necessidades educacionais especiais” foi amplamente difundida a partir da Declaração de Salamanca, de 1994 (BRASIL, 2008) embora na versão espanhola conste o termo educativas e não educacionais, alterado na tradução para a Língua Portuguesa. No Brasil, já utilizada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e empregada oficialmente até aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008 (KASSAR, 2012).</p> <p>De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, necessidades educacionais especiais são aquelas que “que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. [...]” (BRASIL, 2004a, p. 80). Prioriza-se a busca de respostas educativas e sociais para atender às necessidades específicas do aluno incluso em detrimento da focalização de sua deficiência ou limitação (BRASIL, 2004a). O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, classifica os alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que apresentam:</p>

	<p>I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;</p> <p>II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2004b, p. 49).</p>
Pessoa com Deficiência	<p>Segundo o artigo 2º da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão - pessoa com deficiência é aquela que possui</p> <p>“[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, [2023c], p. 1).</p>
Portador de Deficiência	<p>O termo portador(es/a/as) foi muito utilizado nas décadas de 1980 e 1990, em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1998 e a Lei nº 9.394/1996 (LDB), mas questionado e substituído por pessoa com deficiência. A crítica se dá no sentido de que a deficiência é uma característica presente na condição da pessoa e não um objeto que ela possa portar/carregar e deixar de carregar.</p>
Salas de Recursos Multifuncionais	<p>Nos termos do Decreto nº 7.611/2011, artigo 5º, § 3º, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, [2023b]).</p>
Segregação	<p>Refere-se à reclusão das pessoas com deficiência ou outro problema em instituições separadas da sociedade, para cuidado, proteção e tratamento médico a fim de proteger o restante da sociedade (PARANÁ, 2006).</p>
Transtorno Funcionais Específicos	<p>Transtornos que englobam a disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros, conforme a PNEEPEI</p>

	(BRASIL, 2008) e o artigo 11, inciso III, da Deliberação nº 02/2016 do CEE-PR (PARANÁ, 2016).
Transtorno Global do Desenvolvimento	De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento “[...] apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, e abrangem os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Referências

BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2004a. p. 59-105.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2004b. p. 47-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. p. 70-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de

Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2020.

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

Brasília, DF: Presidência da República, [2023b]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2023c]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Escola especial. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:

<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=254>. Acesso em: 27 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 maio 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2020.

LIMA, Priscila Augusta. Classe especial. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=254>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em:
https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROCHA, Maria da Consolação. Educação regular. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:
<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=254>. Acesso em: 27 jun. 2020.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaración de Salamanca Y Marco de Accion para as Necesidades Educativas Especiales**. Espanha: UNESCO: *Ministerio de Educacion y Ciencia*, 1994. Disponível em:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em: 18 set. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Teses do banco de dados da CAPES e da BDTD por descritores (2008 a setembro de 2022)

N°	Título	Autor	Programa/Instituição	Ano	Descritores CAPES	Descritores BDTD
1	Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Marcia Maurilio Souza	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2022	“financiamento” and “educação especial”	“financiamento” “despesa” “receita” “recurso público” “público-privado” AND “educação especial”
2	As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastros do jogo neoliberal às resiliências profissionais	Antonio Francisco Jacaúna Neto	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia	2021	“financiamento” AND “educação especial”	---
3	Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado	Gildasio Macedo de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	2021	“financiamento” “orçamento” “privatização” “terceirização” AND “educação especial”	---
4	Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017	Vanessa Dias Bueno de Castro	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2020	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” “público e privado” “público-privado” AND “educação especial”
5	A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)	Márcia de Souza Lehmkuhl	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade Pontifícia Universidade Católica – São Paulo	2018	“público e privado” AND “educação especial”	“financiamento” “público e privado” “publicização” “privatização” AND

						“educação especial”
6	Relação entre a Rede Municipal de Ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus	Osmarina Guimarães de Lima	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Amazonas	2018	Identificada pelo título	---
7	Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)	Fabíola Borowsky	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	Identificada pelo título	“financiamento” AND “educação especial”
8	A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS'	Luciane Torezan Viegas	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”
9	Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios	Marileide Gonçalves França	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade de São Paulo	2014	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” “fundo público” “orçamento” “receita” “despesa” AND “educação especial”
Total de Teses (T)						9

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir do levantamento feito no Portal Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

APÊNDICE B – Dissertações do banco de dados da CAPES e da BDTD por descritores (2008 a setembro de 2022)

Nº	Título	Autor	Programa/Instituição	Ano	Descritores CAPES	Descritores BDTD
1	O financiamento da educação especial no município de Belém - PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência	Suzy Mara da Silva Portal	Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará	2020	“financiamento” AND “educação especial”	---
2	A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento	Fernanda Soares Ferreira	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo	2019	“financiamento” AND “educação especial”	---
3	Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA	Mirian Rosa Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará	2019	Identificada pelo título	“financiamento” “orçamento” “custo” “despesa” “receita” “fundo público” AND “educação especial”
4	Uma escola para todos: quanto custa esse direito?	Janaina Kunzler	Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2019	Identificada pelo título	“financiamento” AND “educação especial”
5	Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná	Ilson José Pereira da Luz	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste	2018	“Paraná” AND “educação especial”	----
6	A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná	Tiarles Mirlei Piaia	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016	“Paraná” AND “educação especial”	“financiamento” “Paraná” AND “educação especial”

7	Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015)	Gildasio Macedo de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo	2016	“financiamento” “orçamento” AND “educação especial”	“financiamento” “orçamento” “gasto” “terceirização” “despesa” “recurso público” AND “educação especial”
8	Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: a manutenção dos serviços segregados na educação especial	Natália Gomes dos Santos	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina	2016	“Paraná” and “educação especial”	“Paraná” AND “educação especial”
9	O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013	Agda Lovato Teixeira	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação / Universidade Federal de Goiás	2015	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” “privatização” AND “educação especial”
10	Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná	Emanuely Fernanda Marques	Programa de Mestrado em Educação / Universidade Estadual de Londrina	2015	“financiamento” “Paraná” AND “educação especial”	“financiamento” “público e privado” “custo” “verba pública” “Paraná” AND “educação especial”
11	A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes	Ivanildo Sachinski	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2013	“Paraná” AND “educação especial”	“Paraná” AND “educação especial”
12	Publicização da educação especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010)	Valdete Aparecida Veiga de Moraes	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação Universidade Tuiuti do Paraná	2011	“público-privado” “publicização” “privatização” “Paraná” AND “educação especial”	“financiamento” “público-privado” “publicização” “público e privado” “custo” “Paraná” AND “educação especial”
Total de dissertações (D)						12

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do levantamento feito no Portal Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

APÊNDICE C – Publicação de artigos em periódicos por descritores (2008 a setembro de 2022)

Nº	Título	Autor	Periódico	Ano de publicação	Descritores CAPES	Descritores SCIELO	Descritores Google Acadêmico
1	O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial	Marileide Gonçalves França; Douglas Christian Ferrari de Melo; Mariangela Lima de Almeida		2022	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” “orçamento” “receita” “terceirização” “publicização” “fundo público” “Paraná” AND “educação especial”
2	Os Manuais Orientadores da Contabilidade Pública e a Invisibilidade da Modalidade Educação Especial	Marileide Gonçalves França; Vanessa Dias Bueno de Castro; Marcia Maurilio Souza; Rosângela Gavioli Prieto		2022	“financiamento” AND “educação especial”		“financiamento” AND “educação especial”
3	Público-privado no financiamento da educação especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?	Lorrana Oliveira Nunes; Ana Cláudia da Silva Rodrigues		2022	---	“financiamento” “público-privado” “fundo público” AND “educação especial”	“financiamento” “público e privado” “público-privado” “receita” “privatização” “terceirização” “publicização” “fundo público” AND “educação especial”
4	A filantropia como gênese da Educação Especial	Márcia de Souza Lehmkuhl	Revista Educação Especial	2021			“público e privado” “público- privado” “custo” “privatização” “terceirização” “publicização” “recurso público”

							AND "educação especial"
5	Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado	Marileide Gonçalves França; Rosângela Gavioli Prieto		jan./abr. 2021	"financiamento" "fundo público" "terceirização" AND "educação especial"		"financiamento" "público e privado" "público-privado" "terceirização" "fundo público" "Paraná" AND "educação especial"
6	A educação inclusiva e a política de financiamento: perspectivas de investimento no município de estrela de alagoas	Mauricélia Souza Souza dos Santos; Samara Cavalcanti da Silva Melo	Revista Educação e (Trans)formação	2020			"financiamento" "receita" "publicização" "verba pública" AND "educação especial"
7	Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo	Gildásio Macedo de Oliveira; Reginaldo Célio Sobrinho		2020	"financiamento" "público e privado" AND "educação especial"		"financiamento" "público e privado" "orçamento" "receita" "custo" "privatização" "terceirização" "publicização" "fundo público" AND "educação especial"
8	Do desmonte da educação pública a formação humana omnilateral, perspectivas e seus reflexos na educação especial	Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves	Revista Cocar	2020			"financiamento" "público- privado" "privatização" "terceirização" AND "educação especial"

9	Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios	Marcia Maurilio Souza; Marileide Gonçalves França; Vanessa Dias Bueno de Castro; Rosângela Gavioli Prieto		2020	“financiamento” “despesa” AND “educação especial”		“financiamento” “público e privado” “público- privado” “orçamento” “receita” “despesa” “custo” “fundo público” AND “educação especial”
10	Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo	Marcia Maurilio Souza; Vanessa Dias Bueno de Castro; Rosângela Gavioli Prieto	FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação	2020	“financiamento” “verba pública” AND “educação especial”		“financiamento” “público- privado” AND “educação especial”
11	Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação	Marcia Maurilio Souza; Rosângela Gavioli Prieto		2020	“financiamento” “público- privado” AND “educação especial”		“financiamento” “público- privado” “publicização” AND “educação especial”
12	As dificuldades no financiamento da educação especial: o caso da escola municipal professora Marita Dias	Fábio Liberato de Faria Tavares	Revista Projeção e Docência	2019	----	----	“financiamento” “orçamento” “gasto” “custo” AND “educação especial”
13	Os caminhos do financiamento na educação especial	Vera Lucia Gomes; Paola Gianotto Braga; Paulo Eduardo Silva Galvão		2019	---		“financiamento” “público-privado” “público e privado” “receita” “privatização” “fundo público” AND “educação especial”

14	10 anos da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo	Alexandro Braga Vieira, Denise Meyrelles de Jesus, Clayde Aparecida Belo Da Silva Mariano e Lara Regina Cassani Lacerda	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE	jan./abr. 2019	----	----	“financiamento” “público-privado” AND “educação especial”
15	A política de fundos e a (des) valorização dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE)	Vanessa Caroline Silva; Cristiane Ribeiro da Silva; Laura Ceretta Moreira	Revista Educação Especial em Debate	2018			“financiamento” AND “educação especial”
16	Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná	Tiarles Mirlei Piaia, Elisabeth Rossetto e Luiz Fernando Garcia de Almeida	Revista Eletrônica de Educação	maio/ago 2018	“Paraná” AND “educação especial”	----	“financiamento” “Paraná” AND “educação especial”
17	Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Educar em Revista	set./out. 2018	“financiamento” “Paraná” AND “educação especial”	“financiamento” “publicização” AND “educação especial”	“financiamento” “orçamento” “público-privado” “fundo público” “publicização” “despesa” “verba pública” AND “educação especial”
18	Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento	Eduardo José Manzini	Política e Gestão Educacional	dez. 2018	“financiamento” AND “educação especial”	----	“financiamento” “gasto” “terceirização” AND “educação especial”

19	Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social	Reginaldo Célio Sobrinho, Gildásio Macedo de Oliveira, Edson Pantaleão Alves	Cadernos de Pesquisa - UFMA	jul./set. 2018	---	---	“financiamento” “orçamento” “público e privado” “terceirização” “privatização” “receita” “despesa” “custo” “gasto” “recurso público” AND “educação especial”
20	Descentralização, municipalização e federalismo na educação especial: o caso da Fenapaes	Douglas Christian Ferrari de Melo, João Henrique da Silva e Katia Regina Moreno Caiado	Educação - Unisinos	set./dez. 2017	---	---	“orçamento” “público-privado” “terceirização” “privatização” AND “educação especial”
21	Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014)	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Educação em Revista	nov. 2017	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”
22	A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo	Marileide Gonçalves França	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE	jan./abr. 2016	“orçamento” AND “educação especial”	---	“financiamento” “fundo público” “receita” “despesa” AND “educação especial”
23	As políticas públicas da educação especial e a FENAPAEs sob a perspectiva gramsciana	Douglas Christian Ferrari de Melo e João Henrique da Silva	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	jan./mar. 2016	---	---	“financiamento” “fundo público” “receita” “custo” AND “educação especial”
24	As relações público-privado na educação especial: Tendências atuais no Brasil	Adriana Lia Frizman de Laplane, Katia Regina Moreno	Revista Teias	jul./set. 2016			“financiamento” “orçamento” “público-provado” “público e privado”

		Caiado e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar			----	----	“privatização” “custo” AND “educação especial”
25	Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Revista Educação Especial em Debate	2016 n. 01	----	----	“financiamento” “orçamento” “gasto” “público-privado” “fundo público” “publicização” “receita” “despesa” AND “educação especial”
26	Política de inclusão ou manobra de publicização?	Maria Helena Michels e Marcia de Souza Lehmkuhl	<i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>	2016	----	----	“público-privado” “publicização” AND “educação especial”
27	Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado	Claudio Roberto Baptista e Luciane Torezan Viegas	Revista Brasileira de Educação Especial	jul./dez.2016	----	“educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”
28	O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb	Marileide Gonçalves França	Educar em Revista	dez. 2015	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” AND “educação especial”	“financiamento” “gasto” “público e privado” “publicização” “receita” “custo” AND “educação especial”
29	O público e o privado na educação especial: o caso da Sociedade Pestalozzi no Brasil	Natália Gomes dos Santos, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Juliana Vechetti Mantovani	Revista COCAR	jul./ dez. 2015	----	----	“financiamento” “público-privado” “público e privado” “fundo público” “terceirização” “privatização” AND

							“educação especial”
30	Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil	Bruno Luiz Américo, Fagner Carniel e Adriana Roseli Wünsch Takahash	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	abr./jun.2014	----	“educação especial”	“financiamento” “privatização” AND “educação especial”
31	Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado	Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Andrea de Carvalho Zichia, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto	POIÉISIS	jul./dez. 2012	“financiamento” AND “educação especial”	----	“financiamento” “orçamento” “gasto” “público-privado” “público e privado” “publicização” “despesa” “custo” “verba pública” AND “educação especial”
32	Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina	Marcos Edgar Bassi	POIÉISIS	jul./dez. 2012	“financiamento” AND “educação especial”	----	“financiamento” “publicização” “receita” “custo” AND “educação especial”
33	A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação	Luciane Torezan Viegas, Marcos Edgar Bassi	Reflexão e ação	2009	----	----	“financiamento” AND “educação especial”
Total de artigos							33

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir do levantamento feito no Portal da Capes, da Scielo e do Google Acadêmico (2022).

APÊNDICE D – Eventos consultados para levantamento de trabalhos publicados (2008 a setembro de 2022)

EVENTOS	ANO
IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (IX CBEE) e XII Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XII ENPEE)	2021
VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VIII CBEE) e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE)	2018
VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE) e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE)	2016
VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (VI CBEE) e IX Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (IX ENPEE)	2014
VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	2013
VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	2011
V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e V Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	2009
VIII Seminário Nacional de Educação Especial e VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar	2019
VII Seminário Nacional de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar	2016
VI Seminário Nacional de Educação Especial e V Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar	2014
V Seminário Nacional de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar	2012
IX Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2021
VIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2020
VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2019
VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2018
V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2017
IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2016
III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2015
II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	2014
XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	2019
XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	2017
XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	2015

XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	2013
XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação	2011
XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação	2009
V Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE – Regional Sul)	2018
IV Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE – Regional Sul)	2016
VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação	2018
V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação	2016
IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação	2014
III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação	2012
40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2021
39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2019
38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2017
37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2015
36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2013
35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2012
34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2011
32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2009
31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	2008
XIII ANPED – SUL	2020/2021
XII ANPED – SUL	2018
XI ANPED – SUL	2016
X ANPED – SUL	2014
IX ANPED – SUL	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE E – Trabalhos apresentados em eventos (2008 a setembro de 2022)

Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	NOME DO EVENTO	EIXO / ÁREA
1	2021	Análise orçamentária dos recursos destinados a educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim	Hellen Abreu Nascimento Mangefeste e Marileide Gonçalves França	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (IX CBEE) / XII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação (XII ENPEE)	Eixo 03. Políticas Educacionais, Acessibilidade e Interfaces
2	2021	Desdobramentos do FUNDEB sobre valores anuais para alunos com deficiência no estado do Amazonas	Mírian Rosa Pereira, João Otacílio Libardoni dos Santos, Claudio Maik Mota da Costa e Francianne Farias dos Santos	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (IX CBEE) / XII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação (XII ENPEE)	Eixo 03. Políticas Educacionais, Acessibilidade e Interfaces
3	2021	Financiamento da Educação e Deficiência Visual: refletindo sobre o CAQ	Patrícia Teixeira Moschen Lievore e Douglas Christian Ferrari de Melo	IX Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica
4	2020	Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial	Marileide Gonçalves França, Rosângela Gavioli Prieto, Vanessa Dias Bueno de Castro e Marcia Maurilio Souza	VIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica
5	2019	Educação Especial: pesquisa em financiamento	Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento para a Educação Básica e Superior
6	2019	Escolarização dos Alunos com Deficiência e o Apoio da União: qual o investimento em Marabá/PA?	Mirian Rosa Pereira	VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento para a Educação Básica e Superior
7	2019	O Financiamento Educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de educação especial?	Mariangela Lima de Almeida, Douglas Christian Ferrari de Melo e Marileide Gonçalves França	VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento para a Educação Básica e Superior

8	2019	Os Percalços nos caminhos da pesquisa em financiamento da educação especial	Marcia Maurilio Souza	VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Relações Público-Privado no Financiamento da Educação
9	2019	Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola em Contexto Espírito-santense-BRA	Flávio Lopes dos Santos Tamille, Correia de Miranda Milanezi, Alexandre Bazilatto e Cybele Barbosa Brahim	VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo Temático: Políticas de Financiamento para a Educação Básica e Superior
10	2019	Financiamento da educação especial via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Marcia Maurilio Souza	<i>XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação</i>	Eixo 5 – Políticas públicas e financiamento da educação
11	2018	A mercantilização da educação especial: o exemplo das salas de recursos multifuncionais no Brasil	Flávia Pansini e Maria Almerinda de Souza Matos	VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial
12	2018	A política de fundos e a (des) valorização dos estudantes PAEE (PAEE)	Vanessa Caroline da Silva, Cristiane Ribeiro da Silva e Laura Ceretta Moreira	VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial – UFSCar	Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial
13	2018	Apontamentos do TCE/RS: os encontros e os desencontros entre a legislação e os apontamentos na educação especial nos municípios	Viviane Fatima Lima do Prado e Fernanda Soares Ferreira	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Políticas de financiamento da educação básica e superior
14	2018	Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no Estado do Espírito Santo	Gildásio Macedo de Oliveira e Reginaldo Celio Sobrinho	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Relações público-privado no financiamento da educação
15	2018	As Políticas de Financiamento da Educação Especial: análise das perspectivas e desafios do município de Belém do Pará	Suzy Mara da Silva Portal	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Políticas de financiamento da educação básica e superior

16	2018	Caráter substitutivo das escolas de educação básica na modalidade educação especial no estado do Paraná	Carla Maria de Schipper, Carla Luciane Blum Vestena, Bernadete de Fatima Bastos Valentim, Juliana Berg e Verônica Volski Mattes	VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial
17	2018	Convênios com instituições privadas de educação especial em Campinas-SP	Rosângela Gavioli Prieto e Vanessa Dias Bueno de Castro	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Relações público-privado no financiamento da educação
18	2018	Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de força entre o público e o privado	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Relações público-privado no financiamento da educação
19	2018	Financiamento da educação especial: características do município de Campinas-SP	Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial – UFSCar	Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial
20	2018	Os Recursos Financeiros Destinados para Educação Especial: caso de Marabá/PA	Mirian Rosa Pereira e Maria Edilene S. Ribeiro	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Políticas de financiamento da educação básica e superior
21	2018	Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo	Marcia Maurilio Souza e Vanessa Dias Bueno de Castro	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Relações público-privado no financiamento da educação
22	2018	Programa Dinheiro Direto na Escola - Escola Acessível e Básico: impactos na educação especial paulistana	Ingrid da Silva Ricomini, Rosângela Gavioli Prieto e Marcia Maurilio Souza	VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Políticas de financiamento da educação básica e superior
23	2018	Uma escola para todos: quanto custa este direito?	Janaina Kunzler; Maria Aparecida Marques da Rocha	XII ANPED SUL	Eixo temático 22: Educação Especial

		(pôster)		Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2018	
24	2017	A invisibilidade da educação especial nos demonstrativos de despesas da educação no município de Vitória: o que dizem os gestores?	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	
25	2017	Educação especial e financiamento: o que nos dizem os estudos	Vanessa Dias Bueno de Castro, Rosângela Gavioli Prieto	<i>XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação</i>	Eixo 5 – Políticas públicas e financiamento da educação
26	2017	Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial no Estado do Espírito Santo	Gildásio Macedo de Oliveira, Reginaldo Celio Sobrinho e Edson Pantaleão	V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo temático: Relações Público-Privado no Financiamento da Educação (FORA DO AR)
27	2016	As despesas de custeio da educação especial no financiamento da educação do município Vitória-ES	Marileide Gonçalves França	VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para público alvo de Educação Especial
28	2016	Financiamento da educação especial no município de São Paulo: o empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência	Cleber Nelson de Oliveira Silva	IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo: Financiamento da educação básica e superior
29	2016	Investimento público: o programa Escola acessível	Ingrid Da Silva Ricomini	VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para público alvo de Educação Especial
30	2016	O atendimento educacional especializado na educação especial brasileira e sua articulação com a doutrina neoliberal	Flávia Pansini e Maria Almerinda de Souza Matos	VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para público alvo de Educação Especial
31	2016	Planejamento orçamentário do município de Vitória: o lugar da educação especial entre disputas e negociações	Marileide Gonçalves França	V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso	Eixo 4: Políticas e práticas de planejamento e

				Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação	financiamento da educação
32	2016	Políticas públicas para educação inclusiva e constituição do PAEE: algumas considerações	Ana Paula dos Santos Ferraz, Bruna de Assunção Medeiros e Fabiane Adela Tonetto Costas	VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para público alvo de Educação Especial
33	2015	A (in)visibilidade das despesas da educação especial no contexto do financiamento da educação	Marileide Gonçalves França	III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	EIXO 1: Financiamento da Educação Básica e da Educação Superior
34	2015	Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições	Marileide Gonçalves França	37ª Reunião Nacional da ANPED	GT 15 – Educação especial
35	2015	Financiamento da educação especial: entre tramas, contradições e desafios	Marileide Gonçalves França	XXVII Simpósio de Política e Administração da Educação	Eixo 5 – Políticas públicas e financiamento da educação
36	2015	Financiamento da educação especial no contexto da gestão do município de Vitória-Espírito Santo*	Marileide Gonçalves França	Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação / ANPAE ES	Eixo - 1 Política educacional e gestão educacional: organização, regulação e financiamento
37	2015	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o PAR: subações, financiamento, educação especial**	Marcia Maurilio Souza	13ª Reunião Regional Sudeste – ANPED 2018	GT 15 – Educação Especial
38	2015	Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil – uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?	Solenilda Guimarães Garrido	37ª Reunião Nacional da ANPED	GT 15 – Educação especial
39	2014	Instituições especiais e a relação entre o público e o privado no estado do Paraná	Natália Gomes dos Santos, Dieime de Souza Botareli, Emanuely Fernanda Marques, Jessica de Lourdes Preti e Vítor Hugo Oliveira	VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial UFSCar	Políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência
40	2014	O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos de manutenção e desenvolvimento da educação	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto (Orientadora)	II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	Eixo 3 - Fundos e a garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino

41	2013	Capitalismo, salas de recursos multifuncionais e inclusão escolar	Maria Marta Lopes Flores	VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	Área temática 2 Políticas Públicas na Educação Especial
42	2013	Escolarização de alunos com deficiência na modalidade substitutiva de ensino uma análise do estado do Paraná	Dieime de Souza Botareli, Carina Oliveira Joanussi e Emanuely Fernanda Marques	VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	Área temática 2 Políticas Públicas na Educação Especial
43	2013	Financiamento da educação especial: o que revelam as produções científicas?	Marileide Gonçalves França	36ª Reunião Nacional da ANPED	GT 15 – Educação especial
44	2013	Financiamento da educação especial no município de Vitória: primeiras aproximações	Marileide Gonçalves França	XXVI Simpósio de Política e Administração da Educação	Eixo 1: Políticas Públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação
45	2013	O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos	Fabiola Borowsky	XXVI Simpósio de Política e Administração da Educação	Eixo 5 – Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural
46	2012	Gestão da educação especial do Paraná: manutenção das escolas especiais	Valdete Aparecida Veiga de Moraes	IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul	Eixo: Educação Especial
47	2011	A educação especial e o plano de ações articuladas (par): em foco o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais	Nesdete Mesquita Corrêa	XXV Simpósio de Política e Administração da Educação e e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação	
48	2011	Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil	Cicera Aparecida Lima Malheiro, Enicéia Gonçalves Mendes, Regiane Ribeiro Botura	VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	Área temática 2 Políticas Públicas na Educação Especial
49	2011	A(s) política(s) de atendimento educacional especializado no contexto de financiamento da educação básica	Marileide Gonçalves França	XXV Simpósio de Política e Administração da Educação e e 2º Congresso Ibero-	

				Americano de Política e Administração da Educação	
50	2011	Custo aluno-qualidade inicial (CAQI) para alunos com deficiência incluídos no ensino médio público de Curitiba	Laura Ceretta Moreira; Ana Paula de Carvalho	XXV Simpósio de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação	
51	2011	O financiamento da educação especial no Estado do Espírito Santo pós-LDBEN 9394/96: uma abordagem histórico-sociológica**	Reginaldo Celio Sobrinho e Edson Pantaleão	VI Congresso Brasileiro de História da Educação	
52	2011	Políticas públicas e financiamento em educação especial	Reginaldo Célio Sobrinho, Camila Fuzato Lavagnoli e Maysa Guimarães da Fonseca	XXV Simpósio de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação	
53	2011	Publicização/privatização da educação especial no Paraná: gestão Requião (2003-2010)	Valdete Aparecida Veiga de Moraes	VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	Área temática 2 Políticas Públicas na Educação Especial
54	2009	Políticas educacionais e a relação público/privado	Veral Maria Vidal Peroni	32ª Reunião Anual da ANPED	GT 15 – Educação especial
TOTAL DE TRABALHOS:					54
Obs.:	* Identificado no Google Acadêmico – descritores: “financiamento” AND “educação especial. ** Identificado no Google – descritores: “financiamento” AND “educação especial.				

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE F – Metodologia da pesquisa

Método		Fontes
Materialismo dialético e histórico		Publicações (livros, periódicos e trabalhos em eventos) marxianas e marxistas <i>on-line</i> e impressas Publicações marxianas – obras de Marx e Engels Publicações marxistas – Gramsci (1999; 2001; 2007) Netto (2003), Netto e Braz (2011), Mészáros (2006; 2014), Saviani (2007), Manacorda (2007), Cury (1987)
Tipo de pesquisa - Procedimentos		
documental		Sites de organismos internacionais (Unesco e Banco Mundial), de órgãos oficiais do governo federal brasileiro e do governo do Paraná
Tipo de pesquisa - abordagem		
quali-quantitativa		Triviños (1987), Minayo (2002), Soares (2003) e Gamboa (2008)
Levantamento das produções científicas sobre a temática	Procedimentos	Fontes
Teses e dissertações	Pesquisa <i>on-line</i>	Portais - CAPES e BDTD
Artigos	Pesquisa <i>on-line</i>	Portais de periódicos – CAPES, Scielo e Google Acadêmico
Trabalhos publicados em eventos	Pesquisa <i>on-line</i>	Portais - Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (ENPEE); Seminário Nacional de Educação Especial e Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar; Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA; Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE – Regional Sul); Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; ANPED – SUL.
Desenvolvimento da pesquisa	Procedimentos	Fontes

Contextualização histórica do cenário mundial	Levantamento, fichamento e análise de produções bibliográficas impressas e <i>on-line</i>	Corsi (2018), Corsi, Camargo e Santos (2018) e Corsi e Alves (2009), Moraes (2001), Antunes (2018), Peroni e Caetano (2012), Peroni e Lima (2020), Puello-Socarrás (2008; 2021), Leher (2012), Vélez e Ortiz (2016), Cavalcante (2017; 2018), Silva (2011), Harvey (2008), Rikowski (2017), Tonelo (2021)
Contextualização histórica do cenário nacional	Levantamento, fichamento e análise de produções bibliográficas impressas e <i>on-line</i>	Peroni e Caetano (2012), Peroni e Lima (2020), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Alves (2014); Boito Junior (2018), Antunes (2011; 2018), Moreira (2018), Savini (2018), Haddad (2008), Neves (2005)
Contextualização histórica, econômica, social, política e educacional do Paraná	Levantamento (bibliográfico e documental), fichamento e análise das fontes selecionadas	<p>Produções bibliográficas <i>on-line</i>: Bósio (2005), Trintin (2006), Laibida (2015; 2019), Mormul, Giroto e Soares (2018); Mendes, Horn e Rezende (2020), Ruiz, Silva e Batistão (2017)</p> <p>Paraná (1948; 1950) e Pilotto (1954): Repositório Institucional da UFSC https://repositorio.ufsc.br</p> <p>Secretaria do Planejamento e Projetos Estruturantes – Projetos - Mensagem Assembleia - https://www.planejamento.pr.gov.br/Pagina/Mensagem-Assembleia-Legislativa</p> <p>Arquivo Público PR (2000): Portal do Arquivo Público do Paraná > Publicações > História Administrativa do Paraná > História Administrativa do Paraná (1853-1947) https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Historia-Administrativa-do-Parana</p> <p>Arquivo Público PR (2002): Portal do Arquivo Público do Paraná > Publicações > História Administrativa do Paraná > História Administrativa do Paraná (1947-1998) https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Historia-Administrativa-do-Parana</p>
Caracterização do Paraná - dados estatísticos	Levantamento <i>on-line</i> dos índices – extensão territorial, estimativa populacional, rendimento mensal domiciliar per capita, PIB, PIB <i>per capita</i> , Gini, IDHM, número de escolas, matrículas e docentes	<p>ATLAS BRASIL > Consultas > Tabelas http://www.atlasbrasil.org.br/</p> <p>IBGE > Cidades e Estados https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html</p> <p>IBGE > Estatísticas > Sociais > População > Estimativas da população https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=17283&t=downloads</p> <p>IBGE - Projeção da população do Brasil e das unidades da federação https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html</p> <p>IBGE > Nossos Sites > Biblioteca https://biblioteca.ibge.gov.br/</p>

		<p>IBGE > Estatísticas > Econômicas > Comércio > SCNT Sistemas de Contas Nacionais Trimestrais > 4º trimestre 2021 > download > Tab_Cmpl_CNT.zip https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/comercio/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?edicao=33060&t=downloads</p> <p>IBGE > Nossos Sites > SIDRA > Pesquisa > População > Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - PNADC/A > Tabelas > Rendimentos de todas as fontes > Tabela 7435 - Índice de Gini do rendimento domiciliar per capita, a preços médios do ano https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7435</p> <p>IPARDES > Mapas > Divisão do Paraná – 2010 https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Divis%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%202010.pdf</p> <p>IPARDES > Estatísticas, Pesquisas e Estudos > PIB Trimestral do Paraná IPARDES > Estatísticas, Pesquisas e Estudos > Contas Regionais (PIB) > Produto Interno Bruto per capita do Paraná e Brasil https://www.ipardes.pr.gov.br/</p> <p>INEP > Acesso à informação > Dados abertos > Sinopses Estatísticas > Educação Básica https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica</p> <p>Laboratório de Dados Estatísticos (LDE) > Plataforma de dados educacionais https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores</p>
História e políticas da educação especial no Brasil até 2003	Levantamento (bibliográfico e documental), fichamento e análise das fontes selecionadas	<p>Produções bibliográficas: Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012), Kassar (2011; 2012), BASSI (2012), Garcia (2017), Lanna Júnior (2010), SILVA (2017), Barcelos (2019), Bueno, Lehmkuhl e Goes, (2019), Kuhnen (2016), Garcia e Barcelos (2021), França e Prieto (2017), Brito (2016), Ferreira (1998; 2009), Moraes (2011), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), Lehmkuhl (2018)</p> <p>Fontes documentais: leis, política, resolução, parecer, decreto... Portal do Planalto: https://www.planalto.gov.br/ (legislação atualizada)</p> <p>Portal da Câmara dos Deputados: https://www2.camara.leg.br/ (legislação na redação original)</p> <p>Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/</p>

<p>Políticas da educação especial no Brasil (2008 a 2018)</p>	<p>Levantamento, fichamentos e análise das fontes documentais: leis, projeto de lei, decretos, portarias, resoluções, pareceres, PPA's...</p>	<p>Portal do Planalto: https://www.planalto.gov.br/ (legislação atualizada)</p> <p>Portal da Câmara dos Deputados: https://www2.camara.leg.br/ (legislação na redação original)</p> <p>Portal do MEC - http://portal.mec.gov.br/</p> <p>Portal da Imprensa Nacional - https://www.in.gov.br/impresnacional/pt-br (Diário Oficial da União)</p> <p>https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/ - está direcionando agora para a conta gov gov.br - Acesse sua conta (acesso.gov.br) – acesso com cadastro e senha</p>
<p>Relação com as orientações do BM e Unesco acerca da educação especial e do financiamento da educação especial</p>	<p>Levantamento, fichamentos e análise dos documentos</p>	<p>Banco Mundial - https://www.worldbank.org/</p> <p>UNESCO – https://www.unesco.org/</p> <p>Organização Mundial da Saúde e Banco Mundial (2012)</p>
<p>História e políticas públicas de educação especial do Paraná</p>	<p>Levantamento, fichamento e análise de fontes documentais: leis, deliberações, instruções, orientações, pareceres...</p>	<p>Repositório Institucional da UFSC https://repositorio.ufsc.br</p> <p>Sistema Estadual de Legislação da Casa Civil do Paraná https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso</p> <p>CELEPAR – Companhia de Informática do Paraná - http://celepar7cta.pr.gov.br/</p> <p>SEED > Legislação > Deliberações, Instruções, ... https://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao</p> <p>Portal Educacional do Estado do Paraná Dia a Dia Educação > Educadores > Educação Básica > Educação Especial > Documentos Oficiais www.diaadia.pr.gov.br</p> <p>Leis Estaduais - Paraná: https://leisestaduais.com.br/pr</p> <p>CEE-PR - Pareceres: https://www.cee.pr.gov.br</p> <p>http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf</p>

	Levantamento, fichamentos e análise de produções bibliográficas <i>on-line</i> e impressas	Produções bibliográficas: Canziani (1985), Silva (2013), Silva, Orso e Silva (2015), Matos (2019), Luz (2018), Moraes (2011)
Número de matrículas, docentes e escolas da educação especial no Brasil e Paraná	Levantamento e análise dos dados	<p>Observatório do PNE, Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva (2018) (Site antigo) http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades</p> <p>INEP > Acesso à informação > Dados abertos > Sinopses Estatísticas > Educação Básica https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica</p> <p>INEP DATA > Estatísticas Censo Escolar > matrículas - https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar</p> <p>Portal Educacional do Estado do Paraná - Dia a Dia Educação http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/serie_historica_matricula_inicial2000_2017.pdf</p> <p>Laboratório de Dados Estatísticos (LDE) - Plataforma de dados educacionais: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores</p> <p>INEP. Microdados do Censo Escolar - 2008 a 2018 (Site Antigo) http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados</p> <p>SEED > SEED em números http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/</p>
Políticas e gestão do financiamento da educação geral e da educação especial no Brasil no âmbito da educação básica	Levantamento, fichamentos e análise das fontes documentais: Constituição Federal, Emendas Constitucionais, Leis, Projeto de lei, Decretos, Decreto-de-Lei, Portarias, Resoluções, PPAs, ...	<p>Portal do Planalto - https://www.planalto.gov.br/ (legislação atualizada)</p> <p>Portal do Senado > Atividade Legislativa - https://www.senado.leg.br</p> <p>Portal do Ministério da Economia > planejamento e orçamento > planos plurianuais: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa</p> <p>Portal do FNDE > Acesso à informação > Legislações - https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao?limitstart=0</p> <p>Portal do MEC - http://portal.mec.gov.br/</p>

		<p>Portal da Câmara dos Deputados > Atividade Legislativa > Legislação https://www.camara.leg.br/legislacao (redação original)</p> <p>Portal da Câmara dos Deputados > Atividade legislativa > Propostas legislativas https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada</p> <p>Portal do FNDE > História e Sobre o FUNDEB - https://www.fnde.gov.br/index.php</p> <p>Portal do FNDE > Programas - https://www.fnde.gov.br/index.php</p>
Políticas e gestão do financiamento da educação básica no Brasil	Levantamento, fichamentos e análise de produções bibliográficas impressas e <i>on-line</i>	Farenzena (2006; 2012a; 2012b), Pinto (2000; 2016; 2018; 2019), Pinto e Adrião (2006); Castro (2011), Sena (2011), Oliveira (2007), Oliveira (2012), Davies (2008; 2011; 2012; 2016; 2018; 2019), Monlevade (2012), Cruz (2009; 2011), Melchior (1991)
Políticas e gestão do financiamento da educação especial no Brasil	Levantamento, fichamentos e análise de produções bibliográficas impressas e <i>on-line</i>	Kassar (2012), Bassi (2012), Garcia (2017), França e Pietro (2017; 2021), Ferreira (2009), Viegas e Bassi (2009), França (2014; 2015), Moraes (2011), Lehmkühl (2018), Souza et al. (2020), Laplane, Caiado e Kassar (2016), França, Melo e Almeida (2022), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), Kassar e Rebelo (2018), Almeida, Melo e França (2019)
Políticas e gestão do financiamento da educação geral e da educação especial no Paraná no âmbito da educação básica	Levantamento, fichamentos e análise das fontes documentais: leis, decretos, deliberações, resoluções, projeto de lei, ...	<p>Sistema Estadual de Legislação da Casa Civil do Paraná https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso</p> <p>CELEPAR - Companhia de Informática do Paraná - http://celepar7cta.pr.gov.br/</p> <p>SEED > Legislação > Deliberações, Instruções, Orientações... https://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao</p> <p>Portal Educacional do Estado do Paraná Dia a Dia Educação > Educadores > Educação Básica > Educação Especial > Documentos Oficiais ou Formação em Ação - www.diaadia.pr.gov.br</p> <p>CEE-PR - https://www.cee.pr.gov.br</p> <p>Portal da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná > Legislação > Pesquisa Legislativa > Proposições ou Legislação Estadual http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao</p>
	Levantamento, fichamentos e análise de produções bibliográficas	Kassar e Meletti (2012), Salles (2013), Moraes (2011), Piaia (2021), Meletti (2014), Marques (2015)
Conceitos orçamentários	Levantamento (bibliográfico e documental), fichamento e	<p>Oliveira (2012), Salvador (2010), Brasil (2018e)</p> <p>Portal da Transparência do Estado do Paraná > Glossário</p>

	análise das fontes selecionadas	http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/glossario
Orçamento previsto e executado para a educação especial na educação básica no estado do Paraná, de 2008 a 2018	Levantamento, sistematização e análise das fontes orçamentárias	<p>Portal da ALEP-PR > Legislação > Leis orçamentárias http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/leis-orcamentarias</p> <p>Portal da Transparência do Estado do Paraná > Planejamento e Orçamento http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/home?windowId=5fd</p> <p>FNDE > Financiamento > FUNDEB > Legislação FUNDEB https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/legislacao-fundeb</p> <p>FNDE > Acesso à Informação > Legislações > Resoluções - https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao</p> <p>FNDE > Financiamento > FUNDEB > áreas para gestores > consultas > Matrículas da educação básica, consideradas no Fundeb, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental - https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas</p> <p>Orçamento inicial (LOA) e despesas liquidadas (2008 a 2018): Portal da Transparência do Estado do Paraná > despesas > gastos públicos > consulta detalhada da despesa http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a</p> <p><u>Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREOs) anuais - Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, de 2008 a 2018: Portal da Transparência do Estado do Paraná > Responsabilidade Fiscal > Demonstrativo da LRF (RREO e RGF)</u> http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/assunto/7/36?origem=3</p> <p>FUNDEB Portal da transparência > receitas > receita orçamentária > consulta detalhada da receita http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/receitas/consultalivre?windowId=201</p> <p>Portal da transparência > despesas > repasses e transferências > FUNDEB > exercícios anteriores http://www.fazenda.pr.gov.br/webservices/documentador/despesas-repasses-transferencias-fundeb-exercicios-antecedentes</p> <p>Portal Jusbrasil - https://www.jusbrasil.com.br</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE G – Texto da solicitação à Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná postado na opção “Solicitação On-line” do Portal da Transparência do Estado do Paraná

Solicitação à Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná

Considerando a pesquisa de doutorado que realizo sobre as políticas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018), como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira;

Considerando que no levantamento das despesas liquidadas da SEED-PR no período de 2008 a 2018, obtidas aqui no Portal da Transparência do Poder Executivo do Estado do Paraná, observei que a partir de 2012 a quase totalidade dos valores de despesas da SEED-PR está alocada na subfunção 368 (educação básica), a indicar que os valores liquidados das demais subfunções (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial) não estão discriminados a partir de 2012 por estarem agregados à subfunção 368;

Venho, pelo presente, solicitar os seguintes dados ou documentos que evidenciem os seguintes dados:

- a) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- b) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- c) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- d) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) do FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

- e) os valores correspondentes à educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- f) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação dos alunos público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes exclusivas (classe especial e escola exclusiva) da rede pública estadual, nos anos de 2008 a 2018;
- g) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao AEE ofertado pelas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual, nos anos de 2008 a 2018.

Atenciosamente,
Gesilaine Mucio Ferreira

ANEXOS

ANEXO A – Atendimento 26250/2022

25/03/22, 11:56

Slgo

Atendimento 26250/2022 - **Em andamento**

25/02/2022 17:38

Curitiba, 25 de fevereiro de 2022.

Prezada Senhora Gesilaine Mucio Ferreira,

Agradecemos o seu contato e a confiança depositada nesta Ouvidoria Geral do Estado. Informamos que recebemos a sua manifestação através do atendimento 26250/2022.

Estamos trabalhando em sua manifestação, e retornaremos com a resposta o mais breve possível, conforme disposto na Lei 13.460/2017 em seu artigo Art. 16.

Por gentileza, participe de nossa pesquisa de satisfação.

Atenciosamente,

Ouvidoria Geral do Estado - OGE

Controladoria Geral do Estado - CGE

<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8077745/imprimir>

1/1

25/03/22, 11:56

Slgo

Atendimento 26250/2022 - **Em andamento**

02/03/2022 14:08

Prezado(a),

Cientificamos Vossa Senhoria que o Atendimento n° 26250/2022 está sendo analisado.

Assim que tivermos uma resposta, entraremos em contato.

Estamos à disposição.

Atenciosamente,

Ouvidoria – SEFA

<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8082072/imprimir>

1/1

25/03/22, 11:57

Slgo

Atendimento 26250/2022 - **Em andamento**

25/03/2022 11:48

Solicitado prorrogação de prazo para encerrar atendimento. Justificativa: Informamos que o seu atendimento está sob análise do Grupo Orçamentário Financeiro Setorial (GOFs - SEED). Assim, solicitamos a prorrogação do prazo para concluirmos o levantamento das informações, encaminhamos a resposta e finalizamos a solicitação. Agradecemos o contato e sua compreensão pela espera dos esclarecimentos.

<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8180583/Imprimir>

1/1

27/04/22, 11:27

Slgo

Atendimento 26250/2022 - **Encerrado**

26/04/2022 14:30

<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8290040/Imprimir>

1/2

27/04/22, 11:27

Sigo

26 de abril de 2022

26250/2022

Prezada Senhora Gesilaine:

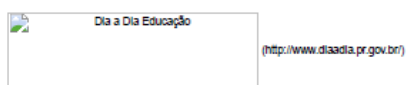
Considerando a necessidade de complementação de informações de Departamentos específicos desta Secretaria, fecharemos momentaneamente o presente atendimento.

Após concluirmos o levantamento das informações, o atendimento será reaberto para encaminhamento das respostas e finalização do mesmo.

Agradecemos o contato e sua compreensão pela espera dos esclarecimentos.

Atenciosamente

OUVIDORIA/SEED



© Secretaria da Educação do Paraná
 Diretoria de Tecnologia Educacional
 Rua Salvador de Ferrante, 1651 - Carmo
 81670-390 - Curitiba - PR

<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8290040/Imprimir>

2/2

11/05/22, 11:39

Sigo

Atendimento 26250/2022 - **Encerrado**

11/05/2022 09:13



11 de maio de 2022

26250/2022

Prezada Senhora Gesilaine:

Em atenção à sua solicitação, o Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOF/SEED) e o Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS/SEED) informam que:

a) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8350305/Imprimir>

1/4

11/05/22, 11:39

Sigo

R.: *Conforme consulta ao Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS) e Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOFs), informamos que a Secretaria da Educação e do Esporte, não dispõe das informações solicitadas, considerando a impossibilidade de segregar os valores correspondentes a sublocação 368, no orçamento total.*

b) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Conforme consulta ao Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS) e Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOFs), informamos que a Secretaria da Educação e do Esporte, não dispõe das informações solicitadas, considerando a impossibilidade de segregar os valores correspondentes a sublocação 368, no orçamento total.*

c) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Não há esta informação disponível, pois os recursos do Fundeb são transferidos para conta única do estado para pagamento da folha, em complementação aos recursos do tesouro do estado.*

d) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Não há esta informação disponível, pois os recursos do Fundeb são transferidos para conta única do estado para pagamento da folha, em complementação aos recursos do tesouro do estado.*

e) os valores correspondentes à educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público

<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8350305/Imprimir>

2/4

11/05/22, 11:39

Sigo

estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Não há repasse às instituições privadas sem fins lucrativos pela subfunção 368*

f) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes exclusivas (classe especial e escola exclusiva) da rede pública estadual, nos anos de 2008 a 2018;

R.: *O GOFs não dispõe desta informação*

g) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao AEE ofertado pelas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual, nos anos de 2008 a 2018.

R.: *O GOFs não dispõe desta informação*

Sugerimos que entre em contato com a ouvidoria da Secretaria da Fazenda (SEFA), para mais informações sobre as questões solicitadas.

Segue os contatos: telefones (41) 3200-5009 e 0800-0411528 e link

<https://www.fazenda.pr.gov.br/Pagina/Apresentacao-da-Ouvidoria>

Agradecemos o contato e ficamos à sua disposição.

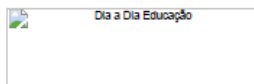
<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8350305/Imprimir>

3/4

11/05/22, 11:39

Sigo


Atenciosamente
OUIDORIA/SEED




(<http://www.diaadia.pr.gov.br/>)

© Secretaria da Educação do Paraná
Diretoria de Tecnologia Educacional
Rua Salvador de Ferrante, 1651 - Carmo
81670-390 - Curitiba - PR

ANEXO B – Protocolo nº 18.978.009-5 e processo





Tela Inicial
Protocolo Geral
Sair

Sexta, 29 de Julho de 2022 - 09:42:47
Gesilaine Mucio Ferreira - v6_2_34_2 (00019p) - voltar

Protocolo Geral do Estado do Paraná

Protocolo

Protocolo: **18.978.009-5** Tipo: Digital Situação: Concluído

Órgão: CIDADAO - PARANÁ INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL - PIÁ

Sigiloso: Não

Assunto: FAZENDA

Palavras-Chaves: CIDADAO

Apensado ao:

Cidade: MARINGA / PR



Espécie: SOLICITACAO Documento: -

Prioridade: Não

Detalhamento: SEFA GS Considerando a pesquisa de doutorado que realizei sobre as políticas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018), como aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira; Considerando que os documentos e dados que obtive no Portal da Transparência do Poder Executivo do Estado do Paraná não são suficientes para a conclusão da pesquisa

Protocolos Apensados

Documentos do Processo

Documentos	Download	Visualizar
Processo_189780095_Vol_1_Mov_1_a_10.pdf		

Anexos

Não há Anexos cadastrados.

Unidades de Armazenamento de Arquivos Físicos

Interessado 1

Tipo	Nome
PESSOA FISICA	GESILAINE MUCIO FERREIRA

Interessado 2

Processo Relacionado





Último Andamento

Local de Envio: SEED/NRE MGA - SEED/MGA/SAA Onde está: SEED/NRE MGA - SEED/MGA/SAA

Motivo: ARQUIVADO Enviado em: 28/07/2022 14:46

Total Dias em Trâmite: 73 Dias Sobrestado: 0 Dias Arquivo Corrente: 0

Andamentos

Parecer de andamento	Seqüência	Data	Local De	Local Para	Motivo	Enviado Por	Recebido Órgão Por	Recebido/Recusado Local Por	Prazo Justificativa
	15	28/07/2022 14:46	SEED/MGA/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	SEED/MGA/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	ARQUIVADO	[REDACTED]			10/06/2022 - Prazo legal
	14	21/06/2022 10:45	SEED/DEDUC/DDC/CAA - DIRETORIA DE EDUCACAO/DEPARTAMENTO DE DES CURRICULAR	SEED/MGA/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	PROVIDENCIAS	[REDACTED]			
	13	02/06/2022 09:44	SEED/DEDUC/AT - DIRETORIA DE EDUCACAO /ASSESSORIA TECNICA	SEED/DEDUC/DDC/CAA - DIRETORIA DE EDUCACAO/DEPARTAMENTO DE DES CURRICULAR	PROVIDENCIAS	[REDACTED]			10/06/2022 - Prazo legal
	12	02/06/2022 09:05	SEED/DEDUC/CH - DIRETORIA DE	SEED/DEDUC/AT - DIRETORIA DE EDUCACAO	PROVIDENCIAS	[REDACTED]			10/06/2022 - Prazo

			EDUCACAO/CHEFIA	/ASSESSORIA TECNICA				legal
	11	01/06/2022 17:05	SEED/GAB/ASSESSORIA - ASSESSORIA DE GABINETE	SEED/DEDUC/CH - DIRETORIA DE EDUCACAO/CHEFIA	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	10	01/06/2022 13:36	SEED/GAB/SEC - GABINETE DA SECRETARIA	SEED/GAB/ASSESSORIA - ASSESSORIA DE GABINETE	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	9	31/05/2022 18:00	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	SEED/GAB/SEC - GABINETE DA SECRETARIA	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	8	26/05/2022 14:04	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	7	26/05/2022 09:20	SEFA/DG - DIRETORIA GERAL	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	6	19/05/2022 18:16	SEFA/DOE/DNCO - Depto. de Normas e Consolidacao Orcamentaria	SEFA/DG - DIRETORIA GERAL	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	5	17/05/2022 17:17	SEFA/DOE - Diretoria de Orcamento Estadual	SEFA/DOE/DNCO - Depto. de Normas e Consolidacao Orcamentaria	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	4	17/05/2022 16:43	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	SEFA/DOE - Diretoria de Orcamento Estadual	PROVIDENCIAS			10/06/2022 - Prazo legal
	3	17/05/2022 11:22	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	PROVIDENCIAS			
	2	17/05/2022 09:44	SEFA/PTG - PROTOCOLO GERAL	SEFA/GS - GABINETE DE SECRETARIO	PROVIDENCIAS			
	1	16/05/2022 22:35	CIDADAO - PARANA INTELIGENCIA ARTIFICIAL - PIA	SEFA/PTG - PROTOCOLO GERAL	ANDAMENTO INICIAL	Gesilaine Mucio Ferrreira		

Arquivamento

Sequência: 15

Número: 1/2022

Local do Arquivo: SEED/MGA/SAA

Data Primeiro Arquivamento: 28/07/2022

Tipo Arquivamento: S (C-Caixa P-Pasta S-Caixa Digital F-Pasta Funcional)

Ano Arquivamento Atual: 2022

Ano de Transferência:

Origem: SEED/MGA/SAA

Local Físico:

Classificação: O 215 4

Ano de Eliminação: 2023 - V

Sala: Documentos inativos

Observações:

Eliminação

Conclusão

Comentário sobre a conclusão do Processo: Solicitação não concluída, pois o orientador não solicitou via NRE.

Para mais informações, entre em contato com o local atual deste protocolo.
SEED/MGA/SAA - SETOR DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA

Cadastrado em: 16/05/2022 22:35

Última Atualização Cadastral em: 17/05/2022 08:36

[Solicitar acesso](#)
[Voltar](#)



 <p>ESTADO DO PARANÁ</p>	<p>Folha 1</p>  <p>ePROTOCOLO</p>
<p>Órgão Cadastro: CIDADAO Em: 16/05/2022 22:35 CPF Interessado 1: ●●●●●●●●</p>	 <p>Protocolo: 18.978.009-5</p>
<p>Interessado 1: GESILAINÉ MUCIO FERREIRA Interessado 2: - Assunto: FAZENDA Palavras-chave: CIDADAO Nº/Ano: - Detalhamento: SOLICITAÇÃO</p>	<p>Cidade: MARINGÁ / PR</p> <p>Código TTD: -</p> <p>Para informações acesse: https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/consultarProtocolo</p>



Assunto: FAZENDA
Protocolo: 18.978.009-5
Interessado: GESILAINÉ MUCIO FERREIRA

Solicitação

Solicitação à Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná

Considerando a pesquisa de doutorado que realizei sobre as políticas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018), como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira;

Considerando que os documentos e dados que obtive no Portal da Transparência do Poder Executivo do Estado do Paraná não são suficientes para a conclusão da pesquisa;

Considerando que no levantamento das despesas liquidadas da SEED-PR no período de 2008 a 2018, obtidas no Portal da Transparência do Poder Executivo do Estado do Paraná, observei que a partir de 2012 a quase totalidade dos valores de despesas da SEED-PR está alocada na subfunção 368 (educação básica), a indicar que os valores liquidados das demais subfunções (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial) não estão discriminados a partir de 2012 por estarem agregados na subfunção 368;

Considerando a não obtenção de dados via solicitação de informações no SIGO-PR - Atendimento 26250/2022;

Considerando os documentos arquivados juntos a esta solicitação;

Venho, pelo presente, solicitar os seguintes dados ou documentos que evidenciem os seguintes dados:

- a) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- b) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- c) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- d) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) do FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- e) os valores correspondentes à educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público

Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/sipiweb/validarDocumento> com o código: a12a39f65bfa18ba0ee017b50fe036d2.

estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

f) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação dos alunos público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes exclusivas (classe especial e escola exclusiva) da rede pública estadual, nos anos de 2008 a 2018;

g) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao AEE ofertado pelas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual, nos anos de 2008 a 2018.

Atenciosamente,
 Gesilaine Mucio Ferreira



Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/sipiweb/validarDocumento> com o código: a12a39f65bfa18ba0ee017b50fe036d2.



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação



Ofício nº 010/2022-PPE

Maringá, 16 de Maio de 2022.

Prezado Senhor:

Solicitamos autorização para a aluna de Doutorado **GESILAINÉ MUCIO FERREIRA** colher dados para a pesquisa intitulada "Políticas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): implicações para a inclusão escolar".


Objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações das políticas públicas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018, para a inclusão do público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica da rede pública estadual de ensino paranaense no período.


O estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientado pela professora Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, e seguem as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Respeitosamente,


 Prof.ª Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira
 Orientadora PPE/UEM


 Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Furlan Costa
 Coordenadora do PPE/UEM

Ilmo. Sr.
Dr. RENÉ DE OLIVEIRA GARCIA JÚNIOR
 Secretário de Estado da Fazenda do Paraná
 Curitiba-PR

Campus Universitário - Av. Colombo, 5790 - Bloco T-12 - Sala 11 - Fone: (41) 3011-4853 - 3011-5076
 CEP 87020-900 - Maringá - Paraná - E-mail: ppp@uem.br - www.ppe.uem.br



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



Maringá, 16 de maio de 2022.

À Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná

Considerando a pesquisa de doutorado intitulada "Políticas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): implicações para a inclusão escolar", realizada pela aluna Geislaine Mucio Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM);

Considerando que a referida pesquisa visa analisar as implicações das políticas públicas de financiamento e gestão da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018, para a inclusão do público-alvo da educação especial nas classes comuns de educação básica da rede pública estadual de ensino paranaense no período;

Considerando que a investigação requer o estudo de documentos oficiais do estado do Paraná, dentre eles, os Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE e outros que tratam do orçamento previsto e do orçamento executado referente à educação especial pelo governo do estado do Paraná, de 2008 a 2018;

Considerando que os documentos e dados obtidos pela aluna no Portal da Transparência do governo do estado do Paraná ainda não são suficientes para a conclusão da pesquisa;

Considerando que no levantamento das despesas liquidadas da SEED-PR no período de 2008 a 2018, obtidas no Portal da Transparência do Poder Executivo do Estado do Paraná, a aluna observou que a partir de 2012 a quase totalidade dos valores de despesas da SEED-PR está alocada na subfunção 368 (educação básica), a indicar que os valores liquidados das demais subfunções (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial) não estão discriminados a partir de 2012 por estarem agregados na subfunção 368;

1



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



Considerando a solicitação de informações pela aluna via SIGO-PR - Atendimento 26250/2022 -, cujo pedido foi encaminhado para análise do Grupo Orçamentário Financeiro Setorial (GOFIS/SEED);

Considerando a resposta do GOFIS/SEED e do Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS/SEED) de que não dispõem de informações sobre as questões solicitadas no Atendimento 26250/2022 e a sugestão desses setores para a realização de contato com a Ouvidoria da Secretaria da Fazenda (SEFA), para mais informações sobre as referidas questões, conforme documento anexo;

Vimos, pelo presente, solicitar os seguintes dados ou documentos que evidenciem os seguintes dados:

- a) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- b) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- c) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- d) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) do FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- e) os valores correspondentes à educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;
- f) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação dos alunos público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes exclusivas (classe especial e escola exclusiva) da rede pública estadual, nos anos de 2006 a 2018;
- g) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao AEE ofertado pelas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual, nos anos de 2006 a 2018.

2


Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: f0265734c12462f848b27fa0c2171e13.




Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



Certo de contarmos com a contribuição da Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná para a realização dessa pesquisa, agradecemos a colaboração e ficamos no aguardo dos dados solicitados.


Gesilaine Mucio Ferreira
Pós-Graduando(a)


Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira
(Orientadora)

Ilmo. Sr.
Dr. RENÉ DE OLIVEIRA GARCIA JÚNIOR
Secretário de Estado da Fazenda do Paraná
Curitiba-PR

3

Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: f0265734c12462f848b27fa0c2171e13.

11/05/22, 11:39

Sigo



Atendimento 26250/2022 - Encerrado

11/05/2022 09:13



11 de maio de 2022

26250/2022

Prezada Senhora Gesilaine:

Em atenção à sua solicitação, o Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOF/SEED) e o Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS/SEED) informam que:

a) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/6350305/imprimir>

1/4

Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.sprotocolo.pr.gov.br/splweb/validarDocumento> com o código: #0265734c12462f848b27fa0c2171e13.

11/05/22, 11:39

Sigo



R.: *Conforme consulta ao Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS) e Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOF/SEED), informamos que a Secretaria da Educação e do Esporte, não dispõe das informações solicitadas, considerando a impossibilidade de segregar os valores correspondentes a subfunção 368, no orçamento total.*

b) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Conforme consulta ao Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS) e Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial (GOF/SEED), informamos que a Secretaria da Educação e do Esporte, não dispõe das informações solicitadas, considerando a impossibilidade de segregar os valores correspondentes a subfunção 368, no orçamento total.*

c) os valores correspondentes à educação especial no montante do orçamento inicial (LOA) da subfunção 368 (educação básica) referente ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Não há esta informação disponível, pois os recursos do Fundeb são transferidos para conta única do estado para pagamento da folha, em complementação aos recursos do tesouro do estado.*

d) os valores correspondentes à educação especial no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: *Não há esta informação disponível, pois os recursos do Fundeb são transferidos para conta única do estado para pagamento da folha, em complementação aos recursos do tesouro do estado.*

e) os valores correspondentes à educação especial repassados às instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público

<https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/6350305/imprimir>

2/4

Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: Gesilaine Mucio Ferreira em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.sprotocolo.pr.gov.br/splweb/validarDocumento> com o código: #0265734c12462f848b27fa0c2171e13.

11/05/22, 11:39

Slgo

estadual no montante das despesas liquidadas da subfunção 368 (educação básica) referentes ao FUNDEB da SEED-PR, nos anos de 2012 a 2018;

R.: Não há repasse às instituições privadas sem fins lucrativos pela subfunção 368

f) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes exclusivas (classe especial e escola exclusiva) da rede pública estadual, nos anos de 2008 a 2018;

R.: O GOFIS não dispõe desta informação

g) os valores das despesas liquidadas pelo governo do estado do Paraná em relação ao AEE ofertado pelas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público estadual, nos anos de 2008 a 2018.

R.: O GOFIS não dispõe desta informação

Sugerimos que entre em contato com a ouvidoria da Secretaria da Fazenda (SEFA), para mais informações sobre as questões solicitadas.

Segue os contatos: telefones (41) 3200-5009 e 0800-0411528 e link

<https://www.fazenda.pr.gov.br/Pagina/Apresentacao-da-Ouvidoria>

Agradecemos o contato e ficamos à sua disposição.



<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8350305/imprimir>

3/4

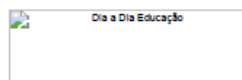
Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: **Gesilaine Mucio Ferreira** em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.aprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **70265734c12462f848b27fa0c2171e13**.

11/05/22, 11:39

Slgo

Atenciosamente

OUVIDORIA/SEED



(<http://www.diaadia.pr.gov.br/>)

© Secretaria da Educação do Paraná
Diretoria de Tecnologia Educacional
Rua Salvador de Ferrante, 1651 - Carmo
81670-350 - Curitiba - PR



<https://www.slgo.pr.gov.br/cidadao/atendimento/contato/8350305/imprimir>

4/4

Inserido ao protocolo 18.978.009-5 por: **Gesilaine Mucio Ferreira** em: 16/05/2022 22:35. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.aprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **70265734c12462f848b27fa0c2171e13**.

ANEXO C – Valores correntes do PIB paranaense, no período de 2006 a 2021

Estado do Paraná
Valores Correntes
(1.000.000 R\$)

IPARDES INSTITUTO PARA
DESENVOLVIMENTO

Período	Agropecuária	Indústria	Serviços	Valor Adicionado	Impostos Líquidos de Subsídios
2006.I	3.975	8.713	18.037	30.725	4.463
2006.II	2.349	9.209	18.387	29.945	4.469
2006.III	2.146	8.868	18.616	29.630	4.392
2006.IV	1.571	8.701	18.976	29.148	4.875
2006	10.042	35.491	73.916	119.449	18.199
2007.I	5.587	9.551	21.745	36.883	5.043
2007.II	2.788	10.819	22.486	36.093	5.157
2007.III	2.588	10.550	22.671	35.809	5.437
2007.IV	1.845	10.470	22.865	35.180	5.607
2007	12.808	41.390	89.766	143.965	21.244
2008.I	8.271	10.396	23.851	42.518	5.977
2008.II	3.702	11.440	24.834	39.976	6.333
2008.III	2.829	11.863	25.299	39.991	6.860
2008.IV	1.675	10.884	24.381	36.940	7.088
2008	16.478	44.582	98.365	159.425	26.259
2009.I	6.278	11.244	25.773	43.295	5.678
2009.II	3.382	11.780	26.748	41.910	6.073
2009.III	2.799	12.509	27.509	42.816	6.408
2009.IV	2.181	12.934	27.908	43.023	7.473
2009	14.639	48.466	107.938	171.044	25.632
2010.I	7.828	12.472	28.452	48.752	7.494
2010.II	4.048	13.836	29.837	47.721	7.633
2010.III	3.513	13.971	30.505	47.989	8.229
2010.IV	2.413	13.942	32.108	48.463	8.925
2010	17.801	54.221	120.902	192.925	32.281
2011.I	9.373	14.702	32.509	56.584	8.496
2011.II	4.772	15.857	34.307	54.736	9.195
2011.III	4.094	16.097	34.324	54.516	9.753
2011.IV	2.495	15.548	34.972	53.015	10.828
2011	20.735	62.005	136.111	218.851	38.271
2012.I	8.437	15.856	37.762	61.855	10.156
2012.II	5.204	16.412	39.233	60.850	10.385
2012.III	4.844	17.043	39.389	61.276	10.860
2012.IV	3.745	15.860	39.342	58.947	11.292
2012	22.230	64.971	155.727	242.927	42.693
2013.I	14.623	17.311	43.504	75.438	10.351
2013.II	6.786	18.832	46.220	71.838	11.150
2013.III	5.092	20.027	46.123	71.241	11.606
2013.IV	3.414	18.827	46.920	69.162	12.696
2013	29.915	74.996	182.767	287.679	45.803
2014.I	14.054	18.806	48.030	80.891	11.400
2014.II	6.502	19.196	49.467	75.165	11.018
2014.III	4.670	19.374	49.526	73.570	11.159

2014.IV	3.374	18.363	49.725	71.481	13.400
2014	28.600	75.758	196.748	301.107	46.977
2015.I	14.661	20.497	52.282	87.440	11.871
2015.II	6.471	21.255	53.606	81.332	12.393
2015.III	4.812	21.201	53.993	80.006	12.832
2015.IV	3.454	20.128	54.271	77.853	13.236
2015	29.398	83.080	214.152	326.631	50.332
2016.I	16.428	22.064	55.069	93.561	12.630
2016.II	8.078	23.223	57.226	88.528	12.506
2016.III	6.121	22.836	57.208	86.164	12.621
2016.IV	4.043	22.187	56.846	83.077	12.727
2016	34.670	90.310	226.349	351.330	50.485
2017.I	17.375	22.837	58.246	98.459	12.991
2017.II	7.792	23.047	60.294	91.133	13.460
2017.III	5.567	23.753	60.413	89.733	14.302
2017.IV	3.720	23.199	59.784	86.703	14.716
2017	34.454	92.836	238.738	366.028	55.469
2018.I	17.959	22.121	61.513	101.594	14.073
2018.II	8.391	23.423	62.899	94.713	13.686
2018.III	5.822	24.735	64.120	94.677	14.592
2018.IV	4.192	23.412	63.980	91.584	15.111
2018	36.365	93.691	252.512	382.568	57.461
2019.I	16.292	25.273	64.622	106.187	14.482
2019.II	7.543	27.160	66.352	101.055	14.854
2019.III	6.298	27.798	67.441	101.537	15.479
2019.IV	4.204	25.549	67.096	96.849	15.933
2019	34.337	105.780	265.511	405.629	60.748
2020.I	23.819	26.465	66.990	117.274	17.448
2020.II	11.425	23.527	63.424	98.375	10.028
2020.III	8.800	28.798	65.826	103.423	13.504
2020.IV	6.090	30.551	68.518	105.159	18.058
2020	50.133	109.341	264.757	424.231	59.039
2021.I	37.051	33.681	68.936	139.668	20.687
2021.II	16.011	35.000	72.102	123.113	18.924
2021.III	12.022	37.871	74.384	124.277	19.794
2021.IV	6.944	35.955	70.635	113.534	19.303
2021	72.027	142.509	286.057	500.592	78.708

PIB

35.188

34.415

34.023

34.023

137.648

41.926

41.250

41.246

40.787

165.209

48.495

46.309

46.851

44.028

185.684

48.973

47.983

49.224

50.496

196.676

56.246

55.355

56.218

57.387

225.205

65.080

63.931

64.268

63.843

257.122

72.011

71.234

72.136

70.239

285.620

85.788

82.988

82.847

81.858

333.481

92.291

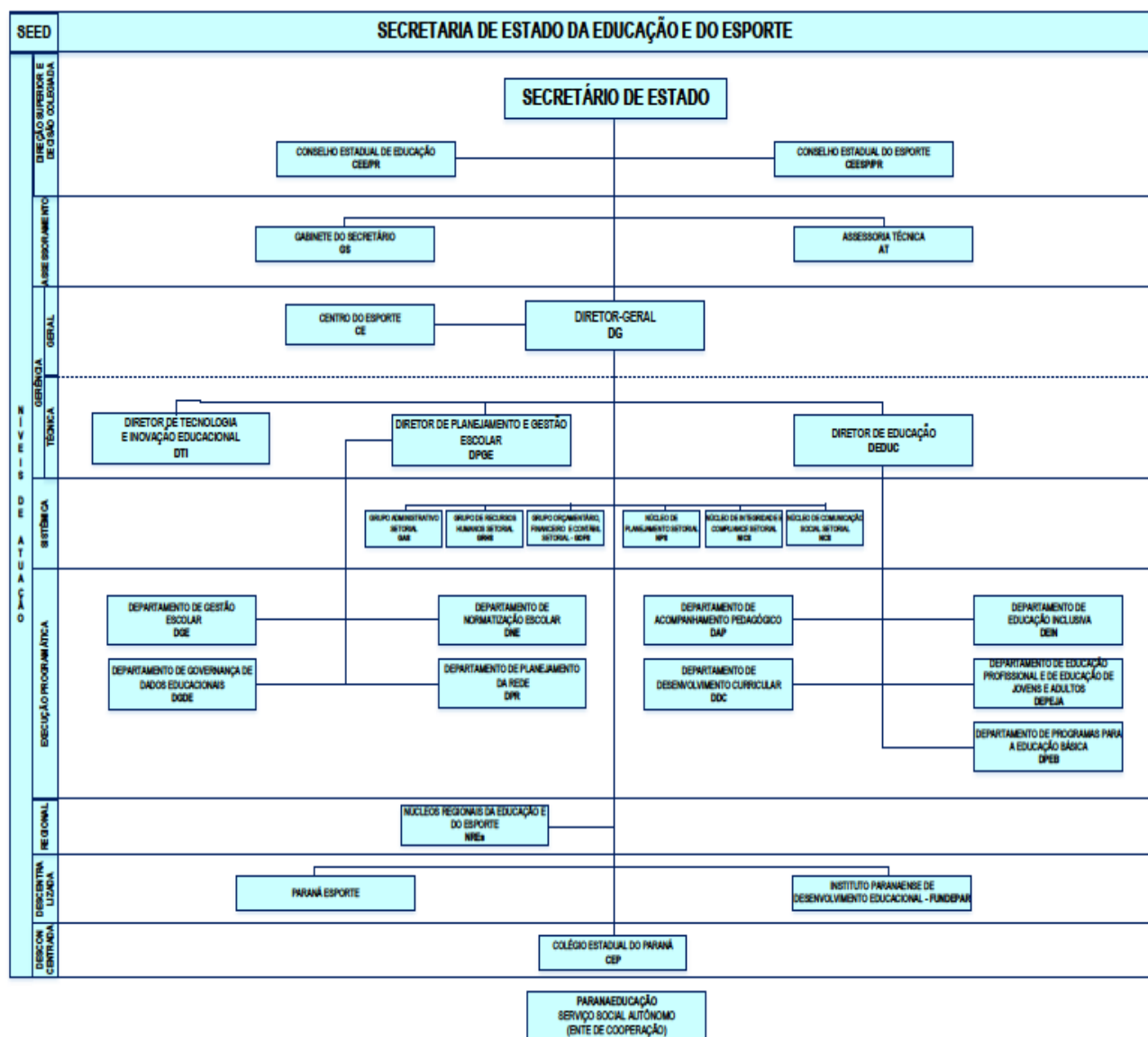
86.182

84.730

84.881
348.084
99.311
93.726
92.838
91.089
376.963
106.192
101.034
98.785
95.804
401.814
111.449
104.593
104.036
101.420
421.498
115.667
108.399
109.269
106.695
440.029
120.670
115.909
117.016
112.782
466.377
134.722
108.404
116.927
123.217
483.270
160.355
142.037
144.071
132.837
579.300

IPARDES. **PIB trimestral do Paraná**: 4º trimestre de 2021 - Série Encadeada. Curitiba, [2022c]. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/PIB-Trimestral-do-Parana>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ANEXO D – Organograma da SEED



SEED. Institucional. **SEED**, [2023]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/?utm_source=educacao&utm_medium=pagina_desvio&utm_campaign=desvio-seed&utm_id=desvio. Acesso em: 1 fev. 2023.

ANEXO E – Portal da Transparência do estado do Paraná; aba Pessoal > Relação de Servidores

Nome: [REDACTED]

Quadro: Informações Funcionais

Nº	Instituição	Município	Cargo	Data Início Data Término	Regime Jurídico	Quadro Funcional	Vínculo
01	SEED	MARINGÁ	PROFESSOR	[REDACTED]	ESTATUTÁRIO	QPM - MAGISTÉRIO	ATIVO
	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE					Local de Trabalho: MARINGÁ-LOCAL	

Quadro: Informações Financeiras

Nº	Referência	Vencimento	Composição da Remuneração (R\$)					Descontos Obrigatórios (R\$)				Remuneração	
			Adicionais / Gratificações	Valores Retroativos	Outros Valores	Auxílios	Férias / 13º Salário	Remuneração Bruta	Imposto de Renda	Previdência	Redutor/ Devoluções		
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

PARANÁ. Pessoal – remuneração e relação de servidores. **Portal da transparência**, [2022g]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br>. Acesso em: 30 dez. 2022.