



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

**SUZY MARA DA SILVA PORTAL**

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
BELÉM – PA: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das  
pessoas com deficiência**

**BELÉM – PARÁ  
2020**

**SUZY MARA DA SILVA PORTAL**

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
BELÉM – PA: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das  
pessoas com deficiência.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

BELÉM – PARÁ  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

P842f

Portal, Suzy Mara da Silva.

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. — 2020.

xxi, 253 f. : il. color.

Orientador(a): Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.

1. Recursos financeiros. 2. Rede Municipal de Ensino de Belém. 3. PA. 4. Financiamento da Educação. 5. Educação Especial. I. Título.

CDD 379.2

**SUZY MARA DA SILVA PORTAL**

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
BELÉM – PA: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com  
deficiência**

Data de Aprovação: 18/12/2020

CONCEITO: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez**  
(PPGED/ICED/UFPA – Orientadora)

---

**Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato**  
(PPGED/ICED/UFPA –Membro Interno)

---

**Profa. Dra. Odete da Cruz Mendes**  
(UFPA/PPGED – Membro interno)

---

**Profa. Dra. Marileide Gonçalves França**  
(UFES – Membro Externo)

BELÉM-PARÁ  
2020

Aos meus filhos, ***Gabriel e Stella Romana***, por serem únicos, meu oxigênio diário.

A minha avó materna, ***Romana Franco Portal*** (*in memoriam*), pessoa cega, pela humanidade e amor incondicional.

Ao meu esposo, companheiro de vida e de lutas, ***André Duarte Ferreira***.

A ***minha família e amigos*** por todo o incentivo e ajuda para que isso se tornasse possível.

A todas as pessoas ***com deficiência***, luzes para meu caminho.

Para vocês ***o texto*** e todo o ***meu amor***.

## AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer às pessoas que foram muito especiais para concretização do **Mestrado em Educação**. Não foi fácil fazer o manejo entre ser mãe, esposa, filha, amiga, professora, advogada e estudante de mestrado. Ressalto que todo o caminho percorrido, os diversos imbróglis e as motivações recebidas durante a trajetória foram essenciais para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Primeiramente, agradeço a **Deus** por ter me dado forças para concluir essa jornada, fazer com que a pós-graduação fosse real em minha vida. A **Jesus**, pelo amor imerecido através da sua redentora salvação. A **Maria mãe de Jesus**, mãe de todos nós, pela sua misericórdia. E ao Espírito Santo, que é meu consolador amado. Com muita fé, me ampararam nos momentos difíceis e me fizeram acreditar que, independentemente das dificuldades, eles estariam sempre cuidando de mim e de minha família.

A **Gabriel Portal Ferreira** (3 anos de idade) e a **Stella Romana Portal Ferreira** (1 ano de idade), meus filhos amados. Gabriel nasceu junto com meu sonho de ingresso no Mestrado Acadêmico e vivenciou minha aprovação e minha luta nesses anos. A Stellinha nasceu no momento de desespero da qualificação do texto da dissertação. Nossa, foram muitas emoções! Meus filhos são bebês. Perdoem a minha ausência. Vocês são a minha maior motivação e razão da minha vida.

Ao meu esposo, **André Duarte Ferreira**, pelo companheirismo, por sempre me apoiar nos meus estudos e entender a minha necessidade permanente de buscar aprendizagem e qualificação. Você sabe o que isso significa na minha vida. Obrigada, meu amor.

A minha mãe, **Maria Estela P. Portal**, pelo apoio ao caminho acadêmico, por acreditar que a educação seria uma oportunidade de mudança e de um futuro melhor. Agradeço mãe, pelo investimento, por ter trabalhado incansavelmente para que eu estivesse galgando a continuação dos estudos e pela luta contínua que você destinou a mim e a meu irmão Rosiberto Junior. Sabemos que esses últimos anos foram muito difíceis e que, apesar das limitações que foram impostas, especialmente na luta pela vida diante de um câncer, nós enfrentamos juntas e vencemos, graças a Deus. Mãe, você foi uma das minhas maiores motivações para continuar e não desistir deste sonho.

A minha avó materna, **Romana Franco Portal** (*in memoriam*), pessoa com deficiência visual, por sempre acreditar e me ajudar nos momentos difíceis, pelo amor incondicional destinado a mim. Te amo para sempre, ao infinito e além. Aos meus tios, tias, cunhados e cunhadas, meu irmão, sobrinhos e minha enteada que sempre me ajudaram no possível. Enfim,

gradidão a toda família, pela cumplicidade durante todos os dias e pelos momentos de risos que eram fundamentais para aliviar as tensões desencadeadas ao longo de todo processo.

À amiga querida, futura **Doutora Daniele Nogueira**, minha referência de profissional e mulher. Você é uma das grandes responsáveis por esse título, ensinou-me a superar o caminho das pedras, ajudou-me a me compreender academicamente, ensinou-me a pesquisar. Muito obrigada por todas as vezes que ouviu minhas lamúrias. Amiga, nossa amizade foi para além dos estudos, sua orientação foi fundamental – desde a inscrição do processo seletivo ao resultado final divulgado. Por oportuno, ressalto que participei pela primeira vez em 2018 para processo seleção de Mestrado em Educação. Nesse sentido, de forma inédita, conseguimos a aprovação em dois processos seletivos: aprovamos no PPGED/UFPA e no PPEB/UFPA. Assim, tive a oportunidade de escolha de programa e optei em fazer o mestrado no PPGED/UFPA. Simplesmente, gradidão! Sem você, talvez essa dissertação não fosse possível. Muito obrigada por todos esses anos de convivência e aprendizagem, o que me levou a um sentimento de admiração, respeito e carinho. Conte comigo para tudo.

À amiga **Mestra Rafaela Pinheiro**. Gradidão pela disponibilidade em me ajudar, pela parceria, pela colaboração na pesquisa, pela escuta atenta para minhas experiências ao longo dessa caminhada, pelos momentos de carinho. Muito obrigada!

Ao amigo que o PPGED me deu, futuro **Doutor Marielson Guimarães**, que me ajudou a tornar a trajetória acadêmica mais leve. Olhar atento, ouvido acolhedor para escutar minhas angústias e lágrimas e, principalmente, por ser humano, generoso e acolhedor. Obrigada pelas reflexões em torno desta pesquisa, pelas discussões e ajuda dispensada no momento da coleta dos dados e da produção do texto, por todas as observações e sugestões dadas durante a elaboração dessa dissertação; por me mostrar inúmeras vezes a luz no fim do túnel. Meu muito obrigada, amigo querido. Você teve papel fundamental na conclusão desse mestrado.

Ao Escritório **Miranda e Portal Advocacia**, agradeço à equipe, em nome de minha sócia Roseli Miranda. Gradidão pelo apoio, por compreender minhas ausências, pelos risos, empatia, reciprocidade e por acreditar no melhor para a vida uma da outra para além do trabalho. À **SEDUC/PA** que nos últimos meses de mestrado, após muitas lutas, concedeu-me a liberação para os estudos. À **SEMEC/Belém** agradeço todos os NÃO recebidos – eles foram motivadores para continuar essa pesquisa e não desistir da valorização profissional.

À professora **Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez**, por ter aceitado o desafio em me orientar, por todas as instigações e inquietações que me provocou. Pelos ensinamentos e desafios impostos ao longo dessa caminhada. Hoje vejo que foram necessárias para o

amadurecimento desse trabalho e para me tornar uma pesquisadora. Muito obrigada! Você terá sempre minha admiração e respeito.

À professora **Doutora Marileide Gonçalves França**, por ter aceitado o convite de estar em minha banca de qualificação e defesa, por ter sido a melhor examinadora externa que eu poderia ter; pela escuta atenta, por todas as sugestões de leitura e fornecimento de material para meu estudo; por me incluir nos grupos de discussões, em especial a inclusão na Rede de Financiamento da Educação Especial do Brasil. Obrigada pelo carinho, compreensão e generosidade que teve comigo nessa trajetória; por todas as orientações que contribuíram para a construção deste trabalho, o que me leva a um sentimento de admiração, respeito e carinho, para além da pesquisa. Professora, você tem um cantinho aqui no Pará, saiba que terá minha eterna gratidão.

À professora **Doutora Rosana Gemaque**, muito obrigada pelas reflexões provocadas sobre o objeto de pesquisa, pelo compartilhamento de conhecimentos que serviram de base para aprofundar o tema em questão, que foram cruciais para o término desta etapa.

À professora **Doutora Odete da Cruz Mendes**, obrigada pelo olhar atento para pesquisa, reflexões e contribuições ao trabalho e pela presença na banca de defesa neste momento final. Gratidão à professora **Doutora Fabíola Bouth Grello Kato**, pela pessoa maravilhosa que é, por ter sido minha professora de políticas públicas educacionais, obrigada pela disponibilidade em compor a banca de examinadoras, bem como pelas contribuições que foram dadas e reflexões suscitadas no momento final desta Dissertação.

Ao professor **Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo**, pelo lindo presente, o seu livro *“Entre a luta e o Direito – Políticas públicas de educação para pessoas com deficiência visual”*. A leitura do seu livro foi essencial e me auxiliou no direcionamento desse trabalho. Obrigada pelas sugestões de leituras, materiais, pelas discussões, pelo carinho, amizade e respeito. Gratidão!

Aos professores **Doutores do Mestrado/Doutorado em Educação PPGED/UFPA**, por terem sido grandes mestres ao longo da minha formação e por terem me feito pensar a Educação de uma forma mais crítica.

Aos meus **caros colegas da turma Mestrado 2018** em Educação do PPGED, pelas problematizações e reflexões realizadas durante as disciplinas cursadas, por toda amizade, carinho, apoio e companheirismo.

Ao grupo de pesquisa **GEPPOGE**, organizado pela professora Doutora Dalva (nossa orientadora), e ao **GEFIN**, organizado pela professora Doutora Rosana Gemaque.

O ato de agradecer é jovial, mas nos torna limitados diante de tantas pessoas que nos ajudaram durante o percurso. Agradecemos em especial, ao futuro **Doutor Paulo Sérgio**, às futuras Mestras **Sandy Bouth** e **Rosangela Andrade**, ao futuro Mestre **Denis Silva**. Encontrá-los por intermédio da UFPA foi um ponto de alegria na minha trajetória acadêmica e de vida. Enfim, agradeço a todos de maneira direta e/ou indireta, contribuíram com minha caminhada na Pós-Graduação em Educação da UFPA.

A minha amiga/comadre futura **Mestra Edilza Santos**, pelo incentivo ao ingresso no Mestrado, pelos estudos, pela escuta atenta ao longo dessa caminhada, pelo carinho de sempre. Tudo passa amiga! Vai dar tudo certo, tenho certeza.

Infelizmente, as páginas são limitadas para que eu possa descrever cada pessoa que de forma direta ou indiretamente, fez parte dessa trajetória acadêmica. Obrigada a todos; porém, eu sei a importância de cada um para concretização desse sonho.

Por fim e não menos importante. Obrigada, **às pessoas com deficiência**, suas “vozes” ecoaram e me levaram à reflexão de que toda forma de vida vale à pena, levaram a me colocar no lugar do outro, contribuíram para que eu me tornasse um ser humano melhor.

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

(Boaventura de Souza Santos)

## RESUMO

O estudo refere-se ao financiamento da Educação Especial no município de Belém e suas implicações para a garantia do direito de acesso à educação de pessoas com deficiência, a partir da análise das receitas e das despesas da educação especial no âmbito de financiamento da educação básica. O objetivo geral foi analisar o financiamento da educação especial da rede municipal de ensino de Belém, no período de 2009 a 2019. A abordagem teórica foi fundamentada nos estudos dos autores da área do financiamento da educação e da Educação Especial. Para o entendimento da pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura e consulta a documentos oficiais como leis e decretos, a partir de *sites* do governo federal e municipal. Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, foi realizado um banco de dados sobre matrículas, receitas e despesas da educação e da educação especial do município de Belém, extraídos do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e do Censo Escolar. Os dados oficiais mostraram que o município apresentou uma melhora significativa nos seus indicadores de acesso à educação, apresentando o maior IDHM do Estado. Em relação à análise da política e à organização do atendimento da Educação especial na RME de Belém, observamos que as políticas de educação especial têm repercutido na incorporação de matrículas dessa modalidade e oferecimento de atendimento educacional especializado complementar ao ensino comum realizados nas escolas regulares de ensino. Em relação às receitas e despesas com a educação especial e seus impactos na expansão das matrículas, observamos que as receitas apresentaram o maior PIB do Estado, em relação às despesas com educação, o município investiu menos de 2% do seu PIB. Assim como vimos que o Município contou com as receitas destinadas ao MDE, onde apresentou um aumento de 21 % nas receitas de impostos vinculados à educação no período analisado, e um aumento de 17% nas receitas totais destinadas à educação e que a aplicação do mínimo percentual de MDE foi cumprida, porém, isso não quer dizer que Belém não dependa dos recursos transferidos tanto pelo Estado quanto pela União. No que tange as matrículas, vimos que todas as etapas/modalidades da educação básica do município de Belém apresentaram um decréscimo de 17,89%, em contrapartida, vimos que na dependência administrativa privada houve um aumento de 27,7% no número de matrículas, já as matrículas referentes à educação especial na capital do Estado tiveram um crescimento importante, perfazendo 144% de aumento e as deficiências com maior incidência foram: o autismo, deficiência auditiva e intelectual, e para as matrículas da RME de Belém esse aumento percentual foi de 437%. O número de estabelecimentos da educação especial, assim como o número de docentes, acompanhou o crescimento das matrículas, onde ressaltamos a importância de professores especializados nas redes de ensino públicas. Ao analisar os percentuais de recursos financeiros aplicados na educação especial em relação às despesas, com a função educação, considerando os valores aplicados pelo município à Educação Especial, percebemos que essa modalidade recebeu o menor investimento para a escolarização dos alunos com deficiência, onde os investimentos aplicados no processo de escolarização aos alunos com deficiência são ínfimos (variaram de 0,02% a 1,09%) no período analisado. Ao identificar as receitas da educação especial decorrentes do Fundeb e os montantes aplicados nesta subfunção, vimos que o financiamento da educação em Belém tem sido atendido por este fundo contábil e revelou um crescimento de 68% no montante de recursos repassados através deste fundo, mediante a redistribuição dos recursos pelo fundo estadual e da complementação da União, ressaltamos que o gasto aluno-ano da educação especial está muito aquém do padrão de ensino de qualidade, como também, abaixo do valor estimado para base de receita da política do Fundeb a cada ano. Os dados permitem afirmar que o município de Belém precisa do Fundeb como política de redistribuição de recursos, porém este fundo não é a receita principal, existem recursos suplementares para manter o seu sistema de ensino, pois o aporte financeiro apenas de receitas próprias não é suficiente para subsidiar um padrão de qualidade do ensino. É importante reforçar que as despesas com a Educação Especial são invisíveis no orçamento público e que esta modalidade de ensino necessita de mais recursos para atender o AEE com qualidade, ratificando que seu financiamento é parte fulcral. Assim sendo, o financiamento está imerso nas contradições e nos desafios do processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Recursos financeiros; Rede Municipal de Ensino de Belém; PA; Financiamento da Educação; Educação Especial.

## ABSTRACT

The study refers to the financing of Special Education in the municipality of Belém and its implications for guaranteeing the right of access to education for people with disabilities, based on the analysis of the revenues and expenses of special education in the scope of basic education financing. The general objective was to analyze the financing of special education in the municipal education network of Belém, in the period from 2009 to 2019. The theoretical approach was based on the studies of the authors in the area of financing education and Special Education. In order to understand the research, a literature review was carried out, and official documents such as laws and decrees were consulted from federal and municipal government websites. To achieve the research objective, a database was created on enrollment, income and expenses for education and special education in the municipality of Belém, extracted from the Information System on Public Budgets in Education (SIOPE) and the School Census. Official data showed that the municipality showed a significant improvement in its indicators of access to education, presenting the highest MHDI in the State. Regarding the analysis of the policy and the organization of special education services in the RME of Belém, we note that special education policies have had an impact on the incorporation of enrollments in this modality, and the provision of specialized educational assistance complementary to the common teaching carried out in regular schools of teaching. In relation to revenues and expenses with special education and its impacts on the expansion of enrollments, we observed that revenues had the highest GDP in the State, in relation to expenses with education, the municipality invested less than 2% of its GDP in education. Just as we saw that the Municipality counted on the revenues destined to the MDE, where it presented a 21% increase in the tax revenues linked to education in the analyzed period, and a 17% increase in the total revenues destined to education and that the application of the minimum percentage of EAW has been met, however, this does not mean that Belém does not depend on the resources transferred by both the State and the Union. Regarding enrollments, we saw that all stages / modalities of basic education in the municipality of Belém showed a decrease of 17.89%, in contrast we saw that in the private administrative dependency there was an increase of 27.7% in the number of enrollments, for the enrollments referring to special education in the capital of the State they had an important growth making a 144% increase and the disabilities with the highest incidence were autism, disability auditory and intellectual, and for enrollments at RME de Belém this percentage increase was 437%. The number of special education establishments, as well as the number of teachers, accompanied the growth in enrollments, where we emphasize the importance of specialized teachers in public education networks. When analyzing the percentage of financial resources invested in special education in relation to the expenses with the education function considering the values applied by the municipality to Special Education, we realize that this modality received the least investment for the schooling of students with disabilities, where the investments applied in schooling process for students with disabilities is negligible (ranged from 0.02% to 1.09%) in the analyzed period. When identifying the revenues from special education resulting from Fundeb and the amounts applied in this subfunction, we saw that the financing of education in Belém has been served by this accounting fund and revealed a growth of 68% in the amount of resources transferred through this fund, through the redistribution of resources by the state fund and the complementation of the Union, we emphasize that the student-year expenditure of special education is well below the standard of quality education, as well as below the estimated value for revenue base of Fundeb's policy each year. The data allow us to affirm that the municipality of Belém needs Fundeb as a resource redistribution policy, however this fund is not the main revenue, there are additional resources to maintain its education system, because the financial contribution of its own revenues is not enough to support a teaching quality standard. It is important to reinforce that the expenses with Special Education are invisible in the public budget and that this type of education needs more resources to attend the AEE with quality, confirming that its financing is a key part. Therefore, funding is immersed in the contradictions and challenges of the educational inclusion process for people with disabilities.

**Keywords:** Financial resources; Municipal Education Network of Belém; PAN; Education Financing; Special education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mapa do município de Belém destacando a Divisão Político-Administrativa .....	96
<b>Figura 2</b>	Organograma da SEMEC .....	104
<b>Figura 3</b>	Foto do Centro de Referência em Inclusão Educacional “CRIE” do Município de Belém .....	116
<b>Figura 4</b>	Número de alunos matriculados por ano na Rede Municipal de Belém .....	135

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Belém: evolução da população residente de 2009 a 2019 .....	97
<b>Tabela 2</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Belém/PA (1991-2010) .....	100
<b>Tabela 3</b>	Belém: receitas correntes em relação ao PIB e despesas da função educação .....	102
<b>Tabela 4</b>	Belém: matrículas na Educação Básica por etapa e modalidade – 2009 a 2019 .....	122
<b>Tabela 5</b>	Número de matrículas da Educação Básica por dependência administrativa e localização – 2009 a 2019 .....	124
<b>Tabela 6</b>	Número de estabelecimentos da Educação Básica por etapa de ensino da Rede Municipal .....	125
<b>Tabela 7</b>	Número de docentes da Educação Básica por etapa de ensino da Rede Municipal – 2009 a 2019 .....	126
<b>Tabela 8</b>	Belém: IDEB observado e metas nos anos iniciais e finais na Rede Municipal de Ensino de Belém – 2009, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2019 .....	129
<b>Tabela 9</b>	Número de matrículas da Educação Especial em classes exclusivas e comuns por tipo de deficiência no Município de Belém – 2009 a 2019 .....	132
<b>Tabela 10</b>	Belém: matrículas na Educação Básica por etapa e modalidade de ensino da Rede Municipal – 2009 a 2019 .....	134
<b>Tabela 11</b>	Número de matrículas totais referentes à Educação Especial do Município de Belém – 2009 a 2019 .....	136
<b>Tabela 12</b>	Belém: matrículas totais da Educação Especial em classes comuns ou exclusivas por etapa e modalidade – 2009 a 2019 .....	137
<b>Tabela 13</b>	Número de matrículas da Educação Especial por dependência administrativa das classes comuns ou classes exclusivas – 2009 a 2019 .....	138
<b>Tabela 14</b>	Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns por localização e dependência administrativa – 2009 a 2019 .....	139
<b>Tabela 15</b>	Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns em Tempo Integral (turmas presenciais) e Parcial por dependência administrativa .....	140
<b>Tabela 16</b>	Número de estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns por localização e dependência administrativa .....	141
<b>Tabela 17</b>	Fundeb: fatores de ponderação da Educação Básica por etapa e modalidades – 2009 a 2019 .....	158
<b>Tabela 18</b>	Pará: valor aluno-ano do Fundeb – 2009 a 2019 .....	160
<b>Tabela 19</b>	Total de recursos recebidos do Fundeb para a Educação no Município Belém (PA) – 2009 a 2019 .....	167
<b>Tabela 20</b>	Belém: movimentação das Receitas destinadas ao Fundeb – Belém/PA – 2009 a 2019 .....	168
<b>Tabela 21</b>	Belém: receita total e despesas do Fundeb realizadas de 2009 a 2019 ..	170
<b>Tabela 22</b>	Comparativo das receitas e despesas do Fundeb – Belém/PA 2009 a 2019 .....	172
<b>Tabela 23</b>	Receitas da Educação por fontes – Belém/PA – 2009 a 2019 .....	175
<b>Tabela 24</b>	Receitas destinadas à Educação do Município de Belém/PA – 2009 a 2019 .....	178

<b>Tabela 25</b>	Belém: receitas do salário-educação e programas do FNDE – 2009 a 2019 .....	179
<b>Tabela 26</b>	Programas da Educação Especial do Município de Belém/PA – 2009 a 2019 .....	184
<b>Tabela 27</b>	Despesas relativas a Função e Subfunção da Educação no Município de Belém/PA – 2009 a 2019 .....	186
<b>Tabela 28</b>	Varição de despesas da Função e Subfunção da Educação – 2009 a 2019 (R\$) .....	187
<b>Tabela 29</b>	Belém: comparação entre valor aluno-ano e gasto aluno-ano da Educação Especial da Rede Municipal – 2009 a 2019 .....	191

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Dissertações e Teses sobre o Financiamento da Educação Especial de 2009 a 2019 .....	30
<b>Quadro 2</b>	Belém: Distritos Administrativos por número de Bairros/Ilhas de abrangência .....	97
<b>Quadro 3</b>	Belém: Prefeitos eleitos por mandatos e partido – 1997 a 2019 .....	98
<b>Quadro 4</b>	Legislações municipais de Belém sobre os direitos das pessoas com deficiência .....	119
<b>Quadro 5</b>	Tipos de deficiência considerados na Educação Especial para o Censo Escolar .....	130
<b>Quadro 6</b>	Ações do programa PDDE .....	150
<b>Quadro 7</b>	Relação das escolas do Município de Belém que foram contempladas pelo Programa “Escola Acessível” .....	183

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM/BIRD	Banco Mundial
BPC	Benefícios de Prestação Continuada
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CADEME	Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes”
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CIFEBQ	Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade
CILPEDIM	Confederação Interamericana da Inclusão Internacional
CME	Conselho Municipal de Educação de Belém
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
COED	Coordenadoria de Educação
COEES	Coordenação do Educador e Educandos
COEP	Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional.
CONADE	Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CRC	Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional "Gabriel Lima Mendes"
DF	Deficiência Física
DPI	Organização Mundial de Pessoas com Deficiência
DRU	Desvinculação de Recursos da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidades Executoras
EIVS	Espaços de Inclusão e Vivências
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEE	Equipe Técnica da Educação Especial
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas.
FEMB	Fundação Educacional do Município de Belém
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUMAV	Fundo Municipal de Apoio aos Audiovisuais
FUMBEL	Fundação Cultural do Município de Belém

FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEFIN	Grupo de Estudos em Financiamento da Educação
GEPPOGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Impostos sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPI-Exp	Imposto sobre os Produtos Industrializados para fins de Exportação
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IRRF	Imposto Retido na Fonte
ISS	Imposto Sobre Serviço
ITBI	Imposto de Transmissão de Bens Imóveis
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LFE	Lei de transferência
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
LOM	Lei Orgânica Municipal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem de Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAIAD	Programa de Apoio Integral ao Aluno Disléxico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PcD	Pessoas com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portador de Necessidade Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROAFEM	Programa de Apoio Financeiro às Escolas Públicas Municipais
PROEP	Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PTAS	Planos de Trabalhos Anuais
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RGPS	Regime Geral da Previdência Social
RMB	Rede Metropolitana de Belém
RME	Rede Pública Municipal de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade.
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENEB	Secretária Nacional de Educação Básica
SER	Sala Regular de Ensino
SESPE	Secretaria Nacional de Educação Especial
SIGA	Sistema de Informação de Gestão Acadêmica
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará.
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SMEB	Sistema Municipal de Ensino de Belém
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Tecnologia para Pessoas com Necessidades Especiais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEI	Unidade de Educação Inclusiva
UEx	Unidades Executoras
UF	Unidade Federativa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NO BRASIL: DA BENEVOLÊNCIA ASSISTENCIALISTA À CONSOLIDAÇÃO COMO DIREITO .....</b>	<b>43</b>
1.1 O direito à Educação Especial e à Educação Inclusiva: reflexões a partir dos marcos internacionais e brasileiros .....	43
1.2 A Educação Especial no Brasil: historicidade e evolução .....	64
1.2.1 Os governos José Sarney (1985 a 1990), Fernando Collor (1990 a 1992) e Itamar Franco (1992 a 1995): avanços e retrocessos nas políticas e no financiamento da Educação Especial .....	71
1.2.2 A Educação Especial como opção inclusiva no governo Lula (2003 a 2011) .....	80
1.2.3 A Educação Especial Inclusiva na perspectiva do respeito à diversidade no governo Dilma Rousseff (2011 a 31 de agosto de 2016) .....	88
1.2.4 Os governos de Michel Temer e Bolsonaro: um olhar real sobre as políticas educacionais inclusiva e seu desmonte .....	91
<b>CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM .....</b>	<b>95</b>
2.1 O município de Belém: aspectos geográficos, políticos, administrativos e socioeconômicos .....	95
2.2 A Política Educacional e a organização institucional de gestão da Educação Especial do Município de Belém .....	103
2.2.1 Política de Atendimento e Gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Belém .....	108
2.2.2 O CRIE: breve historicidade e caracterização .....	116
2.3 As Regulações e Normas Municipais específicas para a Educação Especial .....	118
2.4 Educação Especial em Belém: aspectos quantitativos .....	121
2.5 Educação Especial em Belém/PA e seus tipos de deficiência .....	130
2.6 A Educação Especial no Município de Belém com ênfase nas matrículas da RME .	133
<b>CAPÍTULO III- O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ .....</b>	<b>144</b>
3.1 O financiamento da Educação Especial no âmbito da política de financiamento da Educação Básica .....	144
3.2 O Fundeb e seus efeitos no financiamento da educação no Município de Belém .....	167
3.3 O financiamento da Educação Especial em Belém do Pará: desafios frente a invisibilidade nos balanços financeiros .....	174
3.3.1 Receitas da educação no Município de Belém em interface com a Educação Especial .....	174
3.3.2 As despesas com a Educação e a invisibilidade da Educação Especial .....	186
3.4 A direção do gasto aluno-ano e valor aluno-ano Fundeb na Educação Especial em Belém do Pará: limites e possibilidades para a inclusão educacional .....	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>206</b>

<b>APÊNDICE .....</b>	<b>236</b>
APÊNDICE A – Marcos legais e eventos internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência .....	236
APÊNDICE B – Marcos legais sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil .....	238
APÊNDICE C – Quantitativo de artigos por palavras-chave nas revistas – 2007 a 2019 .....	242
APÊNDICE D – Quantitativo de artigos por palavras-chave nos Anais do FINEDUCA – 2016 a 2018 .....	243
APÊNDICE E – Quantitativo de Artigos, Dissertações e Teses por palavras-chave nos Bancos de dados – 2007 a 2019 .....	244
APÊNDICE F – Publicações sobre a temática “Financiamento da Educação” – 2007 a 2019 – Portal do BDTD/IBICT .....	245
APÊNDICE G – Publicações sobre a temática “Financiamento da Educação” – 2007 a 2019 – PPGED/UFPA .....	247
<b>ANEXO .....</b>	<b>248</b>
ANEXO A – Brasil: <i>ranking</i> das capitais no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010 .....	248
ANEXO B – <i>Ranking</i> dos 10 Municípios do Pará com maior IDHM – 2010 .....	249
ANEXO C – Pará: <i>ranking</i> dos 10 Municípios com maior PIB – 2015 .....	250
ANEXO D – População residente por Distrito e Bairro, no Município de Belém/PA – 2000/2010 .....	251
ANEXO E – Divisão político-administrativa, por discriminação, segundo o Distrito Administrativo, no Município de Belém/PA .....	253

## INTRODUÇÃO

A escolha pela temática de estudo relacionada ao financiamento da Educação Especial está associada a minha experiência pessoal e profissional como professora de Educação Especial em escolas públicas. A discussão acerca dos problemas educacionais enfrentados pelas pessoas com deficiência<sup>1</sup> é uma inquietação de longa data, assim como o interesse em desenvolver estudos sobre a temática, cuja motivação surgiu a partir da experiência pessoal, como familiar de pessoa com deficiência visual<sup>2</sup> e pelas experiências como docente da Rede Estadual<sup>3</sup> e nas Redes Municipais de Acará, Barcarena e Belém<sup>4</sup>, onde, no exercício da função, observei a carência de recursos, acompanhada de precárias condições de oferta, o que me motivou a investigar os recursos financeiros destinados à Educação Especial, refletindo a partir da observação prática sobre o contexto que a pessoa com deficiência está inserida, o que tem estimulado meu percurso pessoal e profissional no estudo deste tema.

No ano de 2014, ingressei na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém e fui designada para atuar no Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE)<sup>5</sup>, onde tive a oportunidade de acompanhar mais de perto a oferta e o atendimento da Educação Especial na rede de ensino, experiência que se mostrou distinta da vivenciada na SEDUC/PA. No manejo diário do exercício da atividade laborativa, observei os diversos problemas enfrentados por pessoas com deficiência e seus familiares, professores e gestores de escolas com relação à qualidade do ensino provavelmente decorrente de insuficiência de recursos.

Neste ínterim, saliento também minha experiência como advogada vinculada à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), membro da Comissão de Proteção à Pessoa com Deficiência e membro da Comissão de Direitos Previdenciários da OAB/PA, onde se trabalha com orientações jurídicas a partir de denúncias feitas por pessoas com deficiência e seus

---

1 A terminologia “pessoas com deficiência” será utilizada no decorrer de todo o trabalho. Esse termo foi reconhecido pelo movimento de luta das pessoas com deficiência e incorporado nos documentos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, no ano de 2006, e ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

2 A avó materna da autora Romana Franco Portal (*in memoriam*), pessoa com deficiência visual.

3 Em 2014 ingressei, por meio de aprovação em concurso público, como Professora Licenciada Plena para atuar na Educação Especial (AEE) na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovem e Adultos, com lotação na SEMEC/CRIE do distrito de Belém/PA.

4 Na Rede Estadual fui lotada em escola regular para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno, atendendo alunos com deficiência.

5 O CRIE, dentre outras atribuições, organiza a dinâmica e mediação do trabalho nas salas de recursos multifuncionais da Rede Municipal, trabalha com a orientação dos professores lotados na educação especial, com orientação às famílias e aos programas ofertados para além do AEE.

responsáveis, em sua maioria em estado de vulnerabilidade social e com dificuldades de inserção profissional e educacional. Com isso, recebemos demandas frequentes de negativa de matrícula às pessoas com deficiência nas redes de ensino de Belém, bem como a necessidade de intervenção da comissão no acompanhamento em perícia biopsicossocial e orientações com relação ao requerimento de benefícios previdenciários e assistenciais (BPC/LOAS).

Essas vivências na Educação Básica e na advocacia me despertaram interesse em aprofundar estudos sobre o Financiamento da Educação Especial. Nesta perspectiva, submeti proposta de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação para seleção no Mestrado a iniciar em 2018, com o tema sobre o financiamento da Educação Especial no Município de Belém, a qual obteve aprovação. Com o ingresso no Mestrado em 2018, passei a integrar inicialmente o Grupo de Estudos em Financiamento da Educação (GEFIN) e, logo em seguida, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPOGE)<sup>6</sup>, que atualmente desenvolve a pesquisa intitulada “*Política de Financiamento da Educação: implicações do FUNDEB para a Carreira e a Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios Paraenses de 2010 a 2017*”, cuja relação do tema com o objeto dessa Dissertação<sup>7</sup> é desafiador, contando com poucos estudos científicos da temática, sendo inédito no estado do Pará, pensamento este comungado com Gomes & Sobrinho (1996) e com Prieto (2009, p. 5), para quem “[...] é particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento especializado”.

O acesso à educação sistematizada pelas pessoas com deficiência está diretamente relacionado ao viés do investimento financeiro, que afeta a organização do ensino comum e do ensino especial a fim de atender as especificidades de cada educando.

O financiamento da Educação Especial é essencial para o processo de formulação, implantação, manutenção, desenvolvimento e de avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a destinação de recursos para a rede de ensino público do Município de Belém pode ser determinante para a oferta e a qualidade de serviços especializados direcionados a esse alunado.

---

6 O GEPPOGE foi criado em agosto de 2018, e é coordenado pela Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, que também é a orientadora desta Dissertação.

7 O projeto inicial se denominava “FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: análise dos recursos do FUNDEB gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC)”, que no decorrer do curso foi modificado para o título ora apresentado.

O direito de todas as pessoas à Educação foi sinalizado em diferentes Documentos e Conferências internacionais oriundos e/ou promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em distintos países. A Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência Mental, aprovada na Assembleia Geral da ONU, de 22 de dezembro de 1971, objetiva assegurar às pessoas com deficiência proteção total aos direitos fundamentais, dentre eles o direito social à educação. O Art. 1º desta Declaração afirma que: “O deficiente mental”<sup>8</sup> deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos”. Essa Declaração observa ainda que a mera incapacidade da pessoa com deficiência para o exercício pleno dos direitos não pode servir de divisa para a supressão desses direitos.

Em 1975, foi instituída pela ONU a Declaração de Direitos da Pessoa com Deficiência, regulamentada pela Resolução nº 30/84, de 09/12/1975. A Declaração define a identificação do indivíduo como “pessoa portadora de deficiência”<sup>9</sup> – aquele que, devido às suas deficiências, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais.

Nos documentos, sua utilização como base comum para ações nacionais e internacionais com o objetivos de assegurar a proteção de direitos como tratamento médico, psicológico e de reabilitação, capacitação profissional, ingresso no mercado de trabalho e o usufruto de recursos que permitam à “pessoa portadora de deficiência” o desenvolvimento máximo de suas capacidades e habilidades a fim de lhes assegurar integração social.

Ou seja, é afirmado que as pessoas deficientes gozam dos mesmos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais que os demais seres humanos, além de gozarem do direito a adoção de medidas propensas a promover sua autonomia.

O ano de 1981 foi adotado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Aliado a isso, o período de 1983 a 1992 foi denominado a década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência. Segundo Lorentz (2000), dessa maneira, o ordenamento jurídico internacional chama atenção para a inclusão social da pessoa com deficiência no convívio com seus pares, em especial no âmbito da escola, do lazer e do trabalho. No final do século XX, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que reforçou a ideia do direito à educação para todos, independentemente de diferenças individuais, destacou ainda a necessidade de universalizar e promover a igualdade

---

8 O termo deficiente mental se refere ao texto original do Documento, por isso foi utilizado neste trecho.

9 O termo “pessoa portadora de deficiência” se refere ao texto original do Documento.

social, já que a pobreza é obstáculo para o desenvolvimento social e impedimento efetivo ao acesso à educação (UNESCO, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca fomenta a política de inclusão do “portador de necessidades educacionais especiais e é referendada por outros documentos internacionais. Essa Declaração propõe que governos e organizações levem em conta suas propostas e recomendações aos sistemas educativos, para favorecerem a diversidade e o acesso escolar às crianças e adolescentes com necessidades especiais, evidenciando a responsabilidade e obrigação do Estado para uma educação inclusiva, que deve abranger todos que dela necessite, especialmente as crianças em condição de vulnerabilidade social, como expressa um enxerto do Documento, a seguir:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 199, p. 17-18).

Os documentos internacionais se constituem como orientações e acordo firmados entre diferentes grupos sociais e têm influências de organismos internacionais como o Banco Mundial e FMI, cujos interesses vinculados ao neoliberalismo repercutiram, no Brasil, em suas legislações e nos movimentos organizados em prol da educação. Assim, ao analisar o ordenamento jurídico, devemos analisar criticamente “as linhas” e as “entre linhas” normativas.

Em nosso país, um dos marcos legais de grande relevância foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que enunciou um novo tempo político e social marcado pela redemocratização do país. Essa Carta Constitucional contempla as aspirações das “minorias”, protagonistas na luta por políticas públicas específicas na década de 1980, entre elas, as que lutavam pelas pessoas com deficiência, cujas pautas de luta (pelo menos algumas delas) se tornaram texto registrado na Carta Magna. Assim, o Art. 208 elenca que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante: [...] a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Logo em seguida, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que garante acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde, destacando que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990, Art. 11). No que tange à educação, o

ECA enuncia que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, Art. 54).

Mediante a esses marcos legais nacionais, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial no ano de 1994, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), sendo resultado de discussões com representantes de organizações governamentais e não governamentais, com diretrizes de ‘integração instrucional’, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular apenas as pessoas com deficiência que possuíssem condições de acompanhar de igual forma, a partir de padrões homogêneos, as atividades do ensino comum, portanto, essa política criada com o intuito de atender aos interesses neoliberalistas de grupos distintos, não incentivou o ensino inclusivo e tão pouco as reformulações de práticas educacionais de valorização das diferenças e potencialidades específicas de aprendizado do educando especial.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 foi resultado de debates sobre a necessidade de instauração e consolidação de uma política de inclusão, inspirada nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na constituição de 1988, na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca. Segundo Carvalho (2008) marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência e, com isso, o número de matrícula de alunos com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal em todo o Brasil.

Porém, tanto a Constituição Federal de 1988 (Art. 213) quanto a Lei nº 9.394/96 mantiveram o apoio técnico e financeiro do poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Além de reforçar o papel da rede de ensino regular, marca o compromisso da rede pública e da rede privada na oferta desse atendimento ao educando especial como uma modalidade da educação escolar situada preferencialmente na rede regular de ensino, determinando a prestação de apoio especializado quando necessário.

Essas premissas foram confirmadas pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que reafirma a oferta de Educação Especial nas instituições de ensino regulares, públicas ou privadas.

Neste viés, é importante destacar que nos anos 60 foi publicada a Lei nº4.024/61, enunciando a educação como direito de todos e podendo ser oferecida tanto no lar quanto na escola, cabendo à família a escolha. Observa-se também que esta lei demonstrou o

compromisso do Governo em assessorar instituições privadas que prestassem serviços educacionais às pessoas com deficiência, a fim de atender aos interesses dos grupos hegemônicos.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 02/01(CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes para atuação da Educação Especial na Educação Básica. O Artigo 1º definia que:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

O mesmo documento definia o entendimento sobre a Educação Especial nos seguintes termos:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O parágrafo único do art. 3º desse mesmo documento definia que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Para que o direito de acesso e a garantia de proteção à Educação Especial sejam viabilizados, há a necessidade de financiamento compatível para o atendimento dos alunos com deficiência. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a responsabilidade de cada ente federado (União, estados e municípios) para que a oferta da educação básica seja garantida a todos, determinando através de seu art.212:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, incluindo as modificações inseridas pela EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009).

Os recursos de impostos são responsáveis por mais de 90% do total das despesas educacionais (EDINIR & BASSI, 2009), onde se incluem as despesas com a Educação Especial. O financiamento da educação, na Constituição Federal de 1988 (CF/88), caracterizou-se pela orientação da descentralização financeira, representando o aumento da participação dos estados e municípios na arrecadação tributária e receitas disponíveis. No que se refere à educação especial, a CF/88 estabelece, no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei nº 9.394/96) manteve o apoio às instituições especializadas por parte do poder público presente da Constituição Federal de 1988. Não obstante, o art. 60 da referida Lei garante, de acordo com alguns critérios, a destinação de recursos públicos às instituições privadas caracterizadas como “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Mas o parágrafo único do mesmo art. 60 da LDB nº 9.394/96 faz um acréscimo importante. Independentemente do apoio às instituições especializadas, o poder público se compromete em ampliar “[...] o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”. Além de reforçar o papel da inclusão, a lei demarca o compromisso da rede pública para com esse atendimento, mas faculta ao setor privado apoio financeiro governamental.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, desenvolve-se uma política de vinculação de 15% de alguns impostos, cujo montante passa a ser redistribuído às redes municipais e à estadual, no âmbito de cada Estado, conforme o número de alunos matriculados no ensino fundamental. Quanto à Educação Especial, a legislação do Fundef definiu um valor mínimo por aluno-ano diferenciado do valor mínimo nacional a partir de 2000, pois, “de 2000 a 2004 estipulou-se um acréscimo de 5% (1,05) para alunos da 5ª a 8ª séries e da educação especial, superior ao definido para o das séries iniciais urbanas do ensino fundamental (1,00). Em 2005, nova diferenciação elevou o fator de ponderação para 7% (1,07) para essa modalidade” (FRANÇA, 2015, p. 276).

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ocorreram mudanças no fator ponderação, citados, primeiramente na Resolução nº 1, de 15 de fevereiro de 2007, em que a educação especial recebeu priorização na divisão de recursos entre as etapas e modalidades que elevou a ponderação de 7% (1,07) para 20% (1,2). Porém, evidenciando que a educação especial é uma modalidade que demanda custos mais elevados e considerando que o aumento do fator de

ponderação se deu a partir da correlação de forças entre atores governamentais e não governamentais, não houve alteração neste fator até os dias atuais. (BUENO & PERGHER, 2017). Em derradeiro, considerando a carência de recursos financeiros entre os entes federados e as possibilidades de aumentar as receitas municipais, foram as principais motivações para se vivenciar um processo acelerado de municipalização das matrículas em todo o Brasil a partir do Fundef (PINTO, 2008), elevando o fator ponderação de 1,05%, 1,07% e 1,2% respectivamente ensejando reflexos inclusive nas matrículas de Educação Especial.

No caso do Estado do Pará, em curto período de tempo, alterou-se o padrão de atendimento da Educação Básica de estadualizado para o de municipalizado (GEMAQUE, 2004; GUTIERRES, 2010).

O Fundef<sup>10</sup> foi substituído pelo Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 24/12/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007. Este fundo trouxe a proposta de universalização do ensino, com a abrangência em toda a educação básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio) e suas modalidades, incluindo a Educação Especial.

Para França (2015, p. 278), “no tocante à educação especial os valores de ponderação não sofreram alterações no período de 2007 a 2013, desde o início do Fundeb foi de 1,20, o que denota 20% maior que o padrão de referência”. Devemos considerar, segundo Pinto (2007), afirmativo que o valor aluno-ano definido pela política de fundos “esteve longe de ser o custo real dessas etapas e modalidades”, uma vez que a decisão ficou restrita a negociações políticas entre os entes federados e não foram apresentados dados técnicos que justificassem os fatores que levaram às diferenças entre os valores de ponderação. Tampouco tais custos levaram em consideração o preço de aprender com qualidade (PINTO, 2007; EDINIR; BASSI, 2009).

Todavia, apesar de não prever acréscimo no volume de recursos, o Fundeb não trouxe novos recursos, mas o fundo impõe uma nova lógica de distribuição dos impostos estaduais, pela qual, para efeito de redistribuição só serão contabilizados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária do ente federado (BRASIL, 2007, Art. 9º § 1º). Os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e

---

10 Este fundo era constituído por 15% dos principais impostos vinculados à educação (Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Impostos sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); (IPI-Exp.); Compensação Financeira decorrente da desoneração das exportações) e pela compensação financeira decorrente da Lei Kandir/96. Consistia na redistribuição dos recursos, no âmbito dos Estados, de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Naqueles estados onde o valor mínimo por aluno/ano não fosse alcançado, a União complementaria.

médio, sendo que a distribuição dos recursos leva em conta também fatores de ponderação, que variam de acordo com os desdobramentos da educação básica (MEC, 2018).

A discussão do financiamento da Educação Especial se articula ao contexto do financiamento da educação abrangendo a oferta obrigatória do ensino pelo Estado, a participação dos entes federados e os recursos disponíveis à educação como um todo. Para compreender como o financiamento da educação e o financiamento da educação especial vêm sendo tratados na literatura científica, levantamos a produção escrita em forma de Teses e Dissertações nos anos mais recentes. Fernandes e D'Ávila (2016), por exemplo, ressaltam a importância desse tipo de estudo com o intuito de investigar outras perspectivas acerca da temática escolhida:

Podemos dizer que procuramos conhecer como o nosso objeto de estudo, nos trabalhos mapeados, vem se delineando no cenário educacional... as produções acadêmicas oriundas de Programas de Pós-Graduação é de extrema relevância, uma vez que o conhecimento nelas gerado nem sempre alcança a todos os que se interessam pela temática. Por esse motivo, destacamos a importância de se desenvolver uma investigação que trace um panorama sobre o conhecimento acumulado nessas produções (FERNANDES & D'ÁVILA, 2016, p.184).

O levantamento das principais produções científicas (Dissertações e Teses) foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA – PPGED no período de 2009 a 2019, a partir das palavras-chaves: “Financiamento da Educação” e “Financiamento da Educação Especial”.

As publicações sobre o tema financiamento da educação oriundas do portal BDTD/IBICT no período totalizaram 90 estudos. Depois de lidos os resumos foram selecionados 32 trabalhos, sendo 16 Dissertações e 16 Teses, constantes nos Apêndices B, C, D, E e F deste trabalho, respectivamente. Em relação ao Financiamento da Educação Especial, encontramos apenas quatro trabalhos. O Quadro 1 apresenta as publicações sobre o tema de 2009 a 2019.

**Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre Financiamento da Educação Especial 2009 a 2019**

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios	Tese	Marileide Gonçalves França	2014	USP
O Financiamento público da Educação Especial em Goiás – 2010 a 2013	Dissertação	Agda Lovato Teixeira	2015	UFG

Financiamento das Instituições Especializadas na Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012–2015)	Dissertação	Gildásio Macedo de Oliveira	2016	UFES
Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA.	Dissertação	Mirian Rosa Pereira	2019	UFPA

Fonte: CAPES; BDTD/IBICT e PPGED.

A tese de doutorado de França (2014) analisa a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à Educação Especial na gestão da rede municipal de Vitória, no Estado do Espírito Santo, no contexto de financiamento da educação básica por meio do Fundeb, nos anos de 2008, 2009 e 2010. Foi realizada uma pesquisa documental por meio da consulta ao planejamento e execução orçamentária, destacando-se os demonstrativos de receitas e despesas, bem como os documentos oficiais do município. A autora analisa a gestão das verbas da educação especial quanto a sua transparência, organização e padronização e observou nos demonstrativos que as mudanças nos padrões de financiamento da educação não produziram significativas alterações nas formas de registros dos dados contábeis e nos órgãos oficiais referentes às etapas e modalidades de ensino. Portanto, a concretização desse direito, ao público da educação especial, pressupõe políticas educacionais que garantam mudanças na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal, de modo a assegurar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação educação de qualidade nos sistemas públicos de ensino.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2016) teve como objetivo compreender a direção tomada pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo, com base nas implicações orçamentárias ocorridas com a mudança da forma de financiamento das Instituições Especializadas, a partir do edital 01/2014. A pesquisa limitou-se ao período de 2012 a 2015. Foi adotada como metodologia a pesquisa documental qualitativa e para a análise de dados das despesas orçamentárias a metodologia de análise crítica sugerida por Teixeira e Salvador (2014). O trabalho investigativo mostrou que a compra dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo estado do Espírito Santo (terceirização) proporcionou aumento nos repasses de recursos públicos às Instituições Especializadas e, por consequência, os recursos investidos na escola pública estadual foram diminuídos. Além disso, as Instituições Especializadas ganharam maior autonomia para o gasto dos recursos públicos recebidos, passaram a elaborar seu próprio processo seletivo para contratação de professores e garantiram a participação permanente no orçamento público estadual com mais autonomia na relação com o Governo do estado do Espírito Santo.

A dissertação de mestrado de Teixeira (2015) teve como objetivo compreender o deslocamento de recursos via Fundeb para a garantia do acesso e permanência do público alvo da Educação especial no Estado de Goiás entre os anos de 2010 a 2013. Para alcançar o objetivo da pesquisa foi necessário analisar o processo de deslocamento de recursos via Fundeb e sua contribuição para o aumento do número de matrículas na Educação especial no Estado, verificar se ocorreu um aumento do número de matrículas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se nesse processo aconteceu também o aumento da privatização da Educação especial em Goiás. Para isso foi feito uma análise qualitativo-quantitativa, englobando revisão bibliográfica e pesquisa documental. O autor concluiu que se faz necessária a revisão/transparência em relação à distribuição financeira do Fundeb às etapas e modalidades.

A dissertação de mestrado de Pereira (2019) discutiu a política educacional de inclusão escolar instituída em nível federal para garantia dos direitos à educação e sua repercussão no atendimento dos alunos com deficiência pela rede municipal de ensino de Marabá, estado do Pará. Objetivou investigar como se configura a educação especial em Marabá-PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuíram para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ela propõe como resultado que os investimentos aplicados pela União no processo de escolarização dos alunos com deficiência em Marabá estão muito aquém do padrão de ensino Custo Aluno Qualidade Inicial almejada pela Campanha Nacional do Direito à Educação e pelo Plano Nacional de Educação, assim como está abaixo do valor já estimado para base de receita da atual política do Fundeb. Destaca também discrepâncias dos dados informados pelos órgãos municipais ao serem confrontados com a base de dados do Ministério da Educação. Expressa que a relação público-privada na educação especial propiciou o deslocamento do fundo público para manutenção das instituições privadas filantrópicas, apontando aumento dos repasses a essas instituições e conseqüentemente a redução da verba pública designada para a escola pública. Por fim, a pesquisa enuncia que o aporte financeiro de receita própria não é suficiente para subsidiar um padrão de qualidade do ensino, evidenciando a necessidade do Fundeb e dos recursos suplementares para a manutenção do ensino em Marabá.

Pelo levantamento realizado, constatou-se que não há estudos sobre o financiamento da Educação Especial com enfoque no município de Belém/PA, razão pela qual esse trabalho apresenta ineditismo e relevância para a área. Para aprofundar as análises da pesquisa no município de Belém, delimitamos neste estudo a série histórica de 2009 a 2019 – 10 (dez) anos. 2009 porque foi o ano em que o Fundeb foi totalmente instituído, até 2019, por ser o ano término da pesquisa. Com a pesquisa pretende-se responder às seguintes questões:

Como se configura o financiamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Belém de 2009 a 2019 e quais as suas implicações para a garantia do direito de acesso à educação de pessoas com deficiência?

Com base nestas questões o estudo apresenta os seguintes objetivos:

**a) Objetivos Geral**

Analisar o financiamento da Educação Especial da rede municipal de Educação de Belém, de 2009 a 2019, e suas implicações para a garantia do direito de acesso à educação de pessoas com deficiência.

**Objetivos Específicos**

- Analisar a política e a organização do atendimento da educação especial na rede municipal de Belém;
- Identificar e analisar as receitas e despesas com a educação especial e seus impactos na expansão das matrículas nessa modalidade;
- Analisar os percentuais de recursos financeiros aplicados na educação especial em relação às despesas com a Função educação;
- Identificar as receitas da educação especial decorrentes do efeito redistributivo do Fundeb e compará-los com os montantes aplicados na Educação Especial de Belém de 2009 a 2019.

**b) Fundamentação Teórico-Metodológica**

As políticas educacionais, como qualquer política social, ocorrem em condições históricas determinadas, e, portanto, são produzidas em meio à correlação de forças de diferentes grupos sociais e de classe (VIEIRA, 1997). Assim sendo, o pesquisador, professor e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretar e reinterpretar as políticas educacionais, portanto, faz-se necessário deixarmos explícitos as nossas concepções de políticas e de projeto educacional que defendemos. De acordo com Bowe *et al.*, (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política

produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Vejamos:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

A abordagem teórico-metodológica adotada para a análise de nosso objeto de pesquisa se aproxima do materialismo histórico dialético, que na concepção de Frigotto (2001, p.79), constitui antes de tudo, uma postura, uma visão de mundo assumida pelo pesquisador, quando afirma:

Quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001, p.79).

Para Netto (2011), qualquer estudo que adote essa abordagem deve iniciar pelo “real” e pelo “concreto” para só posteriormente o pesquisador se apropriar da sua essência, o conhecimento do objeto. A dialética defendida por Marx e Engels (1999) pressupõe a análise do objeto a partir das contradições e das manifestações dos fenômenos, da prática social, em direção ao concreto pensado, “síntese de múltiplas determinações” e relações. Essa reflexão abrange as abstrações e organização de conceitos e categorias analíticas, que não é uma dialética absoluta, mas a explicitação de um sistema pelo qual, partindo de um ponto de partida, podemos superar a aparência do empírico para captar a totalidade. Marx e Engels (2007) proclamam que os trabalhadores devem conhecer criticamente sua realidade, para que em união, como classe social engajada, se mobilizem em face da exploração incessante do capital, quebrando paradigmas à medida que se acumulassem as contradições do modo de produção capitalista manifestas nas contradições de classe. Nesta perspectiva, o entendimento acerca do objeto não se revela de maneira direta, daí a necessidade de “apreensão radical (que vai a raiz) da realidade” da qual nos fala Frigotto (2001) ao conceber que só assim se desvela a realidade,

indo além da aparência. Para Cury (1985), o processo de conhecimento da realidade pressupõe que se leve em consideração as categorias que permitem a apreensão do real, que:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento [...]. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (CURY, 1985, p.22).

Os fundamentos do materialismo histórico dialético ancoram-se na visão de que um objeto de estudo faz parte da dinâmica da sociedade e da história, portanto, acompanham o movimento do real. E este envolve a apreensão do movimento da história e as contradições dessas relações. Por conseguinte, concordamos com Mészáros (2005) para quem, em última instância, a dinâmica da sociedade, e, em especial a educação, é profundamente afetada e até mesmo determinada pelo modo de produção capitalista.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

As decisões políticas e sobre a gestão dos recursos financeiros sobre a Educação e a Educação Especial se inserem no contexto de disputas e conflitos constantes, considerando na Educação Especial a competição pelos recursos orçamentários voltados à educação e à garantia de atendimento às pessoas com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação se dá nas relações entre as famílias, movimentos sociais, entidades de classes, profissionais da educação, representantes políticos e os sujeitos de direitos que lutam pelo seu reconhecimento e cidadania em interface com os interesses mercadológicos nacionais e internacionais e essas disputas estão na estrutura do Estado e influenciam no planejamento, formulação das políticas públicas, resultantes de jogos e de compromissos de grupos com interesses e influências diferentes, portanto, a depender dos atores envolvidos e do seu grau de participação política, os resultados da alocação de recursos serão diferentes. Por isso as políticas educacionais, com destaque a educação especial, são formuladas como processo resultante de ações decisórias e contraditórias em meio às disputas incessantes (GOMES & SOBRINHO, 1996; FRANÇA; 2014). Por conseguinte, entende-se que a política de Educação Especial que vem se desenvolvendo no município de Belém sofre influência das

condições sociais, econômicas, políticas e culturais em meio a uma sociedade constituída por classes que defendem interesses antagônicos. Com a pesquisa almeja-se realizar a análise acerca das questões educacionais, envolvendo o financiamento da educação de pessoas com deficiência, entrelaçando os antagonismos de classes presentes na sociedade.

Tenta-se utilizar as categorias da contradição, mediação e totalidade como bases para compreender o contexto das transformações sociais que engendraram as políticas de Financiamento da Educação Especial. Dessa maneira, a totalidade contribuiu para percebermos de maneira abrangente os diferentes níveis de totalidades, elementos que interligam a organização do financiamento da educação básica no processo de escolarização das pessoas com deficiência desde a particularidade do âmbito municipal até o federal com a interferência das políticas neoliberais numa concepção de um todo. Sendo assim, evidenciamos a percepção dos diferentes elementos que interligam a organização da gestão e financiamento da educação básica no processo de escolarização das pessoas com deficiência e suas singularidades presentes nos entes federados, levando em consideração a complexidade do real e suas contradições nos diversos níveis de totalidade, como explicita Netto (2011).

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-la: também cabe à pesquisa descobri-las. Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos correntes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade (NETTO, 2011, p. 57).

Isso quer dizer que a análise do objeto deverá considerar os diversos níveis de totalidades e as contradições que as envolvem, ou seja, embora a Política e o Financiamento da Educação Especial estejam localizados em Belém, ela está relacionada com outros níveis de totalidades como, as existentes no MEC, as emanadas pelos organismos internacionais e pelo próprio sistema do capital que conforme Mészáros (2005), tudo afeta. Além da categoria totalidade, utilizaremos a categoria mediação, considerada como “o movimento dialético da realidade, tal como se reflete no pensamento humano, é assim um incontável impulso do singular para o universal e deste, novamente para aquele” (LUKÁCS, 1970, p.101). Por meio dela, buscaremos apreender a dinâmica entre o particular e o geral, o todo e as partes, de forma que ela poderá auxiliar na compreensão do contexto social que permeia o objeto da pesquisa.

A perspectiva é de que possamos identificar os elementos do momento histórico, os meandros circunstanciais que permitiram ou possibilitaram que o objeto existisse e que assumisse esta ou aquela forma considerando as forças econômicas, políticas e culturais em âmbito global e local. Consideramos, portanto, que os homens e suas circunstâncias são mediadores das relações sociais, ou seja, estabelecem ligações entre o particular e o geral dos diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Se por um lado a totalidade expressa a concepção de que o objeto não está isolado de um conjunto de fatos históricos, sociais, políticos e econômicos, a mediação, “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 142), ou seja, isso nos impõe a necessidade de analisar o objeto considerando suas interconexões. Para Cury (1985), o cerne da mediação se encontra na tentativa de superação do aparente fosso entre as ideias e a ação:

A mediação (categoria não retificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 1985, p. 44).

A mediação, portanto, será utilizada para apresentar como o financiamento da Educação Especial no município de Belém vem sendo desenvolvido historicamente, quais as influências externas que engendraram ou não mudanças no formato de tal política. A contradição é a categorial fulcral para a compreensão não unilateral dos aspectos geradores do financiamento da educação de alunos com deficiência na rede municipal de Belém. Isto porque,

(...) a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p.30).

Historicamente, a pessoa com deficiência encontra mais condições de desenvolvimento a depender de sua condição de classe, pois os meios econômicos e sociais em muito pode lhes favorecer tais condições. Desse modo, em meio às contradições de classe, onde o Estado tende a favorecer os que detêm os meios de produção, o financiamento da educação especial vem se desenvolvendo em função da luta dos menos favorecidos em uma sociedade desigual.

Em síntese, partimos do pressuposto que a política da educação especial e seu financiamento no município de Belém, como todo fenômeno social é fruto de correlações de forças econômicas, políticas e sociais entre as classes antagônicas presentes no sistema

capitalista. Portanto, sua gênese é permeada pelas contradições típicas desse modelo econômico.

### c) **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa tem como objeto de estudo a política e o Financiamento da Educação Especial no município de Belém e adotou os princípios do materialismo dialético e na análise dos dados usou-se o método quanti-qualitativo por ser a mais adequada para responder o problema de pesquisa. Para Gamboa (2009), a abordagem quanti-qualitativa ocorre a partir do entendimento de que não há uma sobreposição entre ambas, mas sim, a necessidade de uma articulação, no sentido da correta utilização.

Optamos por fazer uma investigação que tratasse dos dados quantitativos com base na análise qualitativa, a fim de compreender o objeto de estudo de modo integral, visto que trabalhar apenas com uma dessas abordagens não seria suficiente para responder a nossa pesquisa. As questões investigativas incluíram procedimentos e instrumentos que nos auxiliaram a entender de que modo a política de Educação Especial e seu financiamento acontecem no município de Belém e seu impacto na oferta do ensino.

Para efetivar o entendimento e a sustentação sobre o objeto de estudo, a análise da política e o Financiamento da Educação Especial e de todo o contexto que o envolve, realizamos uma revisão da literatura, a partir de levantamento de teses, dissertações, artigos e livros, adotando nesta pesquisa especialmente aqueles que tratavam sobre o financiamento da educação e da Educação Especial, abordados por França (2014), Prieto (2009), Kassar (2011), Garcia (2014), Pinto (2007); Gemaque (2004); Gutierrez & Gemaque (2016), dentre outros, optando assim pela pesquisa documental.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, o estudo documental é aquele pelo qual se pode utilizar como fonte “documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, como por exemplo, jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.122-123).

Para a análise das políticas de Educação Especial em âmbito internacional, além da bibliografia escrita, buscamos fontes como os documentos produzidos a partir de Conferências Internacionais, tais como Declarações, Planos e Programas presentes nos *sites* das organizações internacionais como ONU, Unesco e Organização Internacional do Trabalho (OIT). No contexto nacional e local, as fontes utilizadas são os documentos oficiais, como leis, resoluções, portarias, decretos e outras fontes em sua maioria capturadas nos *sites* do governo federal e

municipal de Belém. Conforme Tozoni-Reis (s/d), ao visitar os documentos, o pesquisador precisa utilizar os que têm significado para a sua pesquisa, no intuito de empreender uma análise crítica do fenômeno a ser estudado, de maneira que buscamos evidenciar a lógica de financiamento presente nessa legislação e os aspectos contraditórios dessa política para a garantia do direito à educação.

Para a caracterização do município de Belém quanto aos aspectos histórico-geográfico, socioeconômico e educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém-Pará (RME), coletamos informações por meio de *sites* especializados em dados estatísticos, como: o portal eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), o portal da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) e o portal da Transparência do município de Belém do Pará.

Os demais dados relacionados aos recursos destinados ao financiamento da educação com enfoque na educação especial, foram extraídos da plataforma eletrônica do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e do Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O SIOPE foi instituído pela Portaria Ministerial (MEC) nº 06, de 20 de junho de 2006, e constitui-se de:

Um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos públicos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (SIOPE MANUAL 2007, p. 7) [...] O SIOPE foi inspirado no sistema desenvolvido pela Receita Federal para a Declaração do Imposto de Renda Pessoa Física. Este sistema poderá contribuir para melhorar, por meio de seus indicadores e relatórios, a eficiência e a eficácia da gestão educacional no seu município/DF e subsidiar a definição e a implementação de políticas públicas educacionais. (SIOPE manual 2007, p. 7).

A plataforma eletrônica do SIOPE é uma ferramenta importante e que contribui para a realização de estudos sobre gestão dos recursos financeiros educacionais dos Municípios brasileiros, sendo um sistema de coleta de dados orçamentários oficial, contudo, é uma ferramenta que apresenta limitações, pois seu sistema de informações tem caráter declaratório, o seu preenchimento é feito pelo poder Executivo Municipal, podendo assim conter lacunas, inconsistências e desatualizações nas informações em uma referida série histórica.

A pesquisa ensejou a organização de um Banco de Dados que contempla: receitas de impostos próprios; total da receita de impostos; receita de transferências do FNDE; transferência do Salário-Educação; receita de transferências de convênios; total das receitas

adicionais para financiamento do ensino; receitas destinadas ao Fundeb; transferência de recursos do Fundeb; resultado líquido das transferências do Fundeb; complementação da União ao Fundeb; pagamento dos profissionais do magistério; mínimo de 60% do Fundeb na remuneração do magistério; despesas com ações típicas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) educação infantil; despesas com ações de MDE ensino fundamental; total das despesas para fins de limite mínimo de 25% das receitas resultantes de impostos em MDE; total geral das despesas com MDE; matrícula educação básica; matrícula educação infantil; matrícula ensino fundamental; gasto aluno para fins de limite constitucional; gasto-aluno função, valor aluno-ano da Educação Básica e Especial.

Os dados sobre as receitas e despesas da educação especial no município de Belém, no período de 2009 a 2019, estão todos registrados no Banco de Dados e foram sistematizados, tabulados<sup>11</sup> e organizados em tabelas, quadros e gráficos.

Em derradeiro, exploramos esse material buscando relações e convergências com a literatura para obter uma melhor compreensão e entendimento acerca do nosso objeto de estudo. Sendo assim, tanto a análise dos dados quanto a dos documentos foram imprescindíveis para a compreensão da capacidade financeira do município de Belém e o desenvolvimento de suas políticas públicas educacionais para a educação especial.

Na realização da análise de dados financeiros no período de 2009 a 2019, em razão de a série histórica ser muito grande, utilizamos em algumas tabelas financeiras a correção dos valores correspondentes à inflação do período estudado. Dessa forma, se procedeu à deflação<sup>12</sup> dos valores, a partir do Índice Nacional de Preço ao Consumidor (INPC), do IBGE, por meio da Calculadora do Cidadão, o deflacionamento dos dados possibilitou comparar valores reais. Assim a escolha se fundamenta pelo fato de “ser o índice de correção da complementação da União ao Fundeb, conforme determinado no texto da EC nº 53/2006” (CARVALHO, 2012, p. 37).

Na análise procuramos considerar as disputas e as contradições nas relações intergovernamentais dos grupos envolvidos em interface com as políticas de financiamento da educação básica e da educação especial em Belém.

---

11 O método instrumental estatístico é aplicado em várias áreas do conhecimento e é utilizado para melhor compreensão dos dados analisados; em nosso estudo, utilizamos o número índice, porcentagem, tabelas, gráficos e quadros). (BATTISTI, 2008).

12 Define deflação como um meio de transformar valores monetários nominais de um determinado período que sofreram a influência da inflação em quantias reais após a insurgência dos indicadores de inflação. O autor aponta que essa transformação ocorre por meio de um deflator. (SANDRONI, 1999).

#### **d) Organização da Dissertação**

A Dissertação é composta por quatro partes: a Introdução; o Capítulo 1; o Capítulo 2, o Capítulo 3 e as Considerações Finais.

A Introdução aborda aspectos relacionados à origem e à relevância do estudo, além das experiências e motivações pessoais e profissionais da autora para a realização da pesquisa. Essa parte introdutória apresenta ainda a problematização do tema, os objetivos, os fundamentos Teórico-Methodológicos que norteiam o estudo e os Procedimentos Metodológicos.

O primeiro capítulo denominado **“As políticas de Educação Especial no contexto internacional e no Brasil: da benevolência assistencialista à consolidação como direito”** apresenta a gênese das políticas públicas de educação inclusiva por meio dos marcos internacionais e nacionais da pessoa com deficiência em face do contexto de contradições que a lógica capitalista impõe ao financiamento da educação especial. Nesse aspecto, procura-se abordar as políticas de educação especial e o seu financiamento no período dos governos dos Presidentes José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Lula (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-agosto/2016), Michel Temer (agosto/2016–2018), Jair Bolsonaro (2019–2022), identificando os seus avanços e retrocessos.

O segundo Capítulo trata da **“A Educação especial no município de Belém”**. Inicialmente são apresentados:

Os dados do contexto municipal onde se inserem as políticas educacionais, como os aspectos geográficos e socioeconômicos do município. Analisam-se também os aspectos educacionais abordando a organização do sistema municipal de educação, os planos e programas educacionais de apoio à educação especial da rede municipal de ensino de Belém; os dados de matrícula da Educação Básica e da Educação Especial em Belém por dependência administrativa, dentre outras informações.

O terceiro e último capítulo foi intitulado **“O Financiamento da Educação especial no município de Belém do Pará”**. Nele são apresentados a caracterização do financiamento da educação especial no município de Belém, assim como dados financeiros vinculados à Educação e educação Especial, e os gastos despendidos pelo Poder Executivo municipal para essa modalidade de ensino, assim como suas contradições e desafios. O financiamento da educação especial no município de Belém foi apresentado a partir dos seguintes eixos: a) A política de financiamento da Educação Especial; b) O Fundeb e seus efeitos no financiamento da educação no município de Belém; e c) O financiamento da educação especial em Belém do Pará: desafios frente à invisibilidade nos balanços financeiros;

Nas **Considerações Finais**, pretende-se retomar as questões que nortearam a pesquisa e apresentar as respostas obtidas pelo estudo, momento quando se pretende fazer uma reflexão sobre o objeto à luz do referencial teórico adotado.

## **CAPÍTULO I**

### **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NO BRASIL: DA BENEVOLÊNCIA ASSISTENCIALISTA À CONSOLIDAÇÃO COMO DIREITO**

Em conformidade com o referencial teórico-metodológico adotado, entende-se que as políticas de Educação Especial ocorrem a partir da luta histórica de diferentes sujeitos em prol da oferta e atendimento da Educação para as pessoas com deficiências considerando as contradições típicas do modelo capitalista de produção em diferentes partes do planeta. Por isso, o primeiro item que trata do direito à educação especial e à educação inclusiva: reflexões a partir dos marcos internacionais e brasileiros, traz reflexões decorrentes dessas lutas, elencando os principais documentos internacionais e nacionais que ganharam destaque na agenda política adotada pelas lideranças, visando as novas conquistas. Entretanto, mesmo com a afirmação da universalidade dos direitos humanos, faltavam no mundo e no Brasil, leis e normas técnicas que determinassem oportunidades e garantissem a não violação dos direitos humanos na vida das pessoas com deficiência, conforme Maior (2018).

O segundo item enfoca um pouco mais detalhadamente a historicidade da educação especial no Brasil utilizando-se como marcos de periodicidade a demarcação política dos vários governos brasileiros, com destaque aos governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (1 de janeiro de 2011–31 de agosto de 2016), Michel Temer (31 de agosto de 2016–31 de dezembro de 2018) e Bolsonaro (2019-2022).

Nesse capítulo pretendemos refletir acerca dos determinantes políticos e econômicos, considerando as bases ideológicas e os interesses litigantes na estruturação da educação especial no país.

#### **1.1 O direito à educação especial e à educação inclusiva: reflexões a partir dos marcos internacionais e brasileiros**

No século XX, em meio às crises e contradições do capital (HARVEY, 2003; PERONI, 2006) as classes menos favorecidas obtiveram conquistas importantes por meio da luta pelo direito à dignidade da pessoa humana.

A partir da Segunda Guerra Mundial, foi iniciada a normatização jurídica de proteção comum aos povos e nações, tal normatização foi denominada como Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 10 de dezembro de 1948. A DUDH é fruto de um contexto histórico de lutas, inspirada em documentos anteriores produzidos no final do século XVIII. O primeiro artigo da DUDH declara que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, por óbvio que existe a preocupação com o cumprimento à trilogia da Revolução Francesa ao citar a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade. Dessa maneira, a DUDH pode ser identificada como pressuposto integrante do direito à inclusão das pessoas com deficiência. Este documento nos remete a necessidade da Inclusão social como um novo Direito Humano. Vejamos na totalidade o Artigo 26 da DUDH, que diz:

1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm o direito primário de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos filhos. (questionada.com.br)

A DUDH, bem como as Convenções e as Declarações internacionais, elencam em seus enunciados a interdependência entre o Direito à Educação e o Direito à Educação Inclusiva, em razão de que, para promover a “compreensão, tolerância e amizade”, enunciada no item 2 do Art. 26 da DUDH, são essenciais uma filosofia e uma prática inclusiva. Assim, concordamos que a “amizade” é nome constante quando se fala em educação inclusiva, quiçá, para além da escola, sendo determinantes no atendimento às pessoas com deficiência e esse processo irá impactar nas políticas de financiamento da educação (VICTOR *et al.*, 2017).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a sociedade se deparou com o problema de milhares de soldados com deficiências ocasionadas pelos combates, e estes, cientes de sua condição, passaram a exigir serviços de reabilitação, infraestrutura e acessibilidade nas cidades para sua integração. As ações destruidoras geradas pelas Guerras Mundiais deixaram a sociedade vulnerável, daí a necessidade de adotar um documento que garantisse que a barbárie e a tragédia recentemente ocorrida não se repetissem. A partir de então, a ONU, juntamente com outras organizações de âmbito internacional (UNICEF, OIT, OMS, UNESCO etc.), promoveram programas de cunho assistencial na perspectiva de resolver os problemas em

virtude dos exorbitantes danos sofridos pela população vítima das atividades de guerra. E de forma tímida, o direito à inclusão das pessoas com deficiência e as políticas públicas direcionadas a essas pessoas entraram na agenda pública.

Concordamos com Gurgel (2010) que a inclusão foi impulsionada pelo Estado Social de Direito, em especial após a promulgação da DUDH, que revela interesse consensual pela integridade dos homens, surgindo um sistema jurídico internacional de proteção aos direitos essenciais do homem em sociedade, instrumento normativo supra legal de promoção dos Direitos Humanos, inserindo ali as pessoas com deficiência. A DUDH ratifica direitos inderrogáveis inerentes a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua nacionalidade, sexo, idade, raça, credo ou condição pessoal e social. Vale ressaltar a aplicação do princípio da dignidade humana como valor fundamental inerente a qualquer pessoa, portanto, a pessoa com deficiência, legítima detentora do direito à proteção humana.

A percepção mundial em relação às pessoas com deficiência era das mais pejorativas possível, primeiramente não eram consideradas pessoas, por conseguinte eram indivíduos que não respondiam às exigências básicas da sociedade moderna industrial: eram os sujeitos considerados anormais/deficientes (físico, auditivo ou mental, retardado, louco, doente etc.), em sua maioria pertencentes às camadas populares que, por suas especificidades concebidas como “anormalidade”, não tinham possibilidades de serem curados, e o discurso era de higienização social. Aqueles que acreditavam na recuperação desses sujeitos acreditam que só seria possível a partir de instituições ou ambientes segregadores para apartar, deixá-los à margem do convívio social, sob o argumento de recuperação dos mesmos (BUENO, 1997).

É nessa vertente, no apagar das diferenças, que a Educação Especial foi entendida como sinônimo de educação menor, desnecessária e incompleta, então a Educação Especial trata, de forma generosa e benevolente, os sujeitos considerados deficientes, estabelecendo com isso, uma barreira entre educação especial e educação geral (SKLIAR, 1997).

Na pós-segunda guerra mundial, a partir da lógica do capital com o intuito de fomentar, direcionar, recomendar a dinâmica social e econômica de âmbito local até o global, foram criados os organismos internacionais, tais como: a ONU, o Unicef, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM/BIRD). Conjuntamente com os já existentes, estes organismos passam a orientar a composição de uma ordem internacional econômica, geográfica, política e social.

As políticas e instrumentos normativos internacionais destinadas às Pessoas com deficiência começaram a ser implementadas em diferentes países, tendo como base as Conferências Internacionais promovidas pela ONU e Unesco, a exemplo da Convenção nº 111, aprovada em 04 de junho de 1958, ocorrida em Genebra, na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), denominada Convenção sobre a Discriminação (Emprego e Profissão), com a finalidade de adotar diversas disposições relativas à matéria de emprego e profissão. Essa convenção conclama que a discriminação constitui uma violação aos direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, cujo artigo 1º afirma que:

Art. 1º:

Para os fins da presente convenção o termo “discriminação” compreende:

- a) toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão;
- b) qualquer outra distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou tratamento em matéria de emprego ou profissão que poderá ser especificada pelo Membro interessado depois de consultadas as organizações representativas de empregadores e trabalhadores, quando estas existam, e outros organismos adequados (....)

A Convenção nº 111 da OIT deixa implícito, nas entrelinhas, os direitos das pessoas com deficiência, resguardando o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho, articulando o emprego e a profissão a uma formação profissional. Essa Convenção contou com uma norma supra legal internacional, promulgada a partir do Decreto nº 62.150, de 19/01/1968. Assim sendo, os países signatários da Convenção deveriam adotar e seguir uma política nacional destinada a promover a igualdade de oportunidade e de tratamento em matéria de emprego e profissão, objetivando a eliminação de toda discriminação referentes a esse assunto.

A declaração dos “Direitos da Pessoa com Deficiência Mental” foi aprovada pela resolução nº A/8429 da Assembleia Geral da ONU, de 22 de dezembro de 1971, regulamentada através da Resolução nº 2.856, de 20/12/1971, que objetiva assegurar às pessoas com deficiência proteção total aos direitos fundamentais, dentre eles o direito social à educação. O Art. 1º dessa declaração afirma que: “O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos”. Percebe-se que está subentendido o resguardo ao direito à educação.

Essa declaração corrobora com a afirmação de que as pessoas com deficiência intelectual devem gozar dos mesmos direitos que os demais seres humanos, recomendando ainda que a mera incapacidade para o exercício pleno dos direitos não pode servir de divisa para supressão destes, em que pese deste dispositivo foi evidenciado efetivamente na legislação

brasileira a partir da promulgação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A LBI traz um rol de situações relacionadas ao direito de decidir, tais como casar-se, exercer direitos sexuais e reprodutivos, e apresenta mecanismos para que a pessoa com deficiência possa tomar decisões sobre a sua vida e desfrutar da sua capacidade jurídica, em condições de igualdade com os outros.

A ONU instituiu, em 09 de dezembro de 1975, a Declaração de Direitos da Pessoa com Deficiência, regulamentada pela Resolução nº 30/84, de 09/12/1975, que normatiza o termo “pessoa portadora de deficiência”, assim, identificando os indivíduos com deficiência e que não estão em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmos, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais como faria um ser humano normal. O documento normativo faz um apelo que sua utilização seja base comum às ações nacionais e internacionais, a fim de assegurar a proteção de direitos, sobretudo assegurar um processo célere e eficiente de integração social.

A Declaração de Sundeberg, em Torremolinos, Espanha, em 07 de novembro de 1981, assegura estratégias, princípios essenciais de participação, integração, descentralização e coordenação Inter profissional, reiterando o desenvolvimento pleno das Pessoas com Deficiência (PcD) e sua participação nas decisões a serem tomadas a seu respeito. É importante destacar que até esse momento histórico não se dispunha de instrumentos normativos que assegurassem a participação das Pessoas com Deficiência em tomadas de decisões, daí a importância dessa Declaração.

Assim, apesar de dispor de toda movimentação mundial para a participação das Pessoas com Deficiência ao manejo de direitos à educação, ao treinamento profissional, à cultura e à informação, as políticas governamentais naquele momento histórico eram (e são ainda) escassas e não asseguravam a aplicação desses direitos. Isso gerou indignação nas associações da sociedade civil, as quais lutaram por espaço para essas pessoas na agenda pública, e por esse motivo participaram de diversos movimentos que ensejaram na adoção do Programa Mundial de Ações às Pessoas com Deficiência, em 1982. O programa buscou assegurar aos estados-membros da ONU contatos diretos com as organizações das Pessoas com Deficiência para que exercessem influências sobre a política e decisões governamentais em todos os âmbitos e recebesse, inclusive, apoio financeiro para tal.

A partir da década de 1980, sob o lema “Nada sobre nós, sem nós” a comunidade deficiente mundial buscou o seu reconhecimento e representatividade como categoria organizada, debatendo no cenário global demandas envolvendo não apenas a deficiência como questão clínica, mas seu reconhecimento no que tange aos direitos fundamentais.

A inclusão vem com uma política de reparação, um discurso de educação para todos e todas, conforme Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”. Interessante ressaltar que, contraditoriamente, o processo de inclusão surge com a mesma força que o dos mecanismos de exclusão social, ou seja, a inclusão/exclusão são criações da lógica neoliberal em que a inclusão é uma falácia porque, efetivamente, não inclui, não faz dos atores envolvidos sujeitos de direitos dentro da sociedade, eles permanecerão às margens, excluídos. Em que pese, ficará no limite do tolerável. Dessa maneira, concordamos com Lazzarato (2011) ao afirmar que os assujeitamentos dos indivíduos estariam ligados às políticas de governo de condutas, de gestão diferencial das desigualdades, que tão somente estabelece um equilíbrio suportável e controlável da ação governamental.

O governo neoliberal da sociedade favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, de desemprego, de precariedade, etc.), e ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades. Ao mesmo tempo, e isso faz parte de um mesmo dispositivo, simultaneamente, micro e macro político do governo das condutas, ele favorece a reprodução de grandes divisões binárias (a divisão do capital e do trabalho, do emprego e do desemprego, da inclusão e da exclusão, etc.) (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

Na visão dos autores Lazzarato (2011) e Lockman (2013), a ideia é de incluir os diferentes numa escola homogênea, a fim de que sejam enquadrados, aproximando da sociedade esses sujeitos “anormais” e “improdutivos” para que possam ser estudados, descobrir sua capacidade produtiva, com possibilidade de virem a ser massa de trabalho ou mesmo consumidores e, se isso não ocorrer, já que foram garantidas as mesmas oportunidades, “benesse” para todos, os incluídos são os únicos responsáveis pelo seu fracasso, conforme elenca Lockman (2013)

[...] a tríade aproximar, conhecer e governar torna-se importante na medida em que possibilita pensar a inclusão como uma estratégia biopolítica que gerencia os riscos causados, nesse caso, pela anormalidade. Explicando melhor: a inclusão é o processo que irá possibilitar a aproximação desses sujeitos – anormais – na sociedade. Somente mediante essa aproximação – é que se torna possível produzir saberes sobre eles e, em consequência, desenvolver estratégias que controlem e regulem suas formas de ser, enfim, que orientam, suas condutas. Conduzir suas condutas é necessário na medida em que esses sujeitos são entendidos como uma ameaça à ordem moderna, como uma periculosidade social (LOCKMAN, 2013, p. 130).

No Brasil, o marco legal nacional de grande relevância foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Kassar (2011), a Carta Magna de 1988 foi a expressão de um novo tempo político e social, marcado pela redemocratização e a inserção das chamadas “minorias” na participação política e evidenciou a educação como direito social público e subjetivo, estabeleceu princípios como o da descentralização e municipalização para dar cumprimento às políticas sociais. Em relação às Pessoas com deficiência, o art.208 elenca que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante: [...] a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No final do século XX, em 1989, ocorreu o Consenso de Washington, reunião de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, que estabeleceu inúmeras reformas e implementou gradualmente as medidas econômicas de corte neoliberal, elencando as diretrizes preconizadas a partir desse Consenso para os países da periferia do capitalismo, como o Brasil, a disciplina (ajuste) fiscal, priorização dos gastos públicos (focalização), liberalização financeira e comercial, regime cambial, privatização, desregulação, dentre outras diretrizes.

Em 1990 houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, que teve como principal patrocinador o Banco Mundial. O Brasil seguiu a partir da década de 90 as diretrizes do Consenso, o que implicou na reforma da educação e em um processo constante de cortes de recursos para a escola pública. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos reforçou a necessidade de universalizar e promover a igualdade social, já que a pobreza é obstáculo para o desenvolvimento social e impedimento efetivo ao acesso à educação. O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar até o final de sua vigência a todos os brasileiros "conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida" (BRASIL, 1993, p. 13).

Entretanto, as premissas asseguradas pelo Governo brasileiro na Conferência de Jomtien se contrapõem às recomendações do Consenso de Washington, em 1989. No Brasil, diante das pressões externas e da possibilidade de lucros imediatos que seriam auferidos pela elite dominante nacional, o governo brasileiro aceitou as determinações externas, atendendo aos interesses dos banqueiros e dos credores, sendo constatado um processo de dismantelamento do Estado nacional desenvolvimentista no campo social e na aplicação de políticas regulatórias nas áreas estratégicas, com a defesa eminente de um Estado que se ocupasse dos interesses do

capital, com o livre mercado, e que tivesse firmeza na contenção dos investimentos públicos na área social, em especial na educação pública, o que se torna contraditório com os princípios da Universalização da educação para todos (SILVA, 2005).

Nesse sentido, de forma breve, concordamos com (PINTO, s/d), que apresentou o papel da educação e do Estado visto por Gramsci, que é considerado um dos maiores intelectuais da atualidade, identifica o papel do Estado burguês como educador, ressaltando que, para além de ser educador, o Estado deve garantir o acesso à educação pública, proporcionando uma formação humana ampla e não somente voltada para as necessidades de mercado. Gramsci rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar e enuncia que os pobres precisam da igualdade de condições para estudar. Assim, observamos aproximação entre essa perspectiva e o que estabelece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), elencada no Artigo 3:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

Na análise dos documentos internacionais, em interface com as normas brasileiras referentes à educação das Pessoas com deficiência, é importante incluir o “Estatuto da Criança e Adolescente”, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que é um instrumento normativo que elenca os direitos e deveres estabelecidos para crianças e adolescentes com ou sem deficiência. No seu artigo 11, esse documento garante acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde a crianças e adolescentes, destacando, nos parágrafos 1º e 2º, respectivamente, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. No que tange à educação, o Estatuto enuncia, em seu art. 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, alguns incisos do estatuto reproduzem o que determina a Carta Magna de 1988. Cabe destacar que essa legislação representou uma evolução importante no caminho para o exercício de direitos que até o momento eram presentes apenas em Declarações.

É a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em 1994, que foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, em que 88 governos e 25 organizações internacionais reuniram-se em Assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de

1994, quando foi aprovada a Declaração de Salamanca. Os signatários dessa Declaração reafirmam o compromisso estabelecido no documento internacional anterior, “reconhecendo a necessidade e urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com **necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino**” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2004, p. 1, grifos nossos) reafirmando a estrutura<sup>13</sup> de ação na Educação Especial.

Nessa perspectiva, a partir de 1994, o conceito de “necessidades educacionais especiais” foi ampliado, incluindo, além das crianças portadoras de deficiências (termo utilizado a época do documento), aquelas que estivessem experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estivessem repetindo continuamente os anos escolares, as forçadas a trabalhar, as que vivessem nas ruas, as que morassem distante de quaisquer escolas, as que vivessem em condições de extrema pobreza ou que fossem desnutridas, as vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofreram abusos físicos, emocionais e sexuais contínuos ou as que simplesmente estivessem fora da escola. Portanto, essa Declaração de Salamanca de 1994 define a Educação Inclusiva, de acordo com Mrech (1998). A esse respeito à Declaração de Salamanca expressa:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Outro elemento que a Declaração de Salamanca demonstrou para disseminar os preceitos para a escola inclusiva foi em relação à economia para os cofres públicos, isto é, o argumento de que a escolarização das pessoas com deficiência, em conjunto com as demais pessoas, contribui com a redução de custos, gerando economia de gastos, enunciando o elevado custo na manutenção das instituições especializadas, nestes termos temos a lógica economicista:

Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especiais seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados – a em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente

---

13 A estrutura de Ações compõe-se, segundo o documento, de um novo pensar sobre a Educação Especial onde constam orientações para a ação em nível nacional, tais como: A) Política e Organização; B) Fatores Relativos à Escola; C) Recrutamento e Treinamento de Educadores; D) Serviços Externos de Apoio; E) Áreas Prioritárias; F) Perspectivas Comunitárias; G) Requerimentos Relativos a Recursos.

equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio – deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 06).

Para Menezes e Santos (2001) e Jannuzzi (2004), uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação, em que todos estejam juntos se desenvolvendo, o que os tornará bem-sucedidos em relação àquelas pessoas que se desenvolvem separadamente, além disso, as escolas especializadas demandam altos custos. Essa concepção economicista de privatismo e de desresponsabilização do Estado relaciona educação e sistema produtivo com base na Teoria do Capital Humano, presente no direcionamento das políticas públicas brasileiras, em especial na política educacional. (JANNUZZI, 2004).

A Declaração de Salamanca também propunha a “flexibilidade curricular”, essa questão está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). O documento “diretriz da educação básica no Brasil” organizou a educação dos alunos com deficiência a partir das “diferenças individuais” (BRASIL, 1998, p. 18), elencando a necessidade de tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998, p. 24).

O documento recomenda a oferta de diferentes currículos, por exemplo: aos alunos da classe comum, os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais (termo utilizado a época), os conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais”; aos alunos das classes e escolas especiais, conteúdos básicos em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento). Diante do exposto, concordamos com Garcia (2006) de que as políticas de atendimento com a “flexibilização do currículo” para os alunos da educação especial direcionam o acesso de caráter diferenciado e restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, portanto, inclusão/exclusão são conceitos que andam juntos na expansão do modelo econômico capitalista (GARCIA, 2006).

Para Kassir (2011), a década de 90 é marcada pela adequação e organização dos países ao mercado globalizado capitalista e que, diante de recursos escassos, o alto custo do atendimento educacional especializado tende a beneficiar apenas uma minoria de pessoas com necessidades especiais, geralmente as residentes nos espaços urbanos. Desta forma, os signatários do documento apontam os benefícios das escolas inclusivas, que, além de diminuir os custos, podem ser bem-sucedidas por atrair apoio da comunidade e que, por meio de “modos imaginativos e inovadores”, podem ajudar a melhor utilizar os limitados recursos. Ou seja, sinalizam com a possibilidade de transferência dos custos à comunidade, aos “amigos da escola” ou às parcerias público-privadas. Atualmente, as instituições escolares que possuem alunos incluídos matriculados no ensino regular recebem recursos do Fundeb, onde tal recurso é contabilizado duplamente, pois o aluno frequenta a escola no horário regular e no contraturno, no atendimento educacional especializado.

Em consonância com a Lei Maior de 1988 e com os documentos internacionais, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, que reserva um capítulo exclusivo (Capítulo V), com três artigos (58, 59 e 60), para a Educação Especial. Segundo Ferreira (1998), por si só já denota relevância e visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino vem conseguindo em relação à educação geral, propondo adequação das escolas para melhor atender todas as crianças, sem distinção, e como consequência todos os sujeitos atuantes na educação especial passam a utilizar o termo inclusão ao invés de integração das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Na versão original de 1996, a LDB define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58). Com a alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013, esse artigo passou a vigorar com a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifos nossos).

O termo “preferencialmente”, presente na legislação mais importante para a educação brasileira, reconhece, por um lado, que alguns alunos podem se beneficiar da escolarização fora da escola, mas, por outro, abre espaço para classes e escolas especiais, espaço que, se não forem bem trabalhados e com limites de atuação, podem gerar formas segregadas de ensino. Dada a sua importância – que vai além dos aspectos filosóficos ou simplesmente técnicos e atinge, por exemplo, o tipo de política e financiamento da Educação Especial. De acordo com o Melo

(2016), a incorporação no texto normativo da palavra “preferencialmente”, em referência à inclusão de alunos especiais no sistema escolar, “[...]travou o debate entre instituições especializadas e os adeptos da inclusão na escola comum durante a aprovação da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) [...]”. Esta discussão é delineada, hodiernamente, nas dependências administrativas, em relação à oferta de matrículas de alunos da educação especial, para buscar e assegurar os repasses dos fundos públicos às referidas instituições.

Segundo Carvalho (2008), à luz da Declaração de Salamanca, a LDB n° 9.394/96 marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência e, com isso, o número de matrícula de alunos com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal em todo o Brasil. Porém, tanto a Constituição Federal de 1988 (Art. 213) quanto a Lei n° 9.394/96 (Art. 60) mantiveram o apoio técnico e financeiro do poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, assegurando a possibilidade de financiamento com recursos públicos, como se pode conferir a seguir:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Mas o parágrafo único do mesmo art. 60 da LDB n° 9.394/96 faz um acréscimo importante. Independentemente do apoio às instituições especializadas, o Poder Público se compromete a ampliar “[...] o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”. Além de reforçar o papel da rede regular, marca o compromisso da rede pública no oferecimento desse atendimento.

Essas premissas foram confirmadas pelo Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e reafirma a oferta de Educação Especial nas instituições de ensino regulares, públicas ou privadas, nestes termos:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999, Art. 25).

Essas legislações brasileiras certamente constituem respostas a todo movimento que vinha acontecendo em âmbito internacional. Assim, em 09 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, foi aprovada na Assembleia *Governativa da Rehabilitation Internacional*, a “Carta para o Terceiro Milênio”<sup>14</sup>. De tal modo, que, de 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, nos Estados Unidos a Declaração de Washington<sup>15</sup> Movimento de Vida Independente e dos Direitos das PcD.

O início do século XXI é marcado pela luta para a implantação e consolidação de Políticas de Educação Inclusiva. Nesta perspectiva, em abril de 2000, aconteceu em Dakar, Senegal, o “Fórum Mundial sobre Educação”, em que os participantes expressam o seu comprometimento com a causa social e com a Educação Especial.

A Unesco, a partir desse fórum mundial, firma compromisso em prestar assistência à educação, com objetivos traçados até o ano de 2015, dentre eles, fomentar o ensino de língua portuguesa e matemática a todos os alunos sem distinção de raça, credo, religião ou deficiência. A educação é considerada protagonista para o desenvolvimento social e, para isso, os governos têm a obrigação de assegurar o alcance e manutenção dos objetivos e metas da Educação Para Todos (EPT) por meio de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de crianças e adolescentes, “no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000), incluindo as Pessoas com Deficiência.

Em 2001, a ONU promoveu, em Montreal-Quebec/Canadá, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, aprovando a “Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão”, objetivando firmar parcerias, a fim de identificar e implementar estratégias e soluções de estilo de vida sustentáveis, adquiríveis, úteis, seguras e acessíveis (ONU, 2001).

No Brasil, no mesmo ano, temos a promulgação do Plano Nacional de Educação-(PNE), criado para estabelecer metas para dez anos, aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada ao fim de 2010. Para Libâneo (2012), a elaboração do PNE figurava premência de haver um plano de Estado, ou seja, um projeto de educação que tivesse duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a continuidade das políticas públicas para a educação.

---

14 Carta para o Terceiro Milênio que teve como objetivo apoiar e dar oportunidades iguais às PcD. Documento disponível no *site*: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)

15 Declaração de Washington Movimento de Vida Independente e dos Direitos das PcD, objetivando celebrar a conquista e o reconhecimento do movimento de vida independente em âmbito mundial.

O PNE trouxe metas que se referiam a todas as modalidades de educação, bem como para a Educação Especial, todavia, não se realizou uma avaliação efetiva para a percepção do cumprimento ou não dessas metas (LIBÂNEO, 2012).

O PNE definia que os governos federal, estaduais e municipais oferecessem recursos humanos, financeiros e materiais para a promoção da inclusão escolar aos alunos com deficiência, preferencialmente em escolas regulares de ensino, com apoio técnico e material das salas de atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais, transporte escolar adaptado e, se necessário, às classes especiais. Previa, ainda, outros recursos que favorecessem a educação inclusiva conjuntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino, tais como programas de formação continuada para professores em serviço, inclusão de disciplinas voltadas para a inclusão nos cursos de formação de professores e licenciaturas, entre outras medidas (LIBÂNEO, 2012).

Ocorre que, em consequência do Consenso de Washington de 1989, obtivemos a criação do Fundo de Estabilização Fiscal, depois Fundo Social de Emergência e, por fim, Desvinculação das Receitas da União (DRU), acarretando na perda de recursos para educação pública, o que inclui a educação especial. Resultou também nos vetos de FHC ao PNE (2001-2010) as metas do financiamento da educação, resultando na transformação do PNE numa “carta de intenções” e inviabilizou o cumprimento das metas do Plano, o que inclui as metas elencadas no parágrafo anterior, relativas à educação especial.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n° 02/01 instituiu, em 2001, um importante instrumento normativo específico: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com essas Diretrizes, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais:

[...] os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5°).

Quanto ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, este deveria “ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, Art.7°). Não obstante, as Diretrizes preservam a possibilidade do atendimento em classes especiais:

As escolas podem criar, **extraordinariamente**, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001, Art.9º, grifos nossos).

O atendimento em classes especiais só deveria ser feito em caráter extraordinário para alunos que requeressem “atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” (BRASIL, 2001, Art.10).Nessa perspectiva, foi substituído o termo “preferencialmente” pelo “extraordinariamente” em classes ou escolas especiais, mas segundo Garcia & Michels (2011, p. 4), a legislação “[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade”.

A Resolução nº 02/01 também instituiu que a gestão da Educação Especial pelos Sistemas de Ensino deveria contar com um setor específico, definindo que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, § Único do Art. 3º). Este artigo foi de extrema importância para a gestão da Educação Especial, pois incentivou que os sistemas de ensino criassem estruturas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, provocando também a responsabilização dos sistemas municipais com essa modalidade de ensino.

Conforme Melo (2016), esse ato normativo levou em conta não apenas o aumento das responsabilidades dos municípios em face do seu protagonismo resultante do processo de municipalização do ensino, mas também evidenciou a falta de estrutura da maioria deles para assumir a Educação Especial. Quando os municípios passam a se responsabilizar pela matrícula e pela gestão da Educação Especial, isso requer a reorganização e/ou redefinição de suas estruturas organizativas. No entanto, no movimento do real, a maioria dos municípios não possuía setor de Educação Especial, sendo necessária sua criação, reorganização ou até ampliação conforme elencam Vieira, Cuevas & Ramos (2012) e Jesus; Almeida (2012).

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Em 23 de março de 2002, em Madri-Espanha, acontece o Congresso Europeu sobre Deficiência, em que foi aprovada a “Declaração de Madri”. Essa declaração trouxe propostas de mudanças de paradigmas, apresentando o modelo de uma sociedade inclusiva para a Europa e para os países em desenvolvimento, como o Brasil, e enuncia o ano de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. A declaração traz diretrizes e faz um comparativo do modelo antigo de deficiência para o modelo novo que se propõe a implantar. Vejamos:

**1. A nossa visão pode ser mais bem descrita como sendo um contraste entre a antiga dando lugar à nova:**

(a) Antiga: pessoas com deficiência como objeto de caridade.

Nova: pessoas com deficiência como detentores de direitos.

(b) Antiga: pessoas com deficiência como pacientes.

Nova: pessoas com deficiência como cidadãos e consumidores com autonomia.

(c) Antiga: profissionais tomando decisões pelas pessoas com deficiência.

Nova: tomada de decisões e assunção de responsabilidades, com independência, por parte das pessoas com deficiência e suas organizações em assuntos que lhes dizem respeito.

(d) Antiga: enfoque apenas nas deficiências das pessoas.

Nova: promoção de ambientes acessíveis e de apoio e da eliminação de barreiras, revisão de culturas e de políticas e normas sociais.

(e) Antiga: rotulação de pessoas como dependentes ou não empregáveis.

Nova: ênfase nas habilidades e na provisão de medidas efetivas de apoio.

(f) Antiga: projetar processos econômicos e sociais para poucos.

Nova: projetar um mundo flexível para muitos.

(g) Antiga: segregação desnecessária em educação, emprego e outras áreas da vida.

Nova: inserção de pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade.

(h) Antiga: políticas sobre deficiência como uma questão que afeta apenas os órgãos especiais.

Nova: inserção de políticas sobre deficiência como uma responsabilidade geral do governo (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002, p.15).

Ao longo dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram a Educação Especial brasileira, tais como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras<sup>16</sup> de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala (2001), resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001.

Em 2002, foi aprovada a Declaração de Sapporo e no mesmo ano, ocorreu em Caracas/Venezuela, a Declaração de Caracas, em 2003, em Kochi-Kerala/Índia, a aprovação da “Declaração de Kochi”, com a finalidade de fomentar o avanço da agenda global pela educação inclusiva e, mais recentemente, a Convenção de Nova Iorque (2006). Esta Convenção apresenta como objetivo “proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e

---

<sup>16</sup> A palavra está em desuso por se entender que só se porta aquilo que se pode deixar de portar, fato que não ocorre com uma deficiência.

liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, além de promover o respeito a sua dignidade”, intensificando a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação.

Todas essas iniciativas de âmbito internacional resultaram nas Declarações expostas nesta pesquisa, trouxeram implicações para a estruturação e o financiamento da Educação Especial no Brasil, em maior ou menor grau, dentro de uma dualidade: ao mesmo tempo em que se reconhecia a exclusão de “minorias” pelo mundo, adotavam-se políticas de cunho neoliberal, voltadas para a consolidação de um Estado mínimo. E isto certamente trouxe impactos nos custos financeiros educacionais.

No **apêndice A**, apresentamos um quadro com documentos emitidos por organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, e de eventos que se destacam como referência em termos de direitos humanos, políticas sociais e educacionais para todo o mundo. Todos os documentos destacados estão relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e aos compromissos dos entes governamentais, incluindo o Brasil, que foi signatário e assumiu os princípios defendidos por esses organismos internacionais em seu arcabouço legal.

Os anos de 2008, 2009 e 2010 foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política da educação especial no Brasil. Grande parte desses documentos e iniciativas internacionais, especialmente a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência/2007, foram incorporadas à legislação brasileira. Assim, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e acolheu os tratados e convenções internacionais sobre os direitos humanos e passou a ter o status de Emenda Constitucional por força do no §3º art. 5º da Carta de 1988, um decreto com força de lei que emanou do Poder Executivo.

Nesse processo, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi um documento importante que constituiu uma nova política pública para um novo olhar sobre a educação, definindo o público-alvo da Educação Especial. A esse respeito, o documento avança ao clarificar, satisfatoriamente, sobre a quem se destina a Educação Especial. Abandona a expressão polissêmica “necessidades educacionais especiais”, e relaciona como público-alvo da Educação Especial “os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e com alta habilidade/superdotação” (BRASIL, MEC, 2008).

Todavia, a PNEEPEI/2008 pouco diz, como revela Bueno (2013), sobre as possibilidades de escolarização desse público-alvo, e, ainda, reitera-se a visão clínica quando induz à aquisição do Braille ou Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) somente para a superação das dificuldades no processo de escolarização dos alunos cegos e surdos, respectivamente.

Essa nova política (2008), na sua apresentação, propõe como prioridade: “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. Chama a atenção para a Educação Especial como uma política pública fundamental para a construção de escola inclusiva, destacando, dessa forma, o papel da gestão educacional e do sistema nesse processo. Isso se confirmou em âmbito legal com o Decreto nº 7.611/11, que regulamenta a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências sobre a matéria.

De acordo com Melo (2016), a aprovação do Decreto nº 7.611/2011 faz uma alteração muito importante. Já no art. 1º, que trata das diretrizes, indica: “[...] VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”. O retorno do termo “preferencialmente” expressa uma tentativa do MEC em buscar formular concordâncias entre os grupos de interesses na causa, mas enfrenta pressões de pessoas atuantes no Congresso Nacional e no Governo Federal em prol das instituições especializadas, como observado por Garcia & Michels (2011) a respeito da atual política de Educação Especial.

Assim, ao mesmo tempo em que essa nova legislação avança na definição do público-alvo ou na afirmação da proposição política em favor da inclusão escolar desse público de forma transversal e articulada com o ensino comum, também causa entraves ao abrir espaços para a atuação das instituições especializadas no âmbito da educação especial, especialmente, no Atendimento Educacional Especializado.

Essa ambiguidade com a relação às responsabilidades dos sistemas de ensino com a Educação Especial presente no Decreto de 2011 – mas também presente dos documentos oficiais que o antecedem – só reforça atualidade do balanço feito por Glat *et al.* (2003, p.7), quando salientam que:

Essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais permanece muita das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado. O processo inclui, de um lado, as dificuldades constatadas ou alegadas para a inserção desses alunos (ou de parte deles) nas escolas comuns; de outro, o espaço hegemônico construído pelas organizações não governamentais na formulação de políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população (GLAT *et al.*, 2003, p. 7).

Por um lado, a Educação Especial brasileira foi estruturada ao longo do século vinte sobre poucas instituições públicas e em instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios. Assim entendemos que a educação é um direito e um dever do Estado e, ao mesmo tempo, é reconhecida como atividade privada, submissa à lógica do capital, ou seja, a presença do setor privado na educação especial é devidamente fundamentada e histórica (KASSAR, LAPLACE & KAIADO, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, expressa como meta para as pessoas com deficiência, a de número 4, em sua redação: “Universalizar, para a população de 4 a 17 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”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais, o que, segundo Laplace (2015), relativiza a política e amplia o espaço para a educação em espaços fora da sala regular de ensino, ou seja, nas entidades conveniadas, assim a estruturação das políticas de educação especial é construída com base em acordos para investimento público nas iniciativas privadas sob a égide das recomendações do banco mundial.

A Unesco, junto com o Unicef, o Banco Mundial, o Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas (PNUD), a ONU Mulheres e a Agência da ONU para os Refugiados (ACNUR), organizaram o Fórum Mundial de Educação em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul. Nele, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que tem como objetivo estabelecer uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, sendo esta uma proposta de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Abrangem, ainda, aspectos relativos à justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, com responsabilidade e responsabilização partilhada. Reafirma que “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos, essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável”. Reconhece a educação como chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015).

A Declaração de Incheon foi aprovada em maio de 2017 por mais de 100 países, entre eles o Brasil, em que defende a educação para todos como o principal indutor para o

desenvolvimento mundial. O documento servirá de base para a definição das metas internacionais de educação para o período 2016-2030. Outrossim, mais uma vez o Governo brasileiro assume o compromisso de defender a educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, por meio do Marco de Ação Educação 2030, que forneceu as coordenadas que deveriam ser adotadas pelos governos até o fim de 2015. Os organismos internacionais como a Unesco orientarão sobre os marcos legais e as políticas educacionais, com base nos princípios de responsabilização, transparência e governança participativa. Aqui temos uma contradição entre os direitos da pessoa com deficiência consolidados nos documentos expostos com outro arcabouço legal criado pelo Estado mínimo, que retira recursos da escola pública e inclui a educação especial que é uma modalidade a qual demanda recursos essencialmente substanciais (UNESCO, 2015).

O PNE tem metas e estratégias para a educação básica que vão ao encontro da Declaração de Incheon e grande parte dessas ações devem ser implementadas pelas unidades federadas e pelos municípios responsáveis pela oferta da educação pública nesse nível, porém contamos que o momento político e econômico vivenciado no país foi tão conturbado que as garantias do cumprimento dessas metas foram ínfimas, entretanto, na série histórica, observamos que estão em risco não apenas as metas do atual PNE (2014-2024), como também todos esses direitos conquistados pelas pessoas com deficiência no campo educacional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Congresso Nacional brasileiro com status de emenda constitucional, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi a base para a criação de novas leis em todo território nacional, tais como a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015; e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trata da Inclusão (ou Estatuto da pessoa com deficiência), trazendo subsídio para a garantia dos direitos sociais. É interessante ressaltar que a relatora da lei, deputada Mara Gabrilli, estimulou alternativas descentralizadas de debate com o movimento social, valorizando as contribuições de forma suprapartidária. Apesar de enfrentar forte pressão de setores econômicos, a emenda substitutiva ganhou apoio, inclusive do governo federal, após ter seus ajustes atendidos. Essa negociação permitiu o compromisso pela aprovação do texto integralmente, tanto no Congresso como na sanção presidencial. Porém, considerando os compromissos assumidos em prol de justiça social, os vetos ao texto foram destoantes ao processo de construção conjunta da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e pareceu refletir o desconhecimento sobre os entraves à inclusão ou que foram ditados por interesses do setor econômico, sobrepujando os direitos das pessoas as quais a lei visa o veto de alguns dispositivos da lei, especialmente a reserva de

10% das vagas de processo seletivo para alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, esse veto foi falho e acarreta grave prejuízo para a inclusão educacional (MAIOR, 2015).

O quadro com os principais documentos normativos são apresentados em **Apêndice B** e encerram, de alguma forma, as políticas públicas às pessoas com deficiência no Brasil.

Em 2019, através do Decreto nº 9.465, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Essa junção de pastas, com a mitigação dos espaços e da gestão no atual governo federal, é visto com preocupação, pois pode sinalizar entraves que antes já tinham sido superados na história da educação especial, ensejar prejuízo para a expansão do atendimento educacional e para a qualidade dos serviços oferecidos.

No ano de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 01 de outubro, que institui a nova Política Nacional da Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com objetivo de ampliar o atendimento a 1,3 milhões de estudantes com demandas específicas. A adesão de estados e municípios é voluntária e prevê repasses. O documento cita o ambiente acolhedor e inclusivo, mas também fala sobre turmas e escolas especializadas, que atendem apenas estudantes com deficiência. Contudo, entendemos que a nova política retoma práticas já evidenciadas neste texto de dissertação e que foram implementadas no Brasil nos anos 1970 e 1980. Aos poucos, essas práticas foram dando espaço para a inclusão de alunos público alvo da educação especial, fruto de lutas e disputas econômicas e ideológicas. A nova política da forma proposta pelo poder executivo federal representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, onde se vê que este Decreto não foi discutido com a sociedade civil e nem a comunidade escolar e inclusiva.

Apesar dos grandes avanços no sentido da democratização e da universalização do ensino básico, permitindo o acesso à educação, as classes anteriormente excluídas, em especial as pessoas com deficiência, por meio de programas e políticas de acesso e de permanência escolar, ainda há uma vasta população fora dos bancos escolares. No item a seguir, aprofundaremos um pouco mais sobre a historicidade da Educação Especial no Brasil.

## 1.2 A Educação Especial no Brasil: historicidade e evolução

A trajetória da educação especial no Brasil está associada ao processo de povoamento no Brasil. A invasão portuguesa no território incentivou a miscigenação que é a mistura de raças, de povos e de diferentes etnias, e a escravização indígena, acumuladas aos castigos físicos e maus-tratos, à disseminação de doenças como a gripe, a tuberculose, varíola, a pneumonia, a catapora, o sarampo e o expressivo número de doenças venéreas. Essa situação gerou milhares de mortes e o surgimento de casos de deficiência entre os moradores da colônia portuguesa (MAZZOTTA, 2011).

No entanto, o clamor por atendimento à pessoa com deficiência só é mais evidente no final do século XVIII e início no século XIX. Segundo Lemos (2003), a política de educação das pessoas com deficiência teve início, no Brasil, em 12 de setembro de 1854 por meio do Decreto Imperial nº 1.428, em que D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundação que nasceu sob a influência das ações voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência na Europa. Neste período, destaca-se a atuação do professor cego brasileiro José Álvares de Azevedo<sup>17</sup>. De acordo com estudos de Mazotta (2011), José Álvares de Azevedo tornou-se a primeira pessoa cega a atuar como professor, bem como o primeiro professor especialista no ensino de cegos no Brasil. D. Pedro II também iniciou o processo de criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje, Instituto Benjamin Constant – e fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei nº 839, de 6 de setembro de 1857. Cem anos após a sua fundação, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passaria a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1957.

Em ambos os Institutos foram fomentados aprendizagem de ofícios para os alunos cegos e surdos, sendo os primeiros desse gênero no Brasil.

Nessa sequência histórica até meados do século XX, foram criados vários estabelecimentos de Ensino e instituições especializadas, em consonância com dados do MEC/CENESP, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, algumas mantidas pelo poder público, outras que prestavam algum auxílio ao

---

17 Estudou no Instituto de Cegos de Paris, na condição de interno, dos 10 aos 16 anos de idade, obtendo aproveitamento máximo em todas as disciplinas e que foi essencial para o início da educação especial no país. Assim, o sistema de leitura e escrita inventado pelo francês Louis Braille estava em fase de experimentação no Instituto de Paris, o jovem Azevedo concluiu o curso, regressou ao Brasil em 1850 com o ideário de difundir esse sistema a todos os cegos, e sonhava em criar uma escola semelhante àquela que havia tido o privilégio de frequentar).

atendimento escolar e outras que eram particulares e se dedicavam ao atendimento educacional especial a deficientes mentais e também a outras deficiências. Essas iniciativas do poder público e de particulares foram importantes e já demonstravam interesse social à causa da pessoa com deficiência no Brasil.

Kassar (2011) anuncia que o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava alterações ou características explícitas que as caracterizasse como “anormal”. Observamos que a educação especial apresenta-se como campo de atuação específica, sem contato, muitas vezes com a educação comum, essa situação é evidenciada no atendimento de alunos com deficiência em locais apartados dos outros alunos ou em escolas especializadas.

Vale ressaltar que essa prática não é unicamente brasileira, ela é comum em vários países, especialmente na Europa, e a estruturação da educação especial brasileira estava num contexto de atenção ínfima à educação pública em geral, pois a população era em maioria analfabeta, conforme Schwarcz (1998 *apud* VEIGA, 2008).

Ainda neste período, o mundo acreditava que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo, e essa separação seria feita a partir da identificação de possíveis alunos “anormais”, o que era solicitada ao professor para organização de salas de aulas homogêneas. É interessante apresentar que, diferentemente da época, os estudos de Basílio de Magalhães concluíram que a convivência de crianças normais e com deficiência era benéfica sob o ponto de vista emocional e econômico (MAGALHÃES, s/d).

Ainda no século XX, o Brasil estava passando por um processo de transformação econômica, saindo de um Brasil agrário para um país industrial, a instalação do parque industrial e o início do movimento de crescimento das cidades passaram a receber a população que vivia anteriormente no campo. Esse movimento gerou o aumento progressivo do número de matrículas nas escolas brasileiras e a presença incidente da população pobre nas escolas públicas. A análise é de que essas pessoas deveriam conhecer o mínimo educacional para participar do setor produtivo, corroborando a esse entendimento as leis da época registraram esta preocupação: “Art. 826. As escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso as quais convenha regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física” (SÃO PAULO, 1933).

Para Kassar (2011), a preocupação tanto com a identificação e tratamento dos “anormais”, com a criação de critérios para a organização de classes homogêneas das escolas públicas, quanto para a formação das classes especiais, estava também presente na formação de

Helena Antipoff<sup>18</sup> (1892-1974), personalidade marcante na educação especial brasileira e que, a partir dos anos de 1930, criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais. Essa instituição estimulou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país.

Em 1934, evidenciamos a promulgação da Constituição Federal (CF/1934), estabelecendo a educação como direito, o ensino primário gratuito e obrigatório, devendo ser ofertado, preferencialmente, nas escolas oficiais, ou seja, mantidas pelo poder público. Foi criado também o Ministério da Educação e Saúde, que passou a regulamentar o ensino e estabelecer as diretrizes educacionais, quando surge o ideário de Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade da União (CURY, 2009).

A Carta Magna de 1934 dispôs, pela primeira vez, em seu art.156, a vinculação constitucional de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino: “[...] a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. (BRASIL, 1934).

Essa vinculação de recursos para a educação quase não se concretizou porque, com a implantação do Estado Novo, a Constituição de 1937 a ignorou por completo. Porém, tanto a Carta Constitucional de 1934 quanto a de 1937 não fazem menção à educação da pessoa com deficiência e tampouco à gestão e financiamento dessa modalidade de atendimento.

Com a redemocratização do Brasil, em 1946, a Constituição Federal prevê a vinculação de 10% de impostos da União e 20% dos impostos de Estados e Municípios para a educação, mas sem mencionar a Educação Especial.

De 1854 a 1956, evidenciamos iniciativas isoladas em relação à Educação Especial no Brasil, sejam as de caráter oficial ou de particulares. Enfatizou-se o atendimento clínico especializado incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiência mental, física e sensoriais, acompanhando quase sempre modelos de assistencialismo, segregacionistas e com uma divisão em segmentos das deficiências (MAZZOTTA, 2011). Isso certamente contribuiu para que a formação escolar e a vida em sociedade das crianças e jovens com deficiência acontecessem de forma apartada do contexto social dito “normal”.

---

18 Era de origem russa e aplicou, no Brasil, os conhecimentos adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça, com o pedagogo Edouard Claparède.

Dessa forma, a separação de crianças com deficiência foi ou ainda é, infelizmente, uma prática pedagógica proposta para a educação em geral. Com esse pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país para atender esse público alvo, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiência passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Salientamos que essas instituições ocuparam um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, ao ponto de confundir-se com o próprio atendimento público pela gratuidade de alguns serviços. Assim, com a colaboração de Helena Antipoff, surgiram a Pestalozzi em Minas Gerais, Rio de Janeiro e foi estendida ao restante do país. Também surgiu no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – essas organizações se desenvolveram ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (SILVA, 1995, p. 36).

A Educação Especial foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”, assumida em âmbito nacional pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, e por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, entre outros, as campanhas foram criadas a fim de atender as deficiências e propor mudanças nas políticas para as pessoas com deficiência<sup>19</sup>.

A história da educação especial vai se estruturando no movimento de correlações de forças econômicas e ideológicas, que disputam os ideais e o acesso aos recursos públicos. Na década de 1960, a escolarização obrigatória brasileira era de apenas quatro anos, sua cobertura era reduzida a uma pequena parcela da população e a justificativa para a implantação de tais serviços se pautou na sua função econômica, na relação custo-benefício que a política educacional deveria seguir (ARRUDA; KASSAR & SANTOS, 2006). Assim, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 4.024/61, que trouxe à tona, pela primeira vez, disposições legais acerca da educação de pessoas com deficiência. No entanto, foram estabelecidos apenas dois artigos (88 e 89), inseridos no título X, intitulado “Da Educação de Excepcionais”, cujo conteúdo sinalizava o apoio do Estado à iniciativa privada e a aproximação com a concepção de integração. Vejamos na legislação:

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

---

19 Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei federal nº13.146/2015).

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

Ocorre que a norma infraconstitucional da Educação Brasileira representou verdadeiros entraves para a garantia do próprio direito à educação, pois em seu art. 30, parágrafo único, ficou estabelecido a não obrigatoriedade do ensino para quem comprovasse estado de pobreza do pai ou do responsável, que não conseguisse estudar por insuficiência de escolas ou por matrícula encerrada ou que possuísse doença ou anomalia grave (CURY, 2009). Evidenciamos assim na legislação oficial a segregação ou até mesmo a negação da educação às pessoas com deficiência.

Quanto ao financiamento da Educação Especial, em 1965, a “educação para excepcionais” ganhou um importante reforço orçamentário. Através de uma revisão no Plano Nacional de Educação, elaborado inicialmente em 1962, estipulou-se 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário a essa modalidade de educação e à distribuição de bolsas de estudos em instituições privadas, de modo a viabilizar a oferta de serviços educacionais às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2001). Ainda que a medida significasse que a educação especial não estava fora do contexto educacional, essa medida estimulava ainda mais a transferência de obrigações do Estado para a iniciativa privada quanto ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, o que nos faz acirrar as disputas pelo fundo público entre as instituições públicas e privadas em interface a lógica do capital.

Com a deposição do presidente João Goulart e o golpe militar em abril de 1964, foi feita uma nova Constituição Federal, em 1967 (CF 67). O texto original não continha nenhuma disposição sobre a educação das pessoas com deficiência; apenas assegurava o direito de todos e a igualdade de oportunidades (BRASIL, 1967). No entanto, são retirados os dispositivos que tratavam da vinculação de recursos à educação, além da permissão e incentivo para a destinação de recursos públicos ao setor privado da educação. Logo, a preocupação com o ente privado é latente e se manifesta nos documentos jurídicos e econômicos do país.

Em 1962, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) já contava com 16 instituições e, em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil também já contava com 16 instituições por todo o país, e logo foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). Em outras palavras, verificamos que ocorreu a maior expansão no número de instituições de ensino privada de caráter filantrópico sem fins lucrativos. Mesmo o governo assumindo o compromisso com a educação especial em 1957, essa modalidade de ensino não era tratada

como prioridade, assim não era interessante o atendimento aos deficientes na rede pública de ensino até o fim da década de 60. (MENDES, 1995).

Percebe-se, nas pesquisas de Jannuzzi (1997), que muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões das associações de caráter filantrópico sem fins lucrativos, e após o governo brasileiro passar a legislar a Educação Especial para todo o país, na LDB de 1961, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (JANNUZZI, 1997).

Em pleno Regime Militar (1964-1985), foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou a LDB de 1961 e dedicou apenas o artigo 9º à Educação Especial, onde previa que “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, Art. 9º). Em seu capítulo VI, a Lei nº 5.962/71 tratou do Financiamento da educação, no qual seus dispositivos revelam o dever da União ao auxílio financeiro aos Estados e Distrito federal, deixando os municípios de “fora”, que deveriam contar apenas com os seus próprios recursos (BRASIL, 1971).

Na década de 70, observamos nos documentos internacionais que o movimento dos países desenvolvidos sobre a temática educação especial era a mérito de discussões e questionamentos sobre a integração das pessoas com deficiência intelectual na sociedade e, no Brasil, ocorreu a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e transformado posteriormente na Secretaria de Educação Especial (SESPE), por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. O direcionamento das políticas brasileiras de Educação Especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, de pessoas ligadas a movimentos privados e beneficentes<sup>20</sup> de assistência às pessoas com deficiência, que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial (MAZZOTTA, 2011).

Os governos militares<sup>21</sup> se empenharam em atuar mais efetivamente na questão educacional envolvendo as pessoas com deficiência. Ainda que o pensamento permanecesse

---

20 Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728/57, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e suas ações poderiam se desenvolver diretamente ou mediante convênios com entidades privadas).

21 Desta forma foram criadas novas legislações (a Lei 5.692/71 e a Emenda Constitucional n. 12 de 1978), programas (como o Plano Setorial de Educação e Cultura, vinculado ao Plano Nacional de Desenvolvimento para o triênio 1972/1974, o Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979 e o Plano de Ação da Comissão do Ano

excludente, o Estado moldava sua atuação à perspectiva integracionista, em razão de estarmos em uma onda de modernização econômica, era interessante investir na adequação da pessoa com deficiência à “vida normal”, tornando-a mais produtiva ao capitalismo brasileiro (MAZZOTTA, 2011).

Nesta perspectiva, foram muitos os políticos, educadores, pais e personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino.

Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar, pois atuaram em quadros político-situacionais que, de alguma forma, afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as ou impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles tem sido uma grande força, mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência (MANTOAN, 2010).

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido). Apesar de suas intenções serem, na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo, a tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal (MANTOAN, 2010).

Esses grupos de dirigentes das APAES e da Sociedade Pestalozzi possuem influência decisiva nas políticas educacionais da área. Assim, as parcerias entre o público e o privado em relação a recursos humanos e financeiros que possibilitem atendimento e serviço obedecem ao princípio de intercomplementaridade de “serviços”.

Isso pode justificar os convênios com os entes públicos estaduais e municipais para cessão de professores das referidas instituições privadas, cujo objetivo seria de “ampliação do atendimento educacional especializado” entendimento como evidenciado na Portaria Interministerial 186/78 (BRASIL, 1978):

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feita com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas,

---

Internacional das Pessoas Deficientes) e um órgão destinado exclusivamente ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80. Essa década representou um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada, contudo, tanto o Banco Mundial quanto o Fundo Monetário Internacional (FMI) recomendaram que não fosse possível aumentar impostos para ampliar e sustentar os serviços sociais nos países em desenvolvimento. Dessa forma, com as restrições orçamentárias impostas pelos organismos internacionais, os direitos sociais, qual seja, a educação e outros devem ir para o setor privado, conforme Kassir, Caiado e Laplace (2016). Padilha (2014) enuncia que ações de exclusão incentivaram a transferência de responsabilidade da educação especial às instituições privadas, e assim respaldariam a ajuda política e financeira do poder público a essas instituições, atendendo assim as recomendações internacionais, prejudicando a expansão dos serviços públicos para as Pessoas com deficiência.

A desafiadora causa da inclusão educacional das Pessoas com deficiência não foi realizada até o fim da Ditadura Militar, tendo em vista que não constituiu um problema para a época, quando o que se pleiteava era a segregação ou no máximo um tratamento especializado aos “excepcionais”. Assim, no lapso temporal que compreende a invasão portuguesa no Brasil até o fim da ditadura, foram construídas penitenciárias, hospitais, unidades especializadas de Educação Especial e classes especiais nas escolas regulares com a finalidade de que esses indivíduos com deficiência fossem apartados do meio social por não terem acesso aos mesmos meios educacionais oferecidos aos ditos “normais”. A inclusão das pessoas com deficiência se constituirá em desafio aos governos pós-redemocratização, como veremos a seguir.

*1.2.1 Os governos José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995): avanços e retrocessos nas políticas e no financiamento da Educação Especial.*

Para Padilha (2014), o fim da Ditadura Militar significou a esperança de milhões de brasileiros em viver novamente sob o regime democrático. A transição de regime se deu de forma “lenta e gradual”, sendo iniciada no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), cujo ápice se deu em 1984, ano das últimas eleições presidenciais indiretas, com a vitória de uma chapa oposicionista, liderada pelos civis Tancredo Neves e José Sarney. Neste período, ainda que a democracia tenha se transformado em “unanimidade nacional”, fruto de um grande “pacto político”, os interesses da classe que detinha o poder econômico foram preservados, e mesmo

os remanescentes do regime ditatorial não tiveram seus interesses contrariados, visto que, na verdade, ocorreu um acordo entre as partes “derrotadas” como afirma Bresser-Pereira (1989):

A redemocratização foi assim o resultado de um grande pacto político que uniu praticamente todos os setores modernos da sociedade civil brasileira. Empresários industriais, classes médias intelectualizadas e trabalhadores organizados foram seus principais atores. Excluídos do pacto foram apenas a burguesia mercantil e os setores da tecnoburocracia civil e militar mais comprometido com o regime autoritário. Essa exclusão, entretanto, foi relativa, porque o novo regime revelou-se aberto, se não indefeso, à adesão dos derrotados. Ora, dado o alto grau de oportunismo prevalecente nesses setores da sociedade, que têm na dependência do Estado sua principal característica, a adesão foi maciça. De repente a democracia se transformou em uma unanimidade nacional (BRESSER PEREIRA, 1989, p.92).

Com a morte de Tancredo Neves, assumiu o seu vice, José Sarney, conservador, que durante o período da Ditadura Militar até então desconhecido da grande maioria dos brasileiros, conquistou influência e poder no congresso nacional. O governo de José Sarney foi marcado por uma sucessão de planos fracassados e pelo esforço em atuar no campo social, com a formulação de políticas destinadas a combater as desigualdades regionais. Ocorre que o quadro era de ausência de mecanismos de financiamento, planejamentos e vontade política suficiente para romper com as práticas clientelistas e assistencialistas. Ainda assim, surgiram ações valorosas, porém insuficientes para alterar o quadro de profunda desigualdade social e precária prestação de serviços. Todavia, a grande realização do governo na área social acabou sendo a promulgação da Constituição Federal, em 1988 (PADILHA, 2014).

Nesse sentido, ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, em seu art. 208, que estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O governo tinha aliança com os setores conservadores comprometidos com o grande capital, por isso não conseguia viabilizar os investimentos na área social. Sendo assim, a atuação governamental no campo da Educação Especial se fez em favor da integração e da manutenção do modelo estatal vigente, as instituições atuantes no atendimento e serviços às pessoas com deficiência eram privadas e apoiadas pela classe política. Desta forma, os recursos técnicos e financeiros do Ministério não eram transferidos somente a estados e municípios, mas também a instituições privadas de Educação Especial, que, em suas atuações, utilizavam medidas médico-assistencialistas em detrimento da oferta de serviços educativos. Permanece, por consequência, a linha de gestão da Educação Especial adotada pelos militares, que tinha

como primazia o incentivo à privatização da educação, contrariando os anseios dos movimentos sociais pró-inclusão na rede pública de ensino (PADILHA, 2014).

Na gestão Sarney, houve ainda a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – um órgão autônomo na estrutura da Presidência da República, com a tarefa de “coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989). Assim sendo, na legislação, havia a centralidade do conceito de “integração” em detrimento do conceito de “inclusão”, o que serviu de base para a formulação da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial” adotada pelo governo. Tal política afirmava a necessidade de os indivíduos se adaptarem ao sistema educacional, e não o contrário. Observa-se, segundo Padilha (2014) a incapacidade governamental de incluir as Pessoas com deficiência em sua estrutura, rompendo as barreiras arquitetônicas e sobretudo atitudinais do preconceito, da discriminação e da segregação.

Assim, mesmo com o respaldo dos documentos internacionais, das legislações e dos movimentos sociais que almejavam assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todo o alunado na rede escolar, o sistema educacional público só acolheu os indivíduos considerados “capazes” de se integrar ao meio escolar. A esse respeito, afirma Mantoan (2004, p. 40):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Por outro lado, os pais das pessoas com deficiência, na sua maioria, ainda não se posicionavam em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de essa política estar sinalizada na Carta Magna de 1988, havia ainda a tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. Mesmo recentemente, no início dos anos 90, as próprias pessoas com deficiência, agindo como sujeito ativo de seus interesses em referência ao lema “Nada sobre nós, sem nós”, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, pesquisando, estudando, para assim assegurar, de alguma forma, os seus direitos, levando suas necessidades ao conhecimento de todos. Assim, ao refletirmos sobre a Educação Especial até a década de 90, a percepção é de avanços em relação à educação, pois a invisibilidade de atendimento e de

efetivação de políticas sociais às pessoas com deficiência estavam enraizados historicamente (MANTOAN, 2004).

A sucessão de José Sarney se deu por meio de eleição direta marcada pelo ineditismo, quando milhões de brasileiros votariam pela primeira vez para presidente, cujo pleito teve como vencedor Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992). No contexto das transformações sociais ocorridas no mundo, o governo de Fernando Collor iniciou a abertura do mercado brasileiro ao capital financeiro internacional por meio de uma agenda neoliberal e, portanto, privatista. Em relação à política de Educação Especial, esse governo continuou mantendo a transferência de sua responsabilidade de atendimento para a iniciativa privada. Por conseguinte, os poucos institutos públicos e, principalmente, as associações e fundações privadas se mantiveram como os protagonistas da prestação de serviços educacionais às pessoas com deficiência, suprindo ou complementando a função escolar. Desse modo, o governo se empenhava em assegurar apenas a integração, descumprindo o recém-promulgado texto constitucional (KASSAR; CAIADO & LAPLACE, 2016).

De acordo com Kassar, Caiado e Laplace (2016), o discurso governamental era de modernização da economia, e para isso o Estado não deveria agir em setores de proteção social. Porém, era necessário que o governo possibilitasse a formulação de programas que efetivassem os direitos recentemente conquistados e referendados pelos marcos internacionais. Portanto, uma das primeiras medidas governamentais voltadas à Educação Especial foi a extinção, como parte da reforma administrativa iniciada em 1990, da Secretaria Nacional de Educação Especial (SESPE), e a incorporação de suas funções pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Nessa nova estrutura organizacional, a SENEB agora é responsável por “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial” (MAZZOTTA, 2001, p. 108).

Deve-se destacar a outra medida adotada pelo governo Collor, que foi a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Destarte, o Estado brasileiro reconhecia seus problemas educacionais, muitos deles presentes em outros países e que, por isso, também deveria combatê-los de forma incisiva e efetiva, de modo a viabilizar políticas públicas que respaldassem as ações educacionais no sentido de universalizar o acesso à educação básica, garantindo “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (UNESCO, 1990), promovendo a equidade e readequando os processos de aprendizagem. Nas palavras de Silva Júnior (2003, p. 12), esses propósitos eram “sedutoras preocupações políticas que sensibilizaram muitos políticos e educadores bem-

intencionados, mas também os oportunistas”, a exemplo de Collor que pouco tempo depois de sua posse foi impedido com base em acusações de corrupção.

Quanto ao financiamento da Educação Especial, a Resolução nº 1/91 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) relativa à aplicação do Salário-educação pelos Estados e Municípios, definia que no mínimo 8% dos recursos educacionais deveriam ser destinados ao ensino especial (MAZZOTTA, 2001, p. 84). No entanto, este instrumento normativo não determinava essa aplicação de recursos exclusivamente às instituições públicas, fato que amparava o fortalecimento das instituições privadas. Mas essa resolução logo perdeu seu valor, pois a própria União daria o mau exemplo. Em 1992, o ministro Carlos Chiarelli determinou a retirada dos fundos da Educação Especial para comprar ônibus escolares, alegando que “mesmo simpático às crianças deficientes, não [tinha] como esquecer as crianças brasileiras que não têm acesso ao 1º grau” (BALLERONI, 1992 *apud* MAZZOTTA, 2003, p. 86). Portanto, o governo não mostrou intenção de estruturar o atendimento da Educação Especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi uma importante contribuição do governo Collor para a construção do processo inclusivo e foi muito além da atuação no campo da Educação Especial, uma vez que atendeu aos pressupostos da Convenção das Nações Unidas a respeito do Direito da Criança e do Adolescente, consagrando o direito de crianças e adolescentes à liberdade, à saúde, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho e, por fim, à educação. Para Padilha (2014), o texto foi inovador, constituindo como um importante documento que se tornou referência mundial e incumbiu o Estado de garantir esses direitos por meio da criação dos Conselhos Tutelares, que deveriam atuar a partir da promulgação da lei e da promoção de políticas públicas em diferentes setores.

O impeachment de Fernando Collor alçou Itamar Franco à Presidência da República para cumprir o restante do mandato presidencial a partir do final de 1992. No que diz respeito à Educação Especial, o governo Itamar Franco fez uma reorganização dos Ministérios e na nova estrutura recoloca a Secretaria de Educação Especial (SESPE)<sup>22</sup>, que retorna como órgão específico de educação no *status* de secretaria, cujas ações se caracterizariam pela “[...] centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e

---

22 A SESPE tinha sido extinta por Collor, tendo suas atribuições sido absorvidas pela Secretária Nacional de Educação Básica (SENEB).

assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares” (MAZZOTTA, 1990, *apud* MENDES, 2010, p. 102).

Assim, pautado nos princípios da integração, reabilitação e normalização, o ministério se voltou à manutenção das ações promovidas pelas gestões anteriores. Dessa maneira, embora já estivessem em vigência importantes instrumentos normativos como a Lei nº 7.853/89, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente que expressavam uma política às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, o governo Itamar Franco acabou dando ênfase a uma nova política com a elaboração da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, de 1993, e da Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Todavia, para Padilha (2014), essas políticas apenas referendaram o que já vinha sendo feito pelos governos das décadas anteriores, visto que suas diretrizes e seus objetivos não passavam de um protocolo de intenções dado o fato de não estarem associados a mecanismos de financiamento.

Além disso, não existia nada de inclusivo em seus propósitos, pois permanecia a diferenciação entre os sujeitos ditos “normais” e as pessoas com deficiência uma vez que suprimiam a escola comum como um espaço de formação dessas pessoas ao priorizar as classes especiais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso em dois mandatos consecutivos (1995–2003) estabeleceu como prioridade a estabilização econômica, iniciada pelo Plano Real. O governo se empenhou em aprofundar um conjunto de reformas sob a justificativa de que eram essenciais para alavancar o desenvolvimento econômico brasileiro e combater a desigualdade social. Portanto, nos seus dois mandatos presidenciais, houve “a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela” (SAVIANI, 2002, p. 120) e o campo educacional, mais precisamente a Educação Especial, foi o mais impactado.

O governo se debruçou no projeto de modernização econômica, investindo na construção de uma educação voltada aos interesses do mercado, que, segundo Ferretti & Silva Jr. (2000), tem como parâmetro de gestão a lógica do mercado, sendo implementado um novo conceito de “homem” – adaptável, eficiente e eficaz, disposto a “aprender a aprender” continuamente para se tornar mais produtivo. A Educação Especial esteve longe de ser uma prioridade na agenda governamental durante os anos FHC, pois não constava no plano governamental, sendo assim não se adequava aos preceitos desse projeto neoliberal, de acordo com Padilha (2014).

O discurso governamental se pautou na construção de uma “terceira via”, em que setores como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”. Dessa

maneira, para Bresser-Pereira (2000), a reforma gerencial do Estado, em 1995, trouxe distinções entre as atividades exclusivas do Estado e as atividades sociais e científicas: o Estado deve executar formalmente as primeiras, enquanto financiam as outras, que devem ser executadas por organizações públicas não estatais. Observa-se a valorização da participação do setor privado na oferta do atendimento público, sendo devidamente fundamentada no plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) e ensejando na elaboração do chamado Marco Legal do Terceiro Setor (BUENO & KASSAR, 2005). Este marco conceituou as históricas instituições especializadas assistenciais como Organizações não governamentais fazendo assim parte do chamado Terceiro Setor, logo essa nova nomenclatura estará presente nos marcos legais e nas disputas pelo fundo público, que são essenciais para a existência dessas instituições, de acordo com Kassar, Caiado e Laplace (2016).

É somente a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação Especial se apresenta em um novo patamar. Essa modalidade educacional constava em um capítulo exclusivo e podemos mencionar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos. Pela primeira vez, a educação especial tem um capítulo próprio, o capítulo V, art.58, o qual expressa que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado (MIRANDA, 2003).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também fomentou os princípios constitucionais da descentralização e municipalização da educação, com a efetivação da municipalização do ensino e, segundo Carvalho (2008), à luz da Declaração de Salamanca, marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência e, com isso, o número de matrícula de alunos com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal. Ocorre que o conteúdo do documento da LDB estava repleto de contradições — cujas consequências seriam prejudiciais à construção de um sistema educacional inclusivo. Todavia, de acordo com Padilha (2014), mesmo considerando essas contradições, eminentes do sistema capitalista, o governo FHC reforçou a Política Nacional de Educação Especial e a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, direcionando sua atuação em seis grandes eixos:

1. A descentralização, a partir do estímulo à municipalização da Educação Especial;
2. A criação dos programas “Desenvolvimento da Educação Especial”, “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência” e “Cidade para Todos”;
3. O estímulo à acessibilidade, mediante a sanção da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000;
4. A articulação entre saúde, educação e trabalho;

5. A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações Curriculares, que continham as “estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”;
6. A criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (PADILHA, 2014, p.).

Para Padilha (2014), a perspectiva governamental era de municipalizar a Educação Especial, visto que, até então, somente os estados eram os principais responsáveis pela garantia dessa modalidade, isto é, no limiar do século XXI, mais da metade dos municípios brasileiros não ofereciam Educação Especial aos seus habitantes, como exemplo o município de Belém, capital do estado do Pará, que assumiu a Educação Especial em sua gestão somente a partir de 1997. Dessa maneira, aproveitando a elaboração do Fundef, que foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998, o fundo contábil visou assegurar recursos à estratégia de municipalização dessa modalidade, visto que parte dos recursos desse Fundo seria destinada à Educação Especial. Contudo, no documento “Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros”, não havia clareza quanto ao montante e nem tempo suficiente para que os municípios se estruturassem adequadamente para atender a essa demanda, o que demonstra as contradições entre o definido em lei e as reais condições de sua materialização.

Destarte, a Educação Especial no texto da LDB se mostra frágil, com suas disposições genéricas, o que facilita a sua ambiguidade, especialmente quando afirma práticas inclusivas no sistema educacional, tendo como base antigas concepções de integração. Portanto, o governo de FHC optou pelo continuísmo nas políticas para Educação Especial, ao qual se eximiu da responsabilidade de construir a inclusão, já que é “incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2004). Com isso, o MEC, na lógica do ideário neoliberal, priorizou a educação para o desenvolvimento econômico, preocupando-se com a formação dos indivíduos ditos normais para a aptidão no sistema produtivo.

A responsabilidade pela inclusão das Pessoas com deficiência acabou sendo conferida ao Plano Nacional de Educação (PNE/2001), que veio a definir as ações governamentais pelo período de dez anos. No documento, a terminologia “necessidades educacionais especiais”, utilizadas para definir o público-alvo da Educação Especial, exprimiu uma nova conceituação. De acordo com Minto (2000, p. 9), a nomenclatura sugeriria “um direito do diferente”, compreendido como “anormal”, incapaz de se adequar à “média” e atender aos objetivos de um projeto educacional homogeneizante.

Para Mantoan (2004), todos têm em seus percursos escolares, “necessidades educacionais especiais”, derivadas, por exemplo, de dificuldades ou facilidades no decorrer do processo de ensino aprendizagem, justamente pelo fato de não sermos iguais uns aos outros. Nesse sentido, outra situação relacionada à materialização das políticas públicas elencadas no ordenamento jurídico brasileiro, diz respeito à necessidade da quebra da barreira arquitetônica e à adequação dos prédios escolares às normas de acessibilidade, pois sem isso não há como ter uma escola inclusiva para todos.

A aprovação da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000<sup>23</sup>, a “Lei de Acessibilidade” representou um importante avanço na oferta da educação especial nas escolas comuns, pois ela passou a nortear os procedimentos de adequação dos espaços escolares.

A atuação governamental do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso foi o crescimento das empresas educacionais e a universalização do ensino fundamental com as transferências diretas de renda a partir do programa Bolsa Escola (ALGEBAILLE, 2004). Outro ponto controverso, segundo Padilha (2014), é o lançamento do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, documento que estava em consonância com a Declaração de Salamanca — estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” em 1998, que no seu conteúdo afirmava que “identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas” e “a concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola” (BRASIL, 1998b, p. 27). Nesse sentido, deveria haver a “flexibilização dos conteúdos” aos alunos com deficiência para que eles fossem considerados capazes de “aprender a aprender” e a desenvolver as competências e habilidades voltadas ao trabalho (SAVIANI, 2010), caso contrário, eles seriam verdadeiros imbróglios para a escola e para a sociedade.

Como resultado dessas novas mobilizações em favor da inclusão, conforme Padilha (2014), o MEC, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. No livro, o então ministro Paulo Renato Costa Souza reconheceu que “em todo o mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação” (BRASIL, 2001 d, p. 05).

---

23 Esta Lei estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e se encontra disponível no *site*: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm).

O discurso oficial do governo adotava o termo “Educação Inclusiva” para elencar as porvindouras ações governamentais, ainda que no materialismo, as políticas públicas ficaram longe de ser inclusivas e continuavam a ser elaboradas e implementadas sob o princípio da integração.

Desse modo, Fernando Henrique Cardoso chegou ao final de seu segundo mandato como presidente da República com seu governo recebendo altos índices de reprovação popular. O governo continuou na promoção da exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional comum, salvo aqueles que fossem considerados “capazes de se integrar”. Como exemplo disso, temos o Fundef, que na gestão do FHC foi, de certa forma, uma política de financiamento excludente. Além de excluir docentes e discentes da educação infantil e do ensino médio, excluiu pessoas com deficiência dessas duas etapas da educação básica, fora a exclusão da EJA.

Nesse contexto, em 27 de outubro de 2002, o Brasil elegeu como presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Nordestino, sem formação universitária, ex-líder operário, que se tornará uma importante liderança de esquerda, ratificando a esperança de políticas públicas efetivas para a educação especial em meio às dinâmicas de produção capitalista.

### *1.2.2 A Educação Especial como opção inclusiva no governo Lula (2003-2011)*

Os 8 anos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) se caracterizaram pela manutenção da política econômica aos princípios neoliberais, o seu mandato é marcado por um viés social de “mãos dadas” ao capital, nenhum governo proporcionou um aporte de insumos e enriquecimento ao empresariado como o governo Lula. Não obstante, a política social foi fortalecida e conferiu à Educação, particularmente à Educação Especial, um novo lugar na agenda governamental nunca visto historicamente (SILVA, 2005).

Concordamos com Garcia e Michels (2011) que o governo objetivava a instituição de um modelo desenvolvimentista a partir do binômio desenvolvimento econômico e inclusão social, dando lugar importante na agenda pública às causas dos historicamente excluídos, quais sejam: os negros, os indígenas, as mulheres, o grupo LGBT e, afinal, as pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante a implantação de programas de governo, que serão vistos no texto. Estes programas foram

essenciais nas mudanças significativas das diretrizes da política de educação especial<sup>24</sup> no Brasil.

No primeiro mandato do governo Lula, como primeira ação de peso no campo educacional destinada à pessoa com deficiência foi lançado, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este programa buscava disseminar a educação inclusiva a fim de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares da rede pública de ensino, contando com profissionais já capacitados atuando como agentes multiplicadores, levando o conhecimento a seus próprios municípios e aos que estão em sua área de abrangência (SILVA, 2005, p. 171).

Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-polo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005, p. 9).

Segundo Silva (2000), essa seria uma estratégia “liberal”, pois, ao “estimular e cultivar os bons sentimentos, “amizade” e a boa vontade com a chamada ‘diversidade cultural’”, parte do pressuposto de que a natureza humana deve ser expressa, respeitada e tolerada — “no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é ‘estranho” (SILVA, 2000, p. 8). Dessa maneira, a correlação de forças estaria subjugada pelo desejo de uma aparente harmonia, que continuaria a sustentar a reprodução do capital, sem incomodar sua zona de conforto, sem a identificação real dos opressores e oprimidos.

No entanto, apesar do ineditismo do Programa, este ainda apresentou falhas em sua perspectiva de execução, pois, segundo Caiado e Laplane (2009), houve “descompasso entre meios e fins já que não há [havia] previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações” (p.309). Ou seja, foram apontadas falhas na concepção de inclusão e na articulação entre os entes federados em relação aos recursos financeiros, sem

---

24 Outros programas que constituem a atual política, aqui considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial: Programa Escola Acessível – liberação de recursos financeiros mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação de espaço físico em escola estaduais e municipais visando acessibilidade física; Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. (Esses programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década).

dinheiro orçamentado, não tem como ter efetividade de ações no programa, o que evidenciou frustração gerando fatores negativos aos objetivos propostos pelo programa.

Nesta perspectiva, em 2004 foi criado o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência” (PAED), instituído pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), “cuja situação não permite a integração em classes comuns de ensino regular” (Art. 1º, Inciso I). Ainda que a legislação estabelecesse a obrigação da União em “garantir progressivamente a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns do ensino regular” (Art. 1º, Inciso II). A iniciativa em si foi um retrocesso, pois, de acordo com Padilha (2014), o programa elencava a integração como um princípio norteador da Educação Especial, além de nomear seu público-alvo como “educandos portadores de deficiência”, o que significava, diante de tantos documentos nacionais e internacionais elencados, a discriminação propriamente dita. Bem como, o programa garantia o repasse de recursos à iniciativa privada, “diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que prestem serviços gratuitos na modalidade de Educação Especial” (Art. 2º) em proporção aos alunos matriculados.

Ademais, o PAED previa a cessão à rede privada de professores e profissionais da rede pública, de material didático, transporte escolar e até mesmo “recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos” (Art. 3º, Inciso II). Portanto, este programa representava um retrocesso perante todo aporte legislativo, político e social que os movimentos inclusivos conclamavam desde outrora.

Dessa maneira, o primeiro mandato do governo Lula é marcado pelo maior número de matrículas de educandos com deficiência nos espaços considerados exclusivos, ou seja, nas instituições privadas de educação especial. Conforme os dados documentais, não houve fomento de matrículas nas instituições públicas regulares de ensino. Outrossim, poderia ter conferido a devida clareza ao montante de gastos destinados à Educação Especial no Fundef colocando fim ao caráter excludente desse fundo contábil, antecipando assim o Fundeb ainda na sua primeira gestão (DAVIES, 2008).

Segundo Davies (2008), a primeira proposta do Fundeb foi apresentada em 1999 por deputados federais do Partido dos Trabalhadores (PT), sob a forma da PEC 112. Concordamos que se o Fundeb fosse tão importante para o governo Lula, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e não apresentado somente em 2005. Assim o encaminhamento do Fundeb em 2005 após o escândalo do mensalão nos mostra uma preocupação do governo Lula em recuperar a sua imagem e suas iniciativas políticas, não nos

parece que a intenção seria de “revolucionar” a educação ou corrigir as distorções do antigo fundo contábil, Fundef.

O controle social também foi estimulado com a participação da sociedade na defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Desta forma, conforme Silva (2005), foram implantados cinco Conselhos Estaduais e três Municipais de Direitos da Pessoa com Deficiência. No final do 1º mandato do governo, em 2006, o panorama se altera e inicia-se uma promoção ao atendimento das pessoas com deficiência nas instituições públicas.

Em 2006, houve duas grandes ações governamentais em relação à inclusão escolar: os encaminhamentos iniciais do projeto do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a realização da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cuja temática foi “Acessibilidade: você também tem compromisso”, que atraiu milhares de participantes empenhados em impulsionar a inclusão através do exercício do controle social, do estímulo ao cumprimento à legislação e da elaboração de propostas para a implementação da acessibilidade (ONU, 2006). Desta forma, o Estado brasileiro legitimou os documentos internacionais como “Nada sobre nós, sem nós”, ao conferir maior ambiente às pessoas com deficiência na formulação e implementação de políticas a elas destinadas.

Essa mobilização internacional encontrou seu ápice em 2006, com a realização da “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, porém, seus efeitos só passaram a vigorar dois anos depois, a partir do seu Protocolo Facultativo. Dentre suas contribuições, estava uma nova conceituação da deficiência, agora entendida como um “conceito em evolução”, resultante da “interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (preâmbulo, item f). Constituindo avanços em direção à perspectiva inclusiva, considerando a dimensão sócio-histórica do conceito de deficiência, em detrimento daquele definido exclusivamente por padrões médicos, ocorrendo a quebra de paradigmas.

Fazendo um comparativo, a Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular, a partir da Resolução CNE/CEB 2/2001 (governo Fernando Henrique Cardoso). No governo Lula, o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) e o Decreto 6.571/2008 definiram o *locus*, privilegiando o Atendimento Educacional Especializado, reiterando a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar à educação regular, porém não deve ser substitutivo, de acordo com Garcia e Michels (2011).

Outro aspecto importante diz respeito à alteração do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que regulamentou o Fundeb, pois, a partir de 2010, admitir-se-ia a modificação do cálculo do financiamento, agora dado em função do 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 (BRASIL, 2011).

Vale destacar que o governo Lula teve como medida importantíssima, no que tange à educação especial, a incorporação de um novo mecanismo de financiamento: o Fundeb, que garantiria um valor mínimo por aluno-ano com um peso ponderado 20% maior em relação ao valor aluno-ano de referência. Assim, mesmo que o Fundeb apresente maior aporte de recursos, o que representa um avanço, isto não exclui outros tipos de recursos advindos da União, pois ainda não é suficiente para atender ao conjunto de demandas educacionais reprimidas. Além disso, os recursos públicos não são destinados unicamente às instituições públicas, já que as privadas continuariam a recebê-los (VIEGAS & BASSI, 2009).

Na área educacional, o MEC ampliou as disposições acerca da acessibilidade “para assegurar o direito à educação, eliminar barreiras no acesso ao currículo, à informação e à comunicação e garantir a acessibilidade aos alunos com deficiência sensorial” (SILVA, 2009, p. 125). Como partes desse processo, foram distribuídos livros didáticos voltados à alfabetização em LIBRAS, computadores para alunos cegos dos anos finais do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio. Também foi criado o projeto “Livro Acessível” com o objetivo de distribuir livros didáticos em Braille e no formato digital; a adequação dos espaços físicos das instituições escolares com recursos viabilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o que modificou milhares de escolas no país (SILVA, 2009).

O Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi lançado pelo Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 com objetivo de organizar a oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão de Pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino regular, a ser implementada nas redes municipais e estaduais.

[...] selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

A oferta e ampliação do Atendimento Educacional Especializado estão articuladas a partir das salas de recursos multifuncionais e o Decreto nº 6.571/2008, que foi substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta as diretrizes da ação da União em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular e conceitua o atendimento educacional especializado.

O Decreto revogado determinou que a União deverá prestar assistência técnico-financeira aos sistemas públicos de educação comum com o objetivo de assegurar a oferta do AEE – o que representa, um avanço institucional. Isso foi reflexo de lutas e pressões ao governo para que oferecesse atendimento aos alunos com deficiência, assim optou-se pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas em que a oferta seria acompanhada ou não de um atendimento educacional especializado, com prioridade na sala de recursos multifuncionais, criando vários mecanismos legislativos que sustentaram a política. Assim, a causa da inclusão foi incorporada à agenda governamental e o governo conseguiu impor um novo modelo de atuação na educação comum e na Educação Especial que resgatou as diretrizes expressas pela Constituição Federal. Contudo, mantém a continuidade da prioridade do financiamento às instituições privadas assistenciais com manejo dos recursos públicos, conforme Kassar (2011).

Assim, ao invés do AEE ocorrer em ambiente externo, que historicamente foi assegurado pela iniciativa privada em virtude da omissão estatal, o serviço passou a ser disponibilizado dentro da escola em um espaço físico reservado especificamente para tal: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Com recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, esse espaço dá ao professor e ao aluno as condições necessárias para a eliminação das inúmeras barreiras que impedem não só a aprendizagem como a efetiva participação na vida em sociedade. A formação do professor também teve destaque na nova política inclusiva, que para atuar na Educação Especial, conforme a perspectiva da Educação Inclusiva exige-se “formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17).

Em 2008, o número de matrículas em classes comuns passa a superar as matrículas de outros espaços, quais sejam os espaços exclusivos, assim um novo marco institucional foi lançado: a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI”, conduzida por um grupo de trabalho envolvendo administradores do MEC e intelectuais de diferentes universidades brasileiras. Segundo o governo, esta foi uma iniciativa inédita, que reforçou as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre as Pessoas com

Deficiência, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Compromisso Todos pela Educação. A nova política estabeleceu um diagnóstico preciso da situação da Educação Especial no país legitimando as lutas dos setores historicamente excluídos do sistema educacional, afirmando “o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p. 05).

Além disso,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 atribuiu uma nova definição à Educação Especial, que passa a ser compreendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades preferencialmente na rede regular de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 16).

Sendo assim, as instituições especializadas, escolas e classes especiais não deixaram de existir, porém, após a instituição da PNEEPEI/2008, elas passaram a ser os Centros de Atendimento Educacional Especializado, com a oferta do AEE no contraturno. Portanto, esse atendimento especializado não é substitutivo ao ensino regular da escola comum.

É importante frisar que as pessoas com deficiência auditiva e visual também tiveram as suas demandas atendidas pela nova política. Aos deficientes auditivos, Libras foi incorporada ao ensino escolar, devendo a Língua Portuguesa ser ensinada como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos; o direito ao convívio com outros surdos nas turmas comuns, sempre que possível; e a disponibilização, pelas escolas, dos “serviços de tradutor-intérprete de Libras e Língua Portuguesa” e do “ensino de Libras para os demais alunos” (BRASIL, 2008b, p. 17). Sabemos o quão é desafiador a materialização dessas políticas, pois o que vemos é a ausência desse profissional nas escolas públicas de ensino.

Aos alunos com deficiência visual, a PNEEPEI/2008 garantiu a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por profissionais com conhecimentos específicos do “sistema Braille, do soroban [ábaco japonês], da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, [...] da tecnologia assistiva e outros” (BRASIL, 2008b, p. 17). Além disso, foi redefinido pela política governamental o público-alvo da Educação Especial e o AEE. A percepção é de que vivenciamos ao longo do tempo aquilo que não se pode ver, pois na prática o que se materializa é o que não está expresso na política: a bandeira de luta deve ser constante para que a política seja efetiva e tenha eficácia na vida dos alunos com deficiência.

No tocante ao público alvo da educação especial, estabeleceu-se o conceito de alunos com deficiência sendo “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física,

mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008b, p. 15). Evidentemente, essa nova nomenclatura representou avanço em relação à utilização de termos como “portador de necessidades especiais” ou “portador de deficiência”, por exemplo, que ensejavam a discriminação, preconceito e exclusão na medida em que reforçam a ideia de “excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, excede em muito a dimensão dela própria” e sugerem a “exigência de cuidados para pessoas ‘não normais’” (MINTO, 2000, p. 9).

A preocupação com a ampliação da participação da sociedade na defesa dos direitos da pessoa com deficiência foi mantida no segundo mandato Lula. A CORDE foi transformada, inicialmente, em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e posteriormente em Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (PADILHA, 2014).

A PNEPEI/2008 é materializada na constituição de programas e ações governamentais, quais sejam: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Benefício de Prestação Continuação (BPC), Programa Implantação de Sala de Recurso Multifuncional, Escola Acessível (adaptações arquitetônicas de escolas), Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Programa Incluir. Para Kassar (2011), esses programas formam uma rede articulada com objetivo de atingir estabelecimentos educacionais de todo o país a fim de formar sistemas inclusivos, essas políticas representaram avanços incalculáveis na garantia de uma educação especial inclusiva.

A adoção do modelo de atendimento que privilegia o lócus escola comum/regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado que, por sua vez, fortalece a canalização de recursos públicos para a escola pública. No entanto, o atendimento especializado oferecido materializa-se de uma forma única: as Salas de Recursos Multifuncionais, não concorrendo, necessariamente, como atendimentos especializados oferecidos pelo setor privado-assistencial (REBELO, 2016).

O governo Lula deixou de lado o PNE (2001-2010), assim como fez seu antecessor FHC, ignorando objetivos e metas para a educação especial, que dependia da iniciativa da União, dentre elas: os prescritos com relação à provisão de transporte escolar aos municípios, com suas devidas adaptações, à ampliação do número de centros especializados nas unidades da Federação para o atendimento ao aluno da Educação Especial, adequação de livros didáticos, o estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento de

alunos especiais, a adequação da acessibilidade de prédios escolares já existentes e a sua Meta 23 que elenca sobre o financiamento da Educação Especial:

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9,11,14,17 e 18. (BRASIL, 2001b)

Assim, nos dois mandatos de Lula à frente da Presidência da República, tivemos contribuições positivas. Entretanto, até 2010, 5% dos 18% e dos 25% de recursos deveriam ser alocados na educação especial, o que não foi feito nem por FHC e nem por Lula. Lula também poderia ter derrubado os vetos, as metas do financiamento da educação estabelecidas no PNE, dessa forma, devemos considerar que poderia ter sido feito muito mais para a construção de um sistema educacional inclusivo.

### *1.2.3 A Educação Especial Inclusiva na perspectiva do respeito à diversidade no governo Dilma Rousseff (2011–31 de agosto de 2016)*

O **governo Dilma** deu continuidade às políticas educacionais relacionadas à Educação Especial implementadas no governo Lula, com destaque para a materialização da distribuição das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para o AEE. Extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 e criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual a Diretoria de Políticas de Educação Especial passa a ser subordinada (NASCIMENTO & OMODEI, 2019).

Destacou-se também a publicação do Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, como descrito no tópico anterior; e do Decreto nº 7612/11, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limites, cujo objetivo foi o de “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011c, Artigo 1º).

Em 2014 foi lançada a nota técnica nº 4 pela Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação, que reafirma as tendências do AEE em relação ao seu público-alvo, bem como orienta sobre as atribuições do professor nesse atendimento, afirmando que cabe a ele elaborar propostas singulares para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento) a partir dos estudos de seus casos específicos (PLESTSH, 2011).

Seguimos enfatizando que um importante passo dado nesse período se refere à aprovação pela presidente Dilma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do PNE), sem qualquer veto. O PNE estabelece 20 metas a serem efetivadas até 2024 e, em relação à Educação Especial, foi proposto, na 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2012), que, para contemplar o público alvo da educação especial, será necessário “Disponibilizar e garantir, nas três esferas de governo, investimento de 10% do PIB para a educação, sem contingenciamento, contemplando rubrica específica para implantar e implementar os programas e projetos na área de educação especial”.

Em conformidade com estudos de Kassar e Rabelo (2018), o governo de Dilma Rousseff (2011-2014) manteve as ações educacionais na perspectiva da educação inclusiva, no seu mandato foram aprovadas normas infraconstitucionais que sustentavam e articulavam os programas já existentes, garantindo a continuidade da política iniciada no governo Lula.

Assim, no percurso histórico de 2008, percebemos ações do mandato executivo anterior, que foram garantidas e criadas na mesma perspectiva. Por exemplo, no governo Lula, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) realizou a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo tema foi “Inclusão, Participação e Desenvolvimento: Um novo jeito de Avançar”, cujas deliberações foram incorporadas posteriormente ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, em 2011, criado e implementado durante a administração de Dilma Rousseff à frente da Presidência da República. Bem como em 2012, a promulgação da Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista, uma vitória histórica para o reconhecimento e identificação da pessoa com autismo enquanto pessoa com deficiência.

Em 2015, foi criada a primeira Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Vale ressaltar que o senador Paulo Paim (PT-RS) foi o principal responsável por iniciar o debate sobre a Lei Brasileira de Inclusão no Congresso Nacional há 15 anos, quando era deputado federal. A lei avança no que tange à cidadania das pessoas com deficiência ao tratar, no ordenamento jurídico, questões relacionadas à acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação.

No âmbito da inclusão escolar, a criação da Lei Brasileira de Inclusão proporcionou uma vitória de pais que possuem filhos matriculados em escolas privadas, pois a lei cria mecanismos de multas e punições que visam obrigar as escolas, sejam elas públicas ou privadas, a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptações necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado, conforme a LBI:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27)

A Inclusão nas escolas, além de ser um ponto importante na lei brasileira de inclusão, não foi totalmente contemplada na referida lei, pois a presidente Dilma vetou alguns dispositivos que estavam na Lei Brasileira de Inclusão, como o que estabelecia cotas em instituições de ensino e empresas. Vetou o Artigo 29<sup>25</sup>, que reservava 10% de vagas em instituições de educação profissional e tecnológica e de ensino superior, pública e privada, para pessoas com deficiência, bem como vetou também o artigo 101, que previa a necessidade de um percentual mínimo de contratação de pessoas com deficiência em empresas (SENADO FEDERAL, 2015).

Diante do exposto, o governo Dilma continuou a estruturação da gestão anterior e a Educação Especial foi reforçada na concepção de respeito à diversidade. A frequência de todos os alunos na escola comum como pressuposto inclusivo foi adotado tanto no governo Lula como no de Dilma em referência às recomendações dos documentos internacionais, o Estado é defendido como protagonista da ampliação da cidadania, (OLIVEIRA & SENNA, 2015). Porém, isto não impediu o governo de manter ações de complementaridade das organizações mercantis e não-mercantis da sociedade, apoiando financeiramente as instituições especializadas privadas que têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais (KASSAR, 2011).

Para Maior (2015), o veto de Dilma é destoante da política de inclusão traçada pelo governo federal, revelando todas as características de opressão do poder econômico sobre uma minoria de pessoas vulneráveis que não tem a mesma força e poder de barganha no lobismo político e econômico. Assim, no governo Dilma, a instituição da LBI se apresenta como um instrumento normativo inovador à pessoa com deficiência, porém a Lei ainda apresenta distorções e não contempla na integralidade, a realidade do público alvo direcionado.

---

25 Artigo 29º - previa a reserva de 10% das vagas de cursos de Ensino Médio profissionalizante, ensino superior e de pós-graduação para pessoas com deficiência; Art.101º – previa a necessidade de um percentual mínimo de contratação de pessoas com deficiência em empresas com mais de 50 funcionários.

#### *1.2.4 Os governos de Michel Temer e Bolsonaro: um olhar real sobre as políticas educacionais inclusivas e seu desmonte*

Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, através da vitoriosa investida antidemocrática, **Michel Temer alçou à Presidência da República**, entendemos como um governo ilegítimo para cumprir o restante do mandato presidencial, a partir de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018.

Com o fim abrupto do **governo de Dilma Rousseff**, em 31 de agosto de 2016, ocorreram mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, a SECADI/MEC abre diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (UNESCO, 2017a; 2017b). O Edital n° 1/2017 tinha por objetivo a contratação de “consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, baseado nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial” (UNESCO, 2017a, p. 1).

A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da PNEEEI, que visava a formação do sistema educacional inclusivo. Ao olhar o movimento das propostas apresentadas à sociedade civil para a educação especial, observamos que apontaram retrocessos no que diz respeito à perspectiva inclusiva, bem como a ampliação do público-alvo da Educação Especial, além do fortalecimento de instituições especializadas e a volta de modelos paralelos e fragmentados entre Educação Especial e ensino regular. Consequentemente, corre-se o risco de retrocessos no modelo educativo da pessoa com deficiência e o retorno à institucionalização revistas outrora neste trabalho dissertativo.

A proposta apresentada pelo Ministério da Educação, do Governo Temer e encampada posteriormente pelo governo Bolsonaro, é rever toda a política de educação especial que foi elaborada sob um entendimento inclusivo.

O governo de **Jair Messias Bolsonaro** (2019-2022) começou com um discurso oficial traduzido em Libras pela primeira dama, Michele Bolsonaro. O governo procura demonstrar uma suposta proposta de governo inclusivo. Porém, um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, de extrema direita, com viés fascistas de destruição de instituições, foi extinguir, através do Decreto n° 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a Secadi.

Os impactos deste Decreto ainda estão para serem analisados, visto que, conforme os aportes históricos na Educação Especial, “vai na contramão” de todas as lutas pelo reconhecimento da diversidade, da promoção e fortalecimento da inclusão no processo

educativo. Além de que foram tomadas medidas, via Ministério da Educação, que retiram conquistas e direitos, corroborando para um retrocesso de direitos que foram conseguidos após décadas de lutas da classe trabalhadora e de seus familiares pelos seus meios de produção e reprodução da vida que estão materializados na história educacional do Brasil.

O governo de Bolsonaro, empossado em 2019, faz reformulações que extinguem a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (Secadi) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase). Agora descolada da antiga Secadi, a alfabetização tem uma secretaria própria. Outros assuntos anteriormente destinados as duas secretarias passam a ser de responsabilidade de diretorias dentro das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

O Decreto nº 9.465, publicado no *Diário Oficial da União* em 2 de janeiro de 2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passaram a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf). O escopo de atribuições da antiga Secadi abrangia a elaboração de políticas de educação para a Juventude, a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como aquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a educação especial (BRASIL, 2019).

O Decreto nº 10.502/2020, de autoria do presidente Jair Bolsonaro (sem partido), trata da chamada nova política de educação especial: a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida-(PNEE)” e prevê atendimento a pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas. Na prática, ao ofertar essas opções, a norma flexibiliza o sistema educacional. Assim, as perspectivas de retrocessos são eminentes no governo Bolsonaro, que sob o verniz de uma suposta ‘liberdade de escolha’ dos pais, em ter o direito de decidir se querem os filhos matriculados ou não em uma escola regular, o decreto governamental desmonta todos os direitos conquistados em décadas de luta pela educação inclusiva.

O objetivo da PNEE/2020 é fornecer mais flexibilidade aos sistemas de ensino, na oferta de alternativas como: classes e escolas comuns inclusivas, classes e escolas especiais e classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes. Ou seja, fica a critério dos pais a escolha de qual instituição matricular os filhos. Essa flexibilização de escolhas, em extinguir a obrigatoriedade que foi conquistada como direito para que as escolas regulares matriculem alunos com deficiência é uma atrocidade, pois incentiva a criação de

escolas e salas de aulas específicas para absorver alunos, público-alvo da educação especial, podendo gerar uma moldura excludente e segregadora.

Nesta esteira, o referido Decreto nº 10.502/2020, ao trazer esse modelo como substitutivo ao atual que era a PNEEPEI/2008, é um retrocesso que implica em graves ameaças à proteção de direitos humanos, além de garantir a máxima efetividade do direito fundamental à educação inclusiva de qualidade, na medida em que retira a Responsabilidade do Estado e transfere esse mesmo ônus ao particular sob o argumento de “direito de escolha das famílias”, retornando ao modelo enunciado na Lei nº 4. 024/61.

É importante destacar que nos anos 60 foi publicada a Lei nº 4. 024/61, enunciando a educação como direito de todos e podendo ser oferecida tanto no lar quanto na escola, cabendo à família a escolha. Observa-se também que esta lei demonstrou o compromisso do Governo em assessorar instituições privadas que prestassem serviços educacionais às pessoas com deficiência, a fim de atender aos interesses dos grupos hegemônicos, em que pese, hodiernamente, essa política retorna ao país com a publicação do 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, com o objetivo de que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, Transtorno do Espectro Autismo (TEA) ou superdotação, facultando a cada família em parceria com a escola, escolher se o estudante vai permanecer na instituição de ensino regular em que está atualmente, se irá ser transferido para uma escola especial ou ainda se ficará na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial que poderá ser criada. Entendemos que a nova política de educação especial proposta pelo governo segrega o ensino e as pessoas com deficiência da sala de aula regular, simbolizando uma política educacional fracassada e excludente. Por oportuno, não encontra respaldo jurídico na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência e afronta o paradigma inclusivo, garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelas leis especializadas, como a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garantindo acesso pleno ao currículo (Inciso III, Art. 28) e adaptações razoáveis (§3º, Art. 54), o que é incompatível com a proposta pelo Governo Federal.

A inclusão de alunos com deficiência é um desafio que escolas, pais e as próprias crianças enfrentam diariamente, significa um modo de convivência sem exclusões, sem discriminações. A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica e privar as pessoas com e sem deficiência do convívio é também privar a construção diária de uma sociedade inclusiva, acolhedora e que valoriza a diversidade. O Decreto viola a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e não observou os parâmetros de constitucionalidade, convencionalidade e

legalidade em face à Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Por fim, não trouxe a discussão necessária e obrigatória ao amplo movimento das pessoas com deficiência, suas organizações e entidades representativas, violando os princípios democráticos e garantias fundamentais para construção e alteração de quaisquer direitos atinentes às pessoas com deficiência.

A nossa Carta Magna de 1988 não permite que decretos autônomos emanados pelo Poder Executivo lancem novos conceitos sobre Política Pública voltada às Pessoas com Deficiência. Os decretos autônomos emanados pelo Poder Executivo servem apenas para regulamentar os instrumentos já existentes em lei e devem ser restritos ao que a lei dispõe, não podendo de forma alguma ultrapassar seus limites, lançando novos conceitos que vão de encontro às normativas legais já existentes.

Para Mantoan (2010), o aspecto histórico da política educacional brasileira relacionado com a história da Educação Especial nos faz pensar que há muito por fazer, sobretudo pelas marcas de desigualdades enormes no movimento da história, onde a educação não recebeu a devida atenção, sendo deixada por vezes à margem dos governos. Mas muitas barreiras foram rompidas com a criação de leis que expressam parte das muitas bandeiras de luta das pessoas com deficiência, sobretudo com a implantação da política de inclusão. Certamente, essas mudanças trouxeram/trarão, hodiernamente, implicações para o financiamento da Educação Especial.

Assim, apresentamos o município de Belém, do Pará, a partir de sua estrutura organizacional, política e financeira, no intuito de contextualizar o perfil socioeconômico relacionado aos indicadores demográficos, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), oferta de matrículas da Educação em interface com a educação especial como veremos a seguir.

## CAPÍTULO II

### AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM

O estudo sobre as políticas da Educação Especial e o seu financiamento no município de Belém-PA não podem prescindir de uma análise do contexto local, visto que trazem implicações para a materialização do objeto de pesquisa. Entende-se que cada conjuntura apresenta particularidades políticas e socioeconômicas que traduzem as correlações de forças locais e globais, e, portanto, resultam em projetos societários diferenciados. Assim, este capítulo trata primeiramente do município de Belém, considerando seus aspectos geográficos, políticos, socioeconômicos e educacionais; em seguida analisa as políticas de gestão da Educação Especial e sua organização institucional, destacando a historicidade da educação especial e como se vem fazendo para implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência no referido município; por conseguinte, destaca-se a criação do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” – o CRIE; a apresentação dos planos e programas educacionais de apoio à educação especial do município de Belém; os regulamentos e normas municipais específicas para a educação especial e, por fim, são apresentados os dados relacionados a atendimento dessa modalidade pela Rede Municipal de Ensino de Belém.

#### **2.1 O Município de Belém: aspectos geográficos, políticos, administrativos e socioeconômicos**

O município de Belém está localizado na Região Norte do Brasil e possui 1.485.732 habitantes (estimativa do IBGE, 2018), apresentando uma densidade demográfica de 1.364,89 habitantes por Km<sup>2</sup> distribuídos em uma área de 1.059,46 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018). Belém é o município polo da Região de Integração Guajará<sup>26</sup>, que, para fins administrativos, está dividida

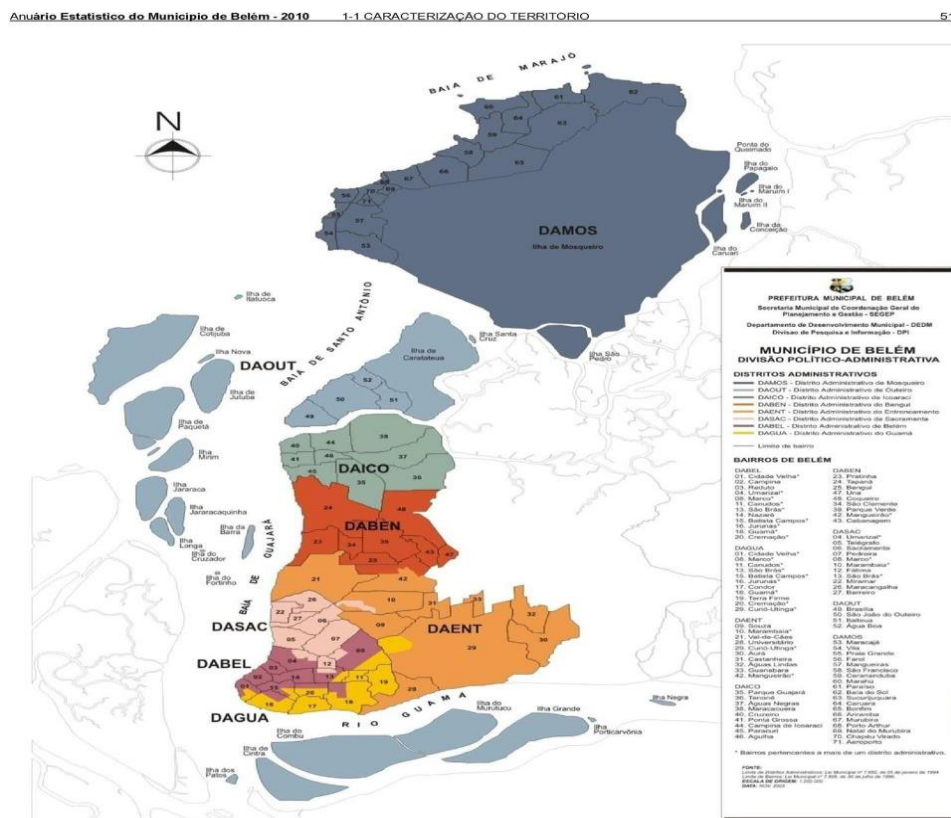
---

26 A divisão por Região de Integração foi realizada por meio da Lei Estadual n°. 7024, de 24 de julho de 2007, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 26/07/2007, seguindo critérios de proximidade e vocação econômica. Assim, a Região de Integração do Guajará, além de Belém, é composta também pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará.

em 8 Distritos Administrativos<sup>27</sup> e 71 bairros<sup>28</sup> (BELÉM, 2019), conforme o mapa destacado na Figura 1, a seguir:

Conforme se pode visualizar na Figura 1, Belém se configura como uma península, composta por uma porção continental correspondente a 34,36% da área total, e 39 ilhas que compõem a região insular e que ocupam 65,64% do território municipal. Cada Distrito<sup>29</sup> Administrativo corresponde à determinada área composta por Bairros<sup>30</sup> e/ou ilhas. O Quadro 4 detalha os distritos administrativos do município de Belém por localização.

**Figura 1** – Mapa do Município de Belém, destacando a Divisão Político-Administrativa



Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2010).

O Quadro 2 detalha os distritos administrativos do município de Belém por localização.

27 Os oito Distritos Administrativos e suas respectivas siglas são os seguintes: 1) Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS); 2) Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT); 3) Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO); 4) Distrito Administrativo do Benguí (DABEN); 5) Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT); 6) Distrito Administrativo da Sacramento (DASAC); 7) Distrito Administrativo de Belém (DABEL) e 8) Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA).

28 O nome dos 71 Bairros de Belém se encontra no Anexo 1 deste trabalho.

29 Um bairro pode fazer parte de dois Distritos ao mesmo tempo, visto que um Distrito pode abranger apenas parte do Bairro, como são os casos da Cidade Velha, Guamá, São Brás, entre outros.

30 O nome dos 71 Bairros de Belém se encontra no Apêndice deste trabalho.

**Quadro 2** – Belém: Distritos Administrativos por nº de Bairros/Ilhas de abrangência

<b>Distritos Administrativos</b>	<b>SIGLA</b>	<b>Nº de Bairros/ilhas</b>
Distrito Administrativo de Mosqueiro	DAMOS	19
Distrito Administrativo de Outeiro	DAOUT	4
Distrito Administrativo de Icoaraci	DAICO	9
Distrito Administrativo do Benguí	DABEN	9
Distrito Administrativo do Entroncamento	DAENT	10
Distrito Administrativo da Sacramenta	DASAC	11
Distrito Administrativo de Belém	DABEL	12
Distrito Administrativo do Guamá	DAGUA	11

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019).

A totalidade dos oito Distritos abrange 85 localidades (bairros/ilhas ou parte de um bairro). Por ser o município capital do Estado do Pará, Belém é o município de maior população, correspondendo a quase um milhão e meio de habitantes em 2018, com evolução de 2009 até o ano de 2019 conforme dados disponíveis no Anuário Estatístico publicado em 2019, estão presentes na tabela os seguintes dados a seguir:

**Tabela 1** – Belém: evolução da população residente – 2009 a 2019

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Densidade Demográfica (Hab/Km2)</b>
2009	1.437.600	1.356,92
2010	1.393.399	1.315,20
2011	1.402.056	1.323,37
2012	1.410.430	1.331,28
2013	1.425.922	1.345,90
2014	1.432.844	1.352,43
2015	1.439.561	1.358,77
2016	1.446.042	1.364,89
2017	1.452.275	1.370,77
2018	1.485.732	1.402,35
2019	-	-

Fonte: IBGE.

Nota: (1) Censo Demográfico 1970-2010.

Observa-se, a partir das informações constantes na Tabela 1, que ocorreu um aumento de quase 4% da população residente no município de Belém comparando-se os dados de 2009, que era de 1.437.600 habitantes, e em 2018 passou para 1.485.732. Os dados referentes a 2019 não foram disponibilizados pela fonte de levantamento de dados oficiais.

Mas, para que se possa compreender com mais detalhes a distribuição da população residente em Belém por Distritos Administrativos e bairros, considerando o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2000 e 2010, foi inserido nos Apêndices G e H esse panorama populacional. Os dados populacionais por distritos administrativos são informações importantes que auxiliam no processo de planejamento das políticas públicas, especialmente para entender a possível demanda escolar existente para fins de atendimento pela Rede de Ensino Municipal de Belém. É importante destacar que a distribuição de escolas é realizada por distritos administrativos, possivelmente associada às demandas populacionais.

A organização política e administrativa do município de Belém/PA tem seus fundamentos na Lei Orgânica Municipal (LOM), que rege sobre as atribuições do Poder Executivo (Prefeitura Municipal) e do Poder Legislativo (Câmara Municipal), de acordo com a Constituição Federal e com a Constituição Estadual. A Lei Orgânica é a Carta Magna do Município e prevê a escolha do Prefeito Municipal por eleição, com mandato de 4 anos, podendo ocorrer a reeleição por um mandato subsequente. Durante o período em que se analisa o financiamento da Educação Especial no município de Belém, a partir da política de fundos, a capital do estado contou com a gestão de três prefeitos que assumiram 06 mandatos do executivo municipal, visto que em todos os mandatos houve reeleição, sob a sigla dos mais diversos partidos, conforme o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** – Belém: Prefeitos eleitos por mandatos e partidos – 1997 a 2019

<b>Prefeito</b>	<b>Mandato</b>	<b>Partido</b>
Edmilson Rodrigues	1997-2000	PT
Edmilson Rodrigues	2001-2004	PT
Duciomar Costa	2005-2008	PTB
Duciomar Costa	2009-2012	PTB
Zenaldo Coutinho	2013-2016	PSDB
Zenaldo Coutinho	2017-2020	PSDB

Fonte: *Site* do Tribunal Regional Eleitoral do Pará – TRE/PA.

De 1997 a 2020, governaram o município de Belém os prefeitos Edmilson Rodrigues (1997-2004), Duciomar Gomes da Costa (2005-2013) e Zenaldo Rodrigues Coutinho Júnior (2014-2022), atual prefeito de Belém no período de finalização deste trabalho (2020). Em todos esses mandatos, a educação se destacou como plataforma de governo e a Educação Especial recebeu maior ou menor atenção.

No governo de Edmilson Rodrigues, tivemos o Projeto da Escola Cabana<sup>31</sup> e sua proposta de uma “Escola Inclusiva às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”; no governo de Duciomar Gomes da Costa, destacou-se a aprovação da Resolução nº 12, de 23 de maio de 2007, pelo Conselho Municipal de Educação, que fixou “Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de educandos com necessidades especiais no sistema municipal de Ensino de Belém” e a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes” em 2007, posteriormente transformado em Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) a partir de 2012 (PESSOA, 2018). Por fim, no governo Zenaldo Coutinho tivemos o projeto “Rios de Inclusão: cuidando de todos, valorizando cada um”, realizado em parceria entre o Unicef, o Governo do Estado e o Instituto Paraense de Toxina Botulínica, IPAT. Essas intervenções e mudanças na forma de gestão da Educação Especial serão aprofundadas em item específico neste capítulo.

No conjunto das 27 capitais dos estados que integram o Brasil, o município de Belém-PA, no ano de 2010, ficou situada na 22ª posição em termos do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), ou seja, ocupa uma das últimas posições no desenvolvimento humano de sua população. Os dados referentes ao IDHM, elaborados conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), refletem essas condições do município de Belém no contexto do Brasil.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), conforme tabela que conta no **Anexo A**, de Belém em 2010 foi 0,746. Ao fazer comparação com outras capitais brasileiras, o município ocupa a 22ª posição, sendo que Florianópolis ocupa o 1º lugar com 0,847 e Maceió a 27ª posição com 0,721. Em relação ao conjunto de mais de 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2019), situa-se na posição 628ª, ou seja, fica abaixo de mais de 600 municípios brasileiros em relação ao desenvolvimento humano. Outro ponto que ganha destaque é a questão dos componentes do IDHM (renda, longevidade e educação), pois, ao observamos esse desdobramento dos itens que compõem o IDHM, o componente Educação, em Belém, é o de menor incidência, correspondendo a apenas 0,673, o que demonstra que muito ainda se pode avançar nesta área.

As informações da Tabela 2 sobre o IDHM e seus componentes demonstram que o componente IDHM Educação aumentou desde 1991, quando representava 0,371, passando para

---

31 O Projeto da Escola Cabana foi explicitado em seus princípios e ações na publicação “Escola Cabana: construindo uma Educação Democrática e Popular”, série Cadernos da Educação nº 1, editado pela SEMEC/Belém em 1999.

0,673 em 2010. Ainda ao observarmos os dados do IDHM Educação, destaca-se que, em 2000, houve um aumento de 46% da população de 5 a 6 anos que frequentou a escola, em comparação aos dados de 1991 e, em 2010, um aumento de 64%. Em 2010, o percentual de crianças com 11 a 13 anos que frequentavam os anos finais do ensino fundamental era de 82,31%. Os jovens de 14 a 17 anos com ensino fundamental completo representavam 52,60% do total dessa faixa etária; o contingente de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo apresentava o percentual de 39,48% (PNDU, 2013), portanto, índices maiores do que os verificados em 1991. Segundo o PNUD (2013), o município de Belém apresentou, nas últimas décadas, uma melhora significativa nos seus indicadores de acesso à educação, assim, a dimensão que mais cresceu foi a educação, seguida por longevidade e por renda.

**Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes Belém/PA (1991 a 2010)**

IDHM e componentes	Anos		
	1991	2000	2010
<b>IDHM Educação</b>	0,371	0,504	0,673
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	47,25	56,12	69,19
% de 5 a 6 anos na escola	55,82	81,86	91,29
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental regular seriado ou com fundamental completo	37,63	52,23	82,31
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	22,15	33,93	52,60
% de 18 a 20 anos com médio completo	15,73	22,98	39,48
<b>IDHM Longevidade</b>	0,710	0,758	0,822
Esperança de vida ao nascer	67,62	70,50	74,33
<b>IDHM Renda</b>	0,674	0,700	0,751
Renda per capita	529,93	625,48	853,82

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD (2013).

Nota: A série histórica disponível no PNUD sobre o IDHM considerou de 1991-2010.

O panorama IDHM Educação no município de Belém demonstra que existem muitos desafios a serem alcançados, pois a educação básica ainda não contemplou as demandas educacionais existentes. O IDHM relativo à Longevidade e à Renda também apresenta uma crescente evolução (PNDU, 2013), sendo que a componente longevidade sempre foi o maior de todos nos anos analisados, representando em 1991 o índice de 0,710 e em 2010 o índice de 0,822.

Se levarmos em conta o IDHM do conjunto dos 144 municípios do Estado do Pará, o município de Belém se destaca com a melhor posição, conforme a Tabela que consta no **Anexo B**, que apresenta o ranking dos 10 municípios com maiores IDHM no Pará e sua posição no Brasil.

Os três municípios que apresentam os maiores IDHM no Pará, acima de 0,715, são: Belém, Ananindeua e Parauapebas. Destacam-se ainda os municípios de Santarém, Marituba, Canaã dos Carajás, Castanhal, Novo Progresso, Redenção e Marabá, por apresentarem IDHM acima de 0,668. A maior parte dessas cidades tem em comum o fato de serem importantes polos econômicos e serem bastante antigas, o que pode vir contribuindo com sua capacidade de desenvolvimento de políticas públicas e consequente melhoria da qualidade de vida de sua população.

Na distribuição dos recursos, o município possui valores de IDHM alto, ou seja, o percentual de concentração de receita repassada por meio dos programas e projetos do FNDE para Belém garante um maior percentual de recursos recebidos pela capital paraense. Vale ressaltar que isso deveria possibilitar melhores condições de vida à população, apesar dos numerosos problemas existentes, especialmente no atendimento aos serviços públicos, conforme Monteiro (2019).

Em relação aos aspectos econômicos, no que tange ao Produto Interno Bruto (PIB)<sup>32</sup>, Belém é o município com maior PIB do Estado do Pará, um PIB de mais de 29 bilhões no ano 2015, conforme constam nos dados da Tabela que consta no **Anexo C** em apêndice, que apresenta os 10 Municípios do Pará que apresentam os maiores volumes em PIB.

No ano de 2015, o Município de Belém apresentou o maior volume de PIB do Estado do Pará, que correspondeu a 22,37% do total do PIB estadual, destacando-se entre os 10 Municípios de maior capacidade econômica naquele ano, sendo que o segundo maior pertencia a Parauapebas, com 8,56% do total estadual.

Mas como essa situação econômica repercute no financiamento da Educação? Vejamos a proporção da Receita Total<sup>33</sup> do município em relação ao PIB municipal e a proporção das despesas educacionais em relação a esses dois indicadores, na perspectiva de avaliar o potencial da capacidade do município de investimento nas políticas sociais e educacionais:

---

32 De acordo com Sandroni (1999), considerando a perspectiva da produção, o PIB corresponde à soma dos valores agregados líquidos dos setores primário, secundário e terciário da economia, mais os impostos indiretos, mais a depreciação do capital, menos os subsídios governamentais; pela perspectiva da renda, é calculado a partir das remunerações pagas dentro do território econômico de um país, sob a forma de salários, juros, aluguéis e lucros distribuídos; somam-se a isso os lucros não distribuídos, os impostos indiretos e a depreciação do capital e, finalmente, subtraem-se os subsídios.

33 Receita Total é a denominação utilizada para se referir à receita orçamentária, que compreende as somas das receitas recebidas pelo governo em um ano fiscal (Bassi *et al.*, 2013).

**Tabela 3** – Belém: receitas correntes em relação ao PIB e despesas da função educação

Ano	PIB (MIL)A	Receita Total (B)	B/A (%)	Despesas com Função educação/C	C/A %	C/B %
2009	30.502.163	2.586.276.243,85	8,47	426.823.235,66	1,39	16,50%
2010	31.924.606	2.899.404.207,81	9,08	464.006.102,62	1,45	16,00%
2011	34.340.036	3.046.773.287,13	8,87	515.621.156,14	1,5	16,92%
2012	39.501.987	3.113.613.415,38	7,9	578.316.707,79	1,46	18,57%
2013	38.506.628	3.183.770.958,01	8,26	622.496.423,20	1,61	19,55%
2014	39.268.323	3.484.579.897,59	8,8	633.932.823,11	1,61	18,19%
2015	40.080.702	3.791.087.494,69	9,45	693.219.510,62	1,72	18,28%
2016	34.013.029	3.220.332.610,87	9,46	627.989.136,46	1,84	19,50%
2017	35.212.703	3.276.373.324,06	9,3	644.373.045,13	1,83	19,66%
2018	_____	3.137.466.572,26	_____	586.400.645,56	_____	18,69%
2019	_____	3.825.672.977,92	_____	597.216.677,51	_____	15,61%

Fonte: IBGE/SIOPE.

Nota: Nos anos de 2018 e 2019 não apresentaram valores de PIB no site.

As informações da Tabela 3 evidenciam que, no período de 2009 a 2019, as Receitas Totais arrecadadas pelo município oscilaram em relação ao PIB, e a receita total correspondeu de 8,26 % (2013) a 9,46% (2016), o menor e maior percentuais, respectivamente, no decorrer do período em destaque.

No que tange às despesas com a Função Educação, variaram de 1,39 % (2009) a 1,84 % (2016) em relação ao PIB durante o período. Assim, o município de Belém investiu menos de 2% do seu PIB em educação. As despesas com a função educação em relação à receita total do município variam de 16% a 19% no período elencado, ou seja, quase 20% da receita do município é destinado a despesas com a educação.

Os dados demonstram certo esforço dos governos municipais em investimento na área educacional, que representou parte significativa do orçamento público. Todavia, em relação ao PIB o investimento é pequeno, visto que não chega a 2%. Isso significa que grande parte da riqueza produzida pela sociedade não repercute no aumento da oferta de serviços públicos, especialmente em educação, em que o discurso dos governos é consensual quando se trata de considerá-la como prioridade, mas o que deve ser consenso é de fato investir no que o País tem de mais valioso: a educação de seus cidadãos.

## 2.2 A Política Educacional e a organização institucional da Educação Especial do Município de Belém

A organização da educação municipal remonta a 1964, quando foi criada a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), que tinha como objetivo fortalecer o ensino fundamental nos anos iniciais (primário) e promover a cultura<sup>34</sup>. Após 4 anos, por meio da Lei Ordinária nº 6.558, de 04 de outubro de 1968, a Fundação se transformou na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

O processo de organização do ensino avança em 1991 com a Lei Municipal nº 7.509, de 20 de janeiro, que cria o Conselho Municipal de Educação (CME), amparado na Carta Constitucional de 1988, na Constituição Estadual (Art. 278 e 279); e na Lei Orgânica do Município. A Lei Orgânica Municipal (LOM), de 30 de março de 1990, em seu Art. 213, enfatiza a necessidade organizar a educação por meio da criação de seu próprio sistema de ensino, como assinala:

Art. 213 O sistema de ensino municipal será instituído por lei e constituído pelo órgão executivo, representado pela Secretaria Municipal de Educação, com seus órgãos de apoio técnico-pedagógico, e órgão normativo, representado pelo Conselho Municipal de Educação que também exercerá a ação fiscalizadora do sistema.

Parágrafo Único – Ao Poder Público municipal competirá organizar, administrar e manter o sistema de ensino municipal.

Todavia, em 1991 foi criado apenas o Conselho Municipal de Educação (CME) pela Lei Municipal nº 7509/199. As condições para a criação do Sistema Municipal de Ensino de Belém, somente foram viabilizadas em 1994, por meio da Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1994 que dispôs sobre a criação do sistema municipal, em conformidade com a Carta Magna de 1988 e a LOM, e, conforme o seu Art. 1º, cria o sistema e institui a SEMEC como órgão executivo desse sistema de ensino próprio, nestes termos:

**Art. 1º** – Fica instituído, conforme Art. 279 da Constituição do Estado do Pará Art. 211 da Constituição Federal e Art. 211 da Lei Orgânica do Município de Belém, o Sistema Próprio de Educação do Município de Belém, composto basicamente, conforme Art. 212 da Lei Orgânica, da Secretaria Municipal de Educação na condição de órgão executivo e do Conselho Municipal de Educação, tendo este também função fiscalizadora do Sistema.

---

34 Atualmente (2020) a cultura é gerida por um órgão específico da Prefeitura de Belém, a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL).

A Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC é o órgão municipal responsável pela gestão das ações na área educacional e está organizada de acordo com o organograma abaixo:

**Figura 2 – Organograma da SEMEC**



Fonte: SEMEC/Belém.

A estrutura organizativa da gestão da educação municipal conta com o gabinete do Secretário(a)<sup>35</sup>, o Conselho Municipal de Educação como órgão normativo e fiscalizador, uma Diretoria Geral que coordena duas diretorias intermediárias (Diretoria de Educação e Diretoria Administrativa) e um Núcleo Setorial de Planejamento. À Diretoria de Educação ficam subordinados os seguintes setores: Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes), Departamento de Educação Física, Centro de Formação de Professores, Núcleo de Informática Educativa e Sistema Municipal de Bibliotecas. À Diretoria Administrativa, estão vinculados os trabalhos do Departamento Financeiro, do Departamento de Recursos Humanos e do Departamento de Manutenção. O Núcleo Setorial de Planejamento congrega os setores de Orçamento, Informática, Pesquisa e Documentação, Censo Escolar e Recursos Federais. Em conformidade com o objeto de nosso estudo, destacamos o Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes como um setor específico para a coordenação da Educação

<sup>35</sup> A Secretaria Municipal conta com a seguinte estrutura de assessoramento: Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação, Comissão de Licitação e Controle Interno.

Especial na rede municipal de ensino de Belém, está em outro espaço físico vinculado à Diretoria de Produção da SEMEC.

A Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994, também alterou, em parte, a Lei nº 7.509/91 em relação às competências e composição do Conselho Municipal de Educação. Assim, conforme a legislação vigente, o CME conta com quatro representantes do poder público municipal indicado pela Secretaria Municipal de Educação e de quatro representantes dos vários segmentos da sociedade civil organizada, sendo eles: Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), Sindicato das Instituições de Ensino Particulares (SINEPE), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDAC) e Associação de Pais e Alunos Intermunicipal do Pará (APAIEPA), totalizando oito representantes, sendo quatro da Semec e se expressam da seguinte forma:

Órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema municipal de ensino, atuará especificamente no campo da educação, visando sempre um trabalho de cooperação com os demais sistemas de ensino, e em consonância com o que estiver disposta nas Constituições Federal e Estadual, legislação federal de diretrizes e bases da educação, lei estadual referente ao Sistema Estadual de Ensino, Lei Orgânica do Município de Belém e normas dos Conselhos Federal e Estadual (BELÉM, 1991).

Em relação à política de atendimento da Educação Especial, a LOM especifica, na organização político-administrativa da Educação, um capítulo específico à pessoa com deficiência, qual seja o capítulo III intitulado: “Da pessoa portadora de deficiência”, onde se destaca a definição do público da educação especial que se restringe às pessoas com deficiência, não a todas as pessoas que se encontram em vulnerabilidade, restringindo, dessa forma, a dimensão do público para a oferta dessa modalidade, sem articulação com a iniciativa privada, ou seja, um projeto de governo que prioriza a educação pública e gratuita, conforme os Art. 202 e 203 da referida Lei.

Art. 202. O Município assegura às pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental os seguintes direitos, além de outros:

I – atendimento educacional especializado e gratuito;

[...]

Art. 203. Os deficientes receberão atenção especial do Município, conforme o seguinte:

[...]

III – garantia da inclusão de participação dos deficientes junto às instituições públicas no planejamento de projetos que ofereçam serviços e programas aos deficientes (LOM, 1990).

Assim, infere-se que desde 1990 o município já apresentava uma política para a educação especial, embora presente as nomenclaturas típicas utilizadas naquele momento

histórico e mesmo que só viesse a ser implementada no sistema educacional efetivamente a partir de meados da década de 1990. Isto fica claro quando se verifica que em uma das publicações<sup>36</sup> relacionada ao Projeto da Escola Cabana editada pela SEMEC por ocasião do governo do primeiro mandato do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2000) apresenta a proposta de uma “Escola Inclusiva às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” e também assinala que é somente a partir de 1997 que a SEMEC passa a atender a Educação Especial, nestes termos:

Na Secretaria Municipal de Educação, até o ano de 1997, não havia nenhuma proposta sistematizada de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. O Governo do Povo assume como opção política implantar essa modalidade como forma de democratizar o acesso ao ensino público e garantir a permanência com sucesso. Neste sentido, a SEMEC incorpora em sua estrutura organizacional a Educação Especial integrada à Coordenadoria de Educação – COED, organiza uma equipe técnica, da qual participa o professor de apoio e institui as Escolas – Referências, que englobam os Espaços de Inclusão e Vivências – EIVs (SEMEC, 1999, p. 58-59).

Conforme essa publicação, inicialmente a gestão da Educação Especial era feita de forma integrada à Coordenadoria de Educação – COED e contava com os Espaços de Inclusão e Vivências – EIVs. Contudo, o documento não especifica de que forma funcionavam esses espaços.

A política de atendimento e gestão da Educação Especial no município de Belém ganha fórum institucional com mais clareza quando da aprovação da Resolução nº 12 de 23 de maio de 2007 pelo Conselho Municipal de Educação que fixou “Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de educandos com necessidades especiais no sistema municipal de Ensino de Belém” em 2007, no governo de Duciomar Gomes da Costa (PTB). O art. 2º desta Resolução define que “o Sistema municipal de Ensino deve organizar sua política educacional para a consolidação de um sistema, fundamentado **no princípio da inclusão educacional e social** [...]” (BELÉM, 2007, grifos nossos). Dessa forma, a Resolução assinalava a necessidade de que se desenvolvesse uma política educacional que subsidiasse as mudanças necessárias a uma prática educativa inclusiva, como afirmado no art. 3º do documento:

A política educacional do município deve prever um processo contínuo de mudanças e adaptações para assegurar uma prática educativa que reconheça e valorize as diferenças, respeite a singularidade humana, promova, instrumentalize e efetive ações compatíveis com o processo de desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos (BELÉM, 2007, Art. 3º).

---

<sup>36</sup> Trata-se da publicação “Escola Cabana: construindo uma Educação Democrática e Popular”, série Cadernos da Educação nº 1, editado pela SEMEC/Belém em 1999.

Dentre as ações que traduziam essas mudanças, o documento ressaltava, em seu Art. 4º e incisos, a necessidade do redimensionamento do quadro de profissionais para a garantia do atendimento inclusivo, a formação continuada de docentes e gestores, a adoção de medidas de acessibilidade à informação, à comunicação e à mobilidade, a construção e manutenção de uma rede de apoio para o desenvolvimento de práticas colaborativas interinstitucionais e intrainstitucionais em saúde, lazer e atendimentos educacionais especializados.

Quanto ao atendimento à Educação Especial pela rede municipal, a Resolução definia que “O Sistema Municipal de Ensino deve assegurar além do ensino regular em classes comuns, os atendimentos especializados adequados às especificidades e singularidades dos educandos que evidenciem necessidades educacionais especiais” (BELÉM, 2007, Art. 8º). Para isso, assinalava que a SEMEC “deve criar um setor próprio que subsidie a política educacional inclusiva, mediante o desenvolvimento de programas de formação continuada, estudos/pesquisas e oferta ou encaminhamento a outras instituições para atendimentos educacionais especializados” (BELÉM, 2007, Art. 5º).

Em função dessa disposição normativa foi criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes” em 2007, posteriormente transformado em Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) a partir de 2012 (PESSOA, 2018).

No governo de Zenaldo Rodrigues Coutinho, tivemos o projeto “Rios de Inclusão: cuidando de todos, valorizando cada um”, realizado em parceria entre o UNICEF, o Governo do Estado e o Instituto Paraense de Toxina Botulínica, IPAT, que tem como objetivo garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiências auditiva, visual, doenças neuropsíquico-motoras, entre outras, nas políticas públicas de saúde, educação e assistência social, desencadeado a partir de 2015.

É importante destacar que, em 2012<sup>37</sup>, a Secretaria Municipal de Belém possuía 23 Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais 46 professores – com graduação ou especialização em Educação Especial – desenvolviam atividades. A equipe que atua no Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) é composta, em sua maioria, por profissionais da área da educação: licenciaturas de maneira geral, professores de educação física, arte educadores, professores, pedagogos e profissionais de outras áreas como: psicólogo,

---

37 Estas informações têm como referencial o relatório organizado pela professora Ivanilde A. Oliveira, no ano de 2012, para o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

fonoaudiólogo e serviço social. Vejamos com mais detalhes como se desenvolveram as políticas, e se existe alguma articulação das políticas de Belém com as políticas nacionais?

### *2.2.1 Política de Atendimento e Gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Belém*

As políticas públicas de atendimento à Educação Especial no município de Belém foram iniciadas na gestão de Edmilson Rodrigues, autointitulado Governo do Povo, assumindo a administração do município de Belém em janeiro de 1997, a partir de um movimento de articulação entre várias forças políticas do campo progressista e de esquerda, representadas através de entidades e organizações populares como: sindicatos de trabalhadores, associação de moradores, partidos políticos de esquerda, entidades estudantis, igrejas progressistas, movimento das minorias, dentre outros.

O Projeto Escola Cabana foi instaurado como política de governo nos anos de 1997 a 2004, período em que vigorou uma proposta governamental democrática e popular, de inclusão social, com sua organização em Ciclos de Formação, na perspectiva de respeitar o tempo e o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

A concepção de avaliação como processo apontando pela busca constante da denominada “Qualidade Social da Educação”, teve como base o ideário político do movimento de resistência da Cabanagem, ocorrido na primeira metade do século XIX, na província do Grão-Pará. Seguiu como princípios educacionais propostos por Paulo Freire, especialmente uma educação libertadora, com vistas a ir além de o modelo tradicional e elitista de educação (OLIVEIRA, 2005). Vejamos o que elenca a Introdução nos Cadernos de Educação nº 01 (1999)<sup>38</sup>:

Um movimento de reorientação curricular com vistas a construir de forma coletiva uma nova proposta de educação, em sintonia com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania (BELÉM, 1999 p. 01).

Tal orientação, do projeto Escola Cabana, emergiu do consenso evidenciado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, que culminou com a Declaração de Salamanca que foi a diretriz de Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial no Brasil. Vejamos o item 53 da

---

38 Caderno de Educação nº01/1999.

Declaração de Salamanca que especifica recomendações sobre a “Preparação para a Vida Adulta” para as pessoas com deficiência:

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. **Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos** e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Para Garcia (2014), o discurso político de organismos internacionais é de “políticas sociais inclusivas “a fim de criar” “sociedades justas que sejam competitivas e produtivas” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.16)<sup>39</sup>.

Deste modo , a noção de inclusão se relaciona à educação como proposta de lidar com pessoas consideradas “sem habilidades”, pessoas com deficiência, capacitando-as para as atuais exigências do capital, aparecendo no discurso internacional como elemento essencial para o crescimento econômico, portanto, nessa lógica são necessários “sistemas educacionais inclusivos, holísticos e equilibrados” (UNESCO, 2011, p.16).

Assim, a Declaração de Jomtien elencava uma “educação para todos”, a Declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares de ensino, enunciando quem é o público alvo, seja ela uma pessoa com deficiência física, de gênero, de moradia, de religião, de cultura, ou seja, aquela população “excluída” e “sem habilidades” no mercado de trabalho, ao passo que os documentos acima citados ressaltam a necessidade de “inclusão” dessas pessoas como responsabilidade de toda a sociedade, conforme Garcia (2014) evidencia.

No entanto, a concepção expressa no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana se difere do veiculado pelos organismos internacionais que sustentam a proposta neoliberal. Efetuar a inclusão das pessoas com deficiência vai muito além do que permitir que esses alunos

---

39 BANCO MUNDIAL. *Social protection sector strategy: from safety net to springboards*. Washington, DC, jan.2001.

estejam em turmas do ensino regular, na Educação Infantil, Fundamental, Médio ou no Ensino Superior para se adequarem ao sistema produtivo capitalista, mas é também efetivar a inclusão propriamente dita, para além do capital, com abrangência de diversidades, não se limitando unicamente ao acompanhamento de pessoas com deficiência. O ideário era de concretizar uma política unificada no âmbito da Prefeitura Municipal de Belém (PMB), com respeito aos educandos enquanto uma totalidade.

O projeto Escola Cabana apresentou-se numa perspectiva inclusiva na medida em que tentou afirmar como proposta uma aprendizagem como direito à cidadania. O trecho do projeto político pedagógico da escola cabana elenca que “não é possível ignorar a existência de crianças vulneráveis em razão de condicionantes sociais, a deficiência por meio da pobreza, ou por questões de ordem congênita” (BELÉM, 2003, p.41). Em suma, a inclusão é complexa e desafiadora, à medida que favorece aos estudantes de toda ordem que aprendem juntos, tal entendimento foi enunciado por Mantoan, citada no Projeto Político-pedagógico da Escola Cabana:

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe a sua ideia matriz. A complexidade refere-se não apenas à reforma do pensamento e da escola, mas à formação dos professores, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural. O aluno da escola inclusiva é um outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MANTOAN *apud* BELÉM, 2003, p. 40)

De fato, democratizar o acesso e permanência com sucesso aos educandos com deficiência no sistema Municipal de Educação de Belém, na perspectiva inclusiva, constituiu-se e ainda é um grande desafio, diante do quadro de exclusão a que se vê submetida grande parcela da população educacional.

Art. 208. O dever do Município para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V – dar atendimento educacional especializado, nas áreas prioritárias da educação pré-escolar e do ensino fundamental, aos portadores de deficiências de qualquer ordem, e aos superdotados, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme as especificidades de cada um, com garantia de espaços físicos e material adequado, bem como de recursos humanos especializados;

Assim, apesar do município de Belém apresentar uma política de atendimento à educação especial prevista na LOM, até o ano de 1997 não havia nenhuma proposta sistematizada de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais (PNEE). A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), no “governo do povo”, toma para si a tarefa de implantar o atendimento a esta modalidade de ensino. A disposição às orientações da política pode ser percebida na seguinte passagem: “Esta proposta entende que a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade” (BELÉM, 1999, p.58).

Como forma de auxiliar os professores, a Coordenação de Educação (COED), através de uma Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE), possibilitou a incorporação da educação especial ao projeto político pedagógico da escola cabana, que, a partir de 1998, cria, dentre outras, as Escolas Referências para pessoas com deficiência. Estas foram implantadas como “modelo” para a inclusão, distribuídas 01 (uma) por distrito administrativo, conforme caracterização das divisões administrativas de Belém, apresentadas na seção anterior, tendo apenas 08 (oito) escolas que realizavam um trabalho voltado para a educação inclusiva, aliado ao número reduzido de profissionais habilitados, o que gerava condições desfavoráveis ao desenvolvimento da educação nessa perspectiva. Outrossim, os indivíduos com deficiência teriam de ser matriculados e deveriam se deslocar para uma das escolas-referências de cada distrito, seguindo as observações da SEMEC:

Os educandos que apresentam deficiência poderão procurar qualquer escola municipal independente de serem ou não escolas-referência. Caso a necessidade apresentada seja sensorial (perda de acuidade visual/auditiva), comprovada após avaliação especializada, o educando deverá ser encaminhado à escola-referência (BELÉM, p.58, 1997).

Os alunos com deficiência eram atendidos em salas regulares e o atendimento especializado era realizado nos Espaços de Inclusão e Vivências (EIVS). Esses espaços eram compostos tanto por professores quanto por assistentes sociais e psicólogos. Os EIVS eram os locais de avaliação das crianças para ver quais eram as necessidades de atendimento especializado, assim como eram feitos a partir de acompanhamento dos alunos nas salas regulares das escolas.

Para Oliveira (2015), as crianças e adolescentes que antes eram segregadas nas instituições especiais passaram a ser incluídas nas classes regulares de ensino, passando a

receber o atendimento especializado nos espaços de inclusão e de vivências (EIVs). Nesse sentido, Pletsch (2009) enuncia que as EIVs:

Consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao educando incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário for, o professor itinerante pode ainda trabalhar com o aluno incluído em horário distinto do tempo de aula. (PLETSCH, 2009, p. 152)

Os EIVs permaneceram na RME até aproximadamente o ano de 2005.

Nos anos 2000, durante a segunda gestão do governo do povo, ocorreu uma reestruturação da política e do sistema de educação na perspectiva da inclusão social, houve a deliberação de que as pessoas com deficiência poderiam ser matriculadas em qualquer escola e Unidade Especializada e não mais especificamente nas escolas-referências. Este foi um movimento que exigiu esforços, sobretudo no que tange à flexibilização curricular e de articulação entre as áreas da saúde, assistência social e educação, a fim de se aproximar da efetivação do processo de inclusão educacional.

É importante assinalar que a denominação das pessoas com deficiência na época era Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEES), e para avaliar esses indivíduos no sistema educacional municipal, cabia ao professor de sala de aula identificar alunos que necessitam de uma avaliação e acompanhamento mais especializados, a partir de então seria feita uma avaliação educacional especializada direcionada aos educandos que exigem atenção prolongada e profunda, como é o caso dos educandos que apresentam deficiências mental, sensorial (visual e auditiva) e distúrbios de comportamento e altas habilidades, que à época eram o público alvo da educação especial, que somente após terem sido esgotadas todas as possibilidades de intervenção por parte da escola, o educando deveria ser encaminhado à ETEE, acompanhado de um relatório informando como se apresenta o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, os problemas que justificam a solicitação de uma avaliação especializada e quais os procedimentos já adotados pela equipe técnica da escola.

No Município de Belém, o primeiro concurso público específico para a Educação Especial foi realizado em 2000, porém não foi suficiente o número de aprovados para formar equipes de trabalho multidisciplinares a fim de avaliar os dois discentes aptos para o AEE, tanto para orientação nas escolas quanto para as famílias. Nesse sentido, damos início à parceria público-privada na educação especial no município de Belém, tornando necessária a contratação de pessoas com especialização na área e, até mesmo, a remoção de servidores da

rede para a Educação Especial, fato que não favoreceu a reorganização pretendida para o atendimento especializado, de acordo com Oliveira (2017).

O contingente populacional de pessoas com deficiência de Belém na época desafiava o acontecer da escola inclusiva como garantia de acesso, permanência e sucesso. Nesse contexto, a Equipe Técnica da Educação Especial (ETEE) contava com pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores especializados e assistentes sociais. Consistiam em 19 profissionais que atuavam em oito distritos, com um grupo seletivo para cada distrito. A referida equipe desenvolveu quatro linhas de ações: 1) Avaliação educacional e atendimento especializado, 2) Assessoramento/acompanhamento às escolas e UEIs; 3) Formação continuada dos educadores e 4) Orientação às famílias.

O atendimento especializado se efetivou através de convênios com serviços especializados, como as ações articuladas com as demais secretarias do Governo Municipal, assim como o estabelecimento dos convênios parcerias público-privadas para o atendimento especializado. A formação dos educadores e dos demais trabalhadores da educação, além dos encontros com os pais, tornam-se fundamentais para a construção de novos valores e atitudes acerca da inclusão. Outro aspecto necessário é o financiamento desta modalidade de ensino, com a viabilização de recursos humanos, financeiros e materiais, a aquisição de equipamentos, órteses, próteses e adaptações físicas.

De acordo com Amaral (2006), a proposta da escola cabana apresentou diversas limitações, dentre elas a ausência de acesso ao projeto à comunidade escolar, o que ensejaria aos professores a falta de apropriação da proposta pedagógica inovadora, bem como dos princípios norteadores das políticas de ação para a educação de crianças com deficiência matriculadas na RME.

Assim, a ETEE da SEMEC não conseguiu abranger todos os professores da rede de ensino, porém há a constatação de que a inclusão de indivíduos pertencentes à educação especial desenvolveu a máxima afetividade e sensibilidade, bem como boa convivência e socialização entre as crianças. (AMARAL, 2006). Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2017) em 2004, foram implantadas as primeiras salas de recursos como parte do Programa de Educação Inclusiva e Direito a Diversidade do MEC e iniciava as primeiras formações na área, em virtude do convite do ministério, para que os educadores participassem desse programa e se tornassem multiplicadores, para que pudessem ser formadores dessa política nacional de educação inclusiva em outros municípios.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais faz parte do conjunto de ações que sustentam a política educacional denominada de “Educação Inclusiva” ou do modelo de educação inclusiva assumido pelo governo federal desde a primeira gestão do Governo Lula, que tem como meta formar sistemas educacionais inclusivos. O Programa dissemina a instalação das salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino e fornece infraestrutura para sua montagem. Segundo o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, foi iniciada a implantação de 39.301 salas, distribuídas em 5.046 municípios do país. (KASSAR, 2014, p. 210, grifo do autor).

O governo do povo vislumbrava a possibilidade de construção de uma política abertamente popular, através do fomento à participação e democratização. A ideia era de efetivação de uma escola com concepção inclusiva, ocorre que isso demanda inúmeros esforços para a sua materialização, pois além, do financiamento da educação especial, que cada vez mais seria importante para a discussão e inclusão nas pautas de políticas públicas, há o intento de que esse modelo entra em confronto com o modelo de ordem vigente, qual seja um modelo de sistema neoliberal, que obedece a lógica das relações do capital.

Diante do exposto e livre do ideário fantasioso de inclusão social, admite-se que esse modelo participativo na governança se mitigou frente à dominação e a todas as impossibilidades de sua própria gênese, e, por ser um projeto de governo, a escola cabana chegou ao fim em 2004 a partir do novo cenário político municipal, contudo, deixou marcas relevantemente positivas, com diretrizes que foram mantidas na Semec principalmente no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2004, Duciomar Costa foi eleito para a prefeitura de Belém e reeleito em 2008. Nessa mudança de gestão 2004/2005, os EIVs foram desativados e a equipe da educação especial passou a se concentrar na coordenadoria e dar continuidade ao atendimento itinerante nas escolas e UEIs, hodiernamente, essa atividade é denominada pela SEMEC de assessoramento.

Cabe mencionar que no Conselho Municipal de Educação de Belém (CME), através da resolução nº 12 de 23 de maio de/2007, ocorreu a reestruturação na gestão da educação especial da RME, a partir das diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de “educandos com necessidades especiais” (termo usado no documento) no Sistema Municipal de Ensino de Belém (SMEB). A resolução afirma o princípio da inclusão educacional e social ao estabelecer o objetivo de “garantir o acesso e a igualdade de oportunidades a todas as crianças, jovens e adultos, proporcionando diferentes formas de acolhimento” (Art. 2º), assim como “assegurar uma prática educativa que reconheça e valorize as diferenças e respeite a singularidade humana”, além de promover, instrumentalizar e efetivar ações compatíveis com o processo de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos (Art. 3º). A resolução estabelece

ações para consolidar a política educacional do SMEB, ao qual está prevista a formação continuada e permanente de recursos humanos que atuam na docência, na gestão escolar e nas demais áreas do processo educativo (Art. 4º, inciso II), bem como dá prioridade aos programas de formação continuada, aos professores da rede pública municipal de ensino em atuação junto aos alunos da educação especial, inclusive em nível de pós-graduação, na área de educação inclusiva/educação especial (BELÉM, 2007). Mas também não podemos deixar de elencar a importância da resolução no desenho da política para a formação dos profissionais da educação, porém, no movimento do real, sua aplicabilidade efetiva ainda é um desafio, sendo bandeira de luta da categoria profissional.

Como consequência das ações implantadas pela “escola cabana”, iniciadas por meio da Coordenadoria de Educação (COED), a partir das quatro frentes de ações desenvolvidas pela ETEE, quais sejam, avaliação educacional e atendimento especializado, assessoramento/acompanhamento às escolas e UEIs, formação continuada dos educadores e orientação às famílias, estas ações permaneceram sendo executadas pelo governo de Duciomar Costa, na SEMEC.

Nesta perspectiva, por meio da estratégia de centralização das ações, inaugura em 25 de janeiro de 2007 o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes”. O centro é inaugurado em sua sede própria por intermédio das equipes multidisciplinares distribuídas em programas e projetos. Diante disso, ocorreu um redimensionamento da Equipe Técnica de Educação especial (ETEE), vinculada à COED da SEMEC, caracterizando uma reestruturação na gestão na educação especial da Rede Municipal de Belém.

Sob esse entendimento, concorda-se com Oliveira (2017) ao enunciar que o CAEE assume um espaço de pesquisa e de atendimento educacional especializado, com função social e política de propiciar atividades para o desenvolvimento humano e das potencialidades individuais do público alvo da Educação Especial.

Assim, partindo dessa concepção, o CAEE, estrutura descentralizada, inaugurada em 2007, adota uma nova conotação. Acredita-se, pelas mudanças advindas das legislações referentes às pessoas com deficiência e ao aumento expressivo da demanda de público-alvo da educação especial. E na análise documental não conseguimos especificar quando ocorreu a mudança de nomenclatura e nem porque deixou de ser Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CAEE) e passou a ser Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE).

### 2.2.2 O CRIE: breve historicidade e caracterização

O Centro de Referência em Inclusão Educacional "Gabriel Lima Mendes" (CRIE) é a referência em organização do atendimento à Educação Especial na rede municipal e surgiu a partir do ano de 2012, com sede própria, em virtude do aumento expressivo no número de matrículas de crianças com deficiência na RME de Belém. O centro possui uma estrutura física com mobiliários e recursos específicos para o desenvolvimento do trabalho voltado para a educação especial. Conforme Oliveira (2017), cada núcleo possui sala própria, além da existência de um hall de entrada, espaço na área externa e auditória utilizados em atividades de reunião ou de culminância festiva.

O CRIE tem como objetivo promover e fomentar a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Belém. O trabalho acontece por meio de Núcleos, Programas e Projetos que realizam o atendimento ao público-alvo: o aluno especial e suas famílias.

O CRIE realiza apoio especializado na educação inclusiva e atende cerca de 1200 alunos com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e surdo-cegos, alunos com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, estudantes regularmente matriculados no sistema municipal de ensino que, no contexto escolar, evidenciam necessidades educacionais que demandem atendimento educacional especializado. Frisa-se que, por meio das 67 Salas de Recursos Multifuncionais, localizadas em escolas-polo do município, espalhadas pelos 08 distritos administrativos municipais (Belém, Entroncamento, Sacramenta, Guamá, Benguí, Outeiro, Icoaraci e Mosqueiro), o aluno é atendido por professores especialistas em Educação Especial, em espaços com recursos pedagógicos.

**Figura 3** - Foto do Centro de Referência em Inclusão Educacional “CRIE” do Município de Belém



Fonte: <http://criebelem.blogspot.com/>

Para Pessoa (2018), o CRIE deve realizar avaliação educacional especializada, intervenções para o desenvolvimento educacional do aluno, encaminhamentos aos setores da saúde e da assistência social, suporte técnico-pedagógico (cursos de formação e capacitação, material didático) aos professores/as das salas de recursos multifuncionais (SRMs) e de professores/as da classe regular que possuam alunos com deficiência e formação continuada para os profissionais da RME e das SRMs. Também faz a oferta de cursos livres voltados para a educação especial e inclusiva para a RME e desenvolve projeto para integrar as famílias dos alunos/as acompanhados. Trata-se, portanto, de um centro de coordenação das ações voltada à inclusão educacional no município de Belém, nos aspectos intra e interinstitucionais, o qual busca estabelecer parcerias com órgãos governamentais e com a iniciativa privada.

Destacam-se no CRIE como programas educacionais de apoio ao atendimento à Educação Especial os seguintes:

- **Programa Artes Cênicas, Expressão e Inclusão:** apresentando proposta de ensino-aprendizagem aplicada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) ligada dentro da escola de Ensino Regular, na proposta de uma Escola Inclusiva, que evidencie um currículo flexível e adaptável, a estimulação de habilidades e de potencialidades do educando público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.
- **Programa nas tuas mãos:** vinculado ao Núcleo de Programas e Projetos do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/SEMEC). Foi criado com a finalidade de assessorar os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belém, atender os alunos com deficiência visual e orientar as famílias, contemplando a tríade da Inclusão Educacional: família, escola e educando.
- **Programa Incluir:** programa vinculado ao Núcleo de Programas e Projetos do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/SEMEC). Criado em agosto de 2013, é formado por fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais e tem como objetivo a inclusão curricular de alunos com Deficiência Física (DF) neuromotora e DF associada a outras deficiências, na sala de aula regular.
- **Programa Ciranda da família:** vinculado ao Núcleo de Programas e Projetos do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/SEMEC). Oferece atenção diferenciada a pais, mães ou demais responsáveis por alunos com deficiência

atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém. A equipe técnica, formada por assistentes sociais, psicólogos e educadores, realiza encontros para desenvolver ações de acolhimento, integração e informação, dinâmicas de grupo, rodas de conversa, atividades sócio educativas, lúdicas e artísticas, bem como oficinas de artesanato, elaboradas para os participantes.

É importante destacar que esses planos e programas educacionais de apoio à Educação Especial do CRIE foram essenciais para que as famílias, que antes só buscavam as escolas e classes especiais, passassem a matricular seus filhos com deficiência nas escolas comuns da rede municipal de Belém. As políticas de educação especial na perspectiva da inclusão devem favorecer o enfrentamento aos olhares que inferiorizam as oportunidades de trabalho que os apequenam, as angústias da família diante do envelhecimento de seus filhos e, assegurar direitos civis e outros mais às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o município de Belém na sua trajetória da educação especial faz a opção ao atendimento público para a oferta dessa modalidade de ensino, com políticas e ações voltadas à (re)organização do seu sistema de ensino municipal, articulando as políticas desenvolvidas localmente com as políticas de educação especial nacionais.

O principal desafio que se impõe é o de melhorar a qualidade da educação por meio do aprimoramento de políticas e processos educacionais, com a ampliação de investimentos educacionais ao público alvo, comprometimento em adquirir insumos necessários para garantir condições de uma educação de qualidade e, para isso, é necessário uma política de financiamento para a educação especial, com recursos públicos direcionados e suficientes para tal fim, portanto, o financiamento, a ampliação e transparência do gasto dessa modalidade de ensino na rede municipal é essencial para viabilizar o exercício de direitos educacionais às pessoas com deficiência.

O Centro atua como apoio às escolas de ensino regular da RME e às famílias. Os projetos desenvolvidos no CRIE são dialogados com a escola regular através do AEE e está vinculado à Secretaria de Educação, portanto, mantido pelo Poder público municipal.

### **2.3 As regulações e normas municipais específicas para a Educação Especial**

A Educação Especial no município de Belém vem sendo regulamentada ao longo das décadas mais recentes, especialmente a partir da década de 1990 com a LOM. No Quadro 4 apresentamos um conjunto de documentos normativos emitidos em âmbito municipal que

tratam direta ou indiretamente sobre a Educação Especial. De tal modo que todas as legislações destacadas neste trabalho estão relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência e aos compromissos do município de Belém para com a política de educação inclusiva.

**Quadro 4** – Legislações municipais de Belém sobre os direitos das pessoas com deficiência

<b>LEI MUNICIPAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Lei nº 7.340, de 24 de Janeiro de 1986	Institui o Fundo Municipal de Apoio aos Audiovisuais (FUMAV) e dá outras providências
Decreto nº 20. 277/89 – PMB, de 10 de março de 1989	Aprova o Regulamento do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Deficiente e dá outras providências
Lei nº 7.542, de 20 de novembro de 1991	Cria o Passe escolar para crianças, pessoas deficientes carentes e seus acompanhantes e dá outras providências
Lei nº 7.554, de 26 de Dezembro 1991	Determina tratamento prioritário a pessoas portadoras de deficiências físicas
Lei 7.800, de 17 de Julho de 1996	Reconhece como utilidade pública para o município de Belém o Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) e dá outras providências
Lei nº 8.208, de 25/07/2000. DOM nº 9.303, de 25/08/2000	Institui a obrigatoriedade dos testes de deficiência auditiva e psicomotora aos estudantes do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Pública e conveniadas do Município de Belém, e dá outras providências
Lei nº 8.068/2001, de 28 de maio de 2001	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, no Município de Belém, e dá outras providências
Lei nº 8.149/2002, de 25 de junho de 2002	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
Resolução nº 012/2007 - CME Belém, de 23/05/2007	Fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos (educandos com necessidades especiais) no Sistema Municipal de ensino de Belém
Lei nº 8.721, de 23/11/2009 DOM nº 11.510, de 24/11/2009	Dispõe sobre o Programa de Atendimento Integral ao Aluno Disléxico (aluno disléxico é público da educação especial na Rede Municipal de Ensino, e dá providências

Fonte: *Sites* governamentais municipais e Arquivos da SEMEC.

O Quadro 4 apresenta as legislações municipais de Belém sobre os direitos das pessoas com deficiência, dessa maneira destacamos aqueles documentos normativos que se referem ao financiamento da educação especial, por exemplo, a Lei nº 7.340, de 24 de janeiro de 1986, que institui o Fundo Municipal de Apoio aos Audiovisuais(FUMAV), tem por finalidade a produção e veiculação de produções audiovisuais especialmente em filme de curta e média-metragem de caráter educativo e cultural, bem como a realização de atividades ligadas aos mesmos. Este fundo é administrado pelo Conselho Consultivo do Centro de Recursos Audiovisuais da Amazônia (Crave), constituído oficialmente por representantes da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Associação

Brasileira de Documentaristas – Seção do Pará (ABD/PA), Associação Paraense de Críticos Cinematográficos (APCC) e Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A Lei nº 7.542, de 20 de novembro de 1991, cria o passe escolar para crianças, pessoas deficientes carentes e seus acompanhantes e dá outras providências. Com esta Lei, fica a Prefeitura Municipal de Belém autorizada a conceder passe livre nos transportes coletivos para crianças e pessoas deficientes carentes, matriculadas em escolas especializadas. Sendo que este benefício será estendido também aos acompanhantes dos deficientes desde que comprovada carência através de laudo sócio econômico.

A Resolução nº 12/2007 fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém, esta resolução elenca as pessoas com necessidades educacionais especiais, diferenciando-se das legislações nacionais. Esta Lei afirma que o Sistema Municipal de Ensino deve organizar sua política educacional para a consolidação de um sistema, fundamentado no princípio da inclusão educacional e social, em condições de garantir o acesso e a igualdade de oportunidade a todas as crianças.

A Lei nº 8.721/2009 dispõe sobre o Programa de atendimento integral ao aluno dislexo. Com esta Lei, fica criado no município de Belém o Programa de Apoio Integral ao Aluno Disléxico (PAIAD), na RME. O município garantirá a participação de especialistas e representantes de Associações de Pais de Alunos portadores de Distúrbios Específicos de Aprendizagem diagnosticados como Dislexia, assim o município firmará parcerias e convênios com instituições especializadas e associações afins.

A educação especial como modalidade que perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino se faz como política pública necessária à garantia e respeito aos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Cumprе ressaltar que cabe aos municípios a responsabilidade constitucional de atendimento à Educação Infantil e ao ensino fundamental, etapas da educação básica que concentram a maior parcela de crianças e jovens em idade escolar, sobretudo, as crianças e adolescentes com deficiência. Veremos nos próximos itens os dados de atendimento da Rede Municipal de Belém na Educação Básica por etapa e modalidades, com ênfase na Educação Especial nos últimos anos.

## 2.4 Educação Especial em Belém: aspectos quantitativos

A garantia da oferta da educação básica e da educação especial para crianças, jovens e adultos está prevista na legislação nacional. A Lei nº 9.394/96, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define em seu Art.4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 4º).

Quanto ao dever de oferta, a Constituição Federal de 1988 (CF) define que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Artigo 211, parágrafo 2º) e os Estados no ensino médio. A LDB também define que cabe aos municípios:

V – Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, Art. 11).

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 1996).

A Lei Orgânica do município de Belém também corrobora com o atendimento do Sistema Municipal de Educação ao ensino de sua competência (educação infantil e ensino fundamental) e, em seu Art. 202, define que o Município deve assegurar atendimento educacional especializado e gratuito às pessoas com deficiência física, sensorial ou mental.

Sendo assim, vejamos como esse compromisso legal se materializou ou não no atendimento às crianças, jovens e adultos na Educação Básica<sup>40</sup> e na Educação Especial em Belém.

A Tabela 4 apresenta as matrículas de todas as etapas/modalidades da educação básica em Belém/PA, incluindo todas as dependências administrativas (Estadual, Municipal, Federal e Privada) presentes no município de Belém/PA em relação à série histórica 2009-2019.

**Tabela 4** – Belém: matrículas na Educação Básica por etapa e modalidade – 2009 a 2019

<b>Etapa /Modalidade</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2019-2009</b>	<b>%</b>
<b>Total da Educação Básica</b>	<b>371.461</b>	<b>366.208</b>	<b>353.268</b>	<b>356.288</b>	<b>349.604</b>	<b>344.302</b>	<b>335.564</b>	<b>330.270</b>	<b>318.110</b>	<b>317.045</b>	<b>304.990</b>	<b>-66.471</b>	<b>-17,89</b>
<b>E. Infantil</b>	<b>27.844</b>	<b>28.958</b>	<b>27.913</b>	<b>32.052</b>	<b>32.964</b>	<b>33.599</b>	<b>32.767</b>	<b>32.849</b>	<b>33.204</b>	<b>33.376</b>	<b>33.019</b>	<b>5.175</b>	<b>18,59</b>
Creche	4.071	4.323	4.698	5.776	6.608	6.471	7.260	7.907	8.177	8.109	8.254	4.183	102,75
Pré-Escola	23.773	24.635	23.215	26.276	26.356	27.128	25.507	24.942	25.027	25.267	24.765	992	4,17
<b>E. Fundamental</b>	<b>207.974</b>	<b>205.095</b>	<b>197.369</b>	<b>197.892</b>	<b>194.336</b>	<b>191.104</b>	<b>186.041</b>	<b>185.411</b>	<b>177.403</b>	<b>176.320</b>	<b>172.717</b>	<b>-35.257</b>	<b>-16,95</b>
Anos iniciais	115.196	113.036	105.923	106.454	103.519	101.522	99.236	99.815	97.640	97.215	94.919	-20.277	-17,60
Anos finais	92.778	92.059	91.446	91.438	90.817	89.582	86.805	85.596	79.763	79.105	77.798	-14.980	-16,15
<b>E. Médio</b>	<b>75.453</b>	<b>73.989</b>	<b>71.683</b>	<b>68.364</b>	<b>65.676</b>	<b>64.664</b>	<b>63.106</b>	<b>63.160</b>	<b>63.431</b>	<b>62.366</b>	<b>61.765</b>	<b>-13.688</b>	<b>-18,14</b>
Ensino Médio Propedêutico	73.928	72.145	69.312	66.330	63.321	61.397	59.947	59.674	59.681	58.902	57.844	-16.084	-21,76
Ensino Médio normal/Magistério	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	0	0	0,00
Curso técnico integrado (E. Médio integrado)	1.525	1.844	2.371	2.034	2.355	3.267	3.134	3.486	3.750	3.464	3.921	2.396	157,11
<b>Educação Profissional</b>	<b>6.158</b>	<b>6.512</b>	<b>6.865</b>	<b>11.458</b>	<b>13.382</b>	<b>13.303</b>	<b>16.536</b>	<b>15.701</b>	<b>14.036</b>	<b>15.764</b>	<b>14.149</b>	<b>7.991</b>	<b>129,77</b>
Integrado ao Ensino Médio – Profissional	1.821	2.341	2.825	3.597	3.363	4.468	3.677	4.446	4.473	3.885	4.337	2.516	138,17
Curso técnico concomitante EPNM	500	678	685	1.368	1.862	1.789	2.353	2.595	3.214	2.030	1.920	1.420	284,00
Curso Técnico Subsequente –EPNM	3.837	3.493	3.337	4.638	6.279	5.345	8.241	6.173	6.045	8.710	7.271	3.434	89,50
Curso FIC concomitante	0	0	0	0	0	0	0	233	304	489	553	553	0,00
Curso FIC Int. EJA	0	0	18	1.855	1.878	1.701	2.265	2.254	0	650	68	68	0,00
<b>EJA</b>	<b>55.853</b>	<b>53.995</b>	<b>52.281</b>	<b>51.974</b>	<b>48.487</b>	<b>47.801</b>	<b>43.056</b>	<b>39.849</b>	<b>34.509</b>	<b>33.754</b>	<b>27.745</b>	<b>-28.108</b>	<b>-50,32</b>
EJA Ensino Fundamental	37.316	34.787	32.202	31.852	29.742	28.906	25.779	23.933	19.031	18.454	15.127	-22.189	-59,46
EJA Ensino Médio	18.537	19.208	20.079	20.122	18.745	18.895	17.277	15.916	15.478	15.300	12.618	-5.919	-31,93

40 Do ponto de vista do financiamento, essa categorização é subdividida conforme art.10, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), para atender ao critério de distribuição proporcional de recursos dos fundos de manutenção da Educação Básica, estabelecendo as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: I. Creche; II. Pré-Escola; III. séries iniciais do Ensino Fundamental urbano; IV. séries iniciais do Ensino Fundamental rural; V. séries finais do Ensino Fundamental urbano; VI. séries finais do Ensino Fundamental rural; VII. Ensino Fundamental em tempo integral; VIII. Ensino Médio urbano; IX. Ensino Médio rural; X. Ensino Médio em tempo integral; XI. Ensino Médio integrado à educação profissional; XII. Educação especial; XIII. Educação indígena e quilombola; XIV. Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e XV. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

EJA Profissionalizante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
<b>Educação Especial</b>	<b>(3.185)</b>	<b>2.655</b>	<b>3.424</b>	<b>3.997</b>	<b>4.821</b>	<b>3.662</b>	<b>4.614</b>	<b>4.972</b>	<b>5.770</b>	<b>6.748</b>	<b>7.553</b>	<b>4.368</b>	<b>137,14)</b>
Classes comuns	1.953	2.305	3.190	3.783	4.642	3.345	4.276	4.687	5.587	6.572	7.399	5.446	278,85
Classes exclusivas	1.232	350	234	214	179	317	338	285	183	176	154	-1.078	-87,50

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Nota: Os números de matrícula correspondem a todas dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada)

De acordo com a **Tabela 4**, observamos que o número de matrículas na educação básica, no geral, apresentou um decréscimo de 17,89% (66.471 alunos), sendo que algumas etapas apresentaram crescimento no período analisado, como a educação infantil, educação profissional e educação especial nesse período. A Educação Profissional foi a etapa de ensino que apresentou o maior percentual de crescimento na oferta de matrículas em todo o município de Belém, perfazendo um total de crescimento de 129,7% (1.883 alunos) na série história analisada. A Educação Especial também apresentou crescimento no número de matrículas no período de 2009 a 2019 perfazendo a média de 137,1% (1.183 alunos) de crescimento. As matrículas no ensino fundamental e no ensino médio também diminuíram em (-16,9%) e (-18,1%), respectivamente.

Destarte, de acordo com os dados apresentados, considerando a variação (0,80 a 1,3) dos fatores de ponderação do Fundeb no período, a Educação Infantil apresentou um crescimento expressivo no número de matrículas desta etapa de ensino. Essa variação dos fatores de ponderação pode ter contribuído como um dos indutores no crescimento das matrículas na Educação Infantil em Belém. Em relação à educação especial, a tabela apresenta informações que demonstram aumento na oferta de matrículas da educação especial no período de 2009 a 2019. Considerando que o fator de ponderação dessa modalidade de ensino no Fundeb se manteve constante em 1,20, mas apresentou crescimento em relação ao Fundef. O aumento de matrículas na educação especial pode estar associado a esse aumento dos fatores de ponderação, que pode estar funcionando como indutores da política de inclusão educacional nas redes de ensino em Belém.

Viegas e Bassi (2009) observaram que, no período de 1999 a 2006, houve uma expansão no número de matrículas de educação especial no ensino regular, em classe comum, e a atribuem ao fundo, por meio das diferenciações promovidas no valor aluno-ano em 2000 e, em 2005, a um fator decisivo no estímulo e expansão de matrícula no setor público, ainda que induzidas pela busca de recursos do Fundef. Assim, observando a tabela de matrículas da educação básica em interface à Educação Especial e segundo os estudos de Bassi (2012, p. 5) “os fatores de ponderação paulatinamente asseguram receitas mais elevadas, o que ressaltou o

aspecto indutor aos governos municipais e estaduais que mantinham ou que viessem a manter matrículas de educação especial”.

De um modo geral, se compararmos a porcentagem das matrículas da educação especial com o total de matrículas em todas as etapas e modalidades, percebemos que as matrículas da educação especial ficam em torno de 0,85% em 2009, e 2,47% em 2019, levando em conta os dados do (IBGE, 2010) sobre o total de pessoas com deficiência em idade escolar no Brasil, onde mostra que cerca de 7,5% da população brasileira em idade escolar possui alguma deficiência, com isso o atendimento está distante do necessário para garantir o acesso das pessoas com deficiência no sistema de ensino público.

A Tabela 5 apresenta o número de matrículas da educação básica por dependência administrativa e localização, no período de 2009 a 2019.

**Tabela 5** – Número de matrículas da Educação Básica por dependência administrativa e localização – 2009 a 2019

Ano	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	370.352	6.127	226.536	<b>74.972</b>	62.717	1.109	0	987	<b>61</b>	61
2010	364.976	6.100	215.860	<b>71.545</b>	71.471	1.232	0	1.091	<b>66</b>	75
2011	352.376	5.957	202.239	<b>69.270</b>	74.910	892	0	822	<b>70</b>	0
2012	355.391	5.431	191.617	<b>70.983</b>	87.360	897	0	833	<b>64</b>	0
2013	348.660	5.304	180.990	<b>70.490</b>	91.876	944	0	765	<b>179</b>	0
2014	342.877	5.081	174.428	<b>69.660</b>	93.708	1.425	0	715	<b>710</b>	0
2015	334.582	5.417	168.729	<b>68.650</b>	91.786	982	0	190	<b>792</b>	0
2016	329.190	5.308	163.476	<b>69.437</b>	90.969	1.080	0	149	<b>931</b>	0
2017	329.190	5.308	163.476	<b>69.437</b>	90.969	1.080	0	149	<b>931</b>	0
2018	315.859	5.526	154.374	<b>64.646</b>	91.313	1.186	0	146	<b>1.040</b>	0
2019	303.771	5.768	146.943	<b>64.207</b>	86.853	1.219	0	250	<b>969</b>	0

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019.

Observamos que a educação básica no município de Belém, nas três esferas administrativas, teve um decréscimo no número de matrículas de 10,86% (8.203 matrículas) entre 2009 e 2019. Segundo os dados na dependência municipal urbana, temos uma diminuição de (-14,35%) no número de matrículas da educação básica, já na localização rural, observou-se um aumento de 93,7%. Na dependência estadual urbana, também houve um decréscimo no número de matrículas em (-35,1%), assim como na rural que apresentou uma expressiva diminuição de (-294,8%) durante o período analisado. Em relação à dependência federal urbana, também vimos uma diminuição de (-6,2%), percebendo assim que no período da análise todas as esferas públicas sofreram uma diminuição no número de matrículas para a educação

básica de ensino no Município de Belém, em contrapartida, vimos que na dependência administrativa privada houve um aumento de 27,7% no número de matrículas da educação básica urbana e na dependência rural ocorreu uma diminuição de 61% nas matrículas da rede privada.

Em síntese, em relação ao número de matrículas por dependência administrativa, a rede municipal urbana representa 20% do total em 2009, ficando a rede estadual com 61% e o ensino federal com apenas 1% do total e as instituições privadas de ensino com 16% do total em 2009. Em comparação a 2019, a rede municipal urbana representou 21% do total de matrículas, a rede estadual diminuiu ficando 48% do total de matrículas, mesmo assim a rede estadual se constitui a esfera administrativa que responde por maior número de matrículas. O ensino federal continuou com um percentual baixo de 1,8%, já as instituições privadas aumentaram em comparação a 2009, representando um percentual de 28% do total de matrículas em 2019, superando o número de matrículas da rede municipal.

A Tabela 6 apresenta o número de estabelecimentos de ensino no período de 2009 a 2019 da Rede municipal de Ensino de Belém.

**Tabela 6** – Número de estabelecimentos da Educação Básica por etapa de ensino da Rede Municipal

<b>Etapa /Modalidade</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>Total da Educação Básica</b>	<b>397</b>	<b>401</b>	<b>405</b>	<b>407</b>	<b>415</b>	<b>433</b>	<b>448</b>	<b>474</b>	<b>416</b>	<b>431</b>	<b>437</b>
<b>E. Infantil</b>	<b>174</b>	<b>173</b>	<b>179</b>	<b>182</b>	<b>185</b>	<b>190</b>	<b>199</b>	<b>218</b>	<b>166</b>	<b>165</b>	<b>171</b>
Creche	58	56	61	64	63	68	72	82	57	57	64
Pré-Escola	116	117	118	118	122	122	127	136	109	108	107
<b>E. Fundamental</b>	<b>113</b>	<b>108</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	<b>103</b>	<b>103</b>	<b>106</b>	<b>107</b>	<b>108</b>	<b>109</b>	<b>110</b>
Anos iniciais	78	73	70	65	68	67	69	71	72	74	75
Anos finais	35	35	35	35	35	36	37	36	36	35	35
<b>E. Médio</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Educação Profissional</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>EJA</b>	<b>47</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>51</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>36</b>
EJA Ensino Fundamental	47	47	46	50	50	48	50	48	39	37	35
EJA Ensino Médio	0	0	0	0	-	-	1	1	1	1	1
<b>Educação Especial</b>	<b>61</b>	<b>71</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>75</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>98</b>	<b>100</b>	<b>117</b>	<b>118</b>
Classes comuns	61	71	73	73	75	90	90	98	100	117	118
Classes exclusivas	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019.

Com base nas informações da Tabela 6, observa-se que em 2009 a rede contava com 397 estabelecimentos de ensino e em 2019 esse número subiu para 437, ou seja, um aumento de 10% (40 estabelecimentos) ao longo da série histórica. No ano de 2013 a 2016 houve crescimento de 14% (59 estabelecimentos) da rede e no ano de 2017 apresentou uma



Curso Técnico Subsequente - EPNM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Curso FIC concomitante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Curso FIC- EJA fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
Curso FIC Int. EJA FIC	-	-	-	-	-	-	11	15	13	16	14
EJA Ensino Fundamental PROJOVEM	-	-	-	49	50	50	38	69	-	-	-
<b>EJA</b>	<b>461</b>	<b>465</b>	<b>432</b>	<b>491</b>	<b>498</b>	<b>508</b>	<b>502</b>	<b>535</b>	<b>416</b>	<b>415</b>	<b>405</b>
EJA Ensino Fundamental	461	465	432	491	498	508	491	520	413	399	391
EJA Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	11	15	13	16	14
<b>Educação Especial</b>	<b>641</b>	<b>698</b>	<b>823</b>	<b>847</b>	<b>946</b>	<b>1.284</b>	<b>1.371</b>	<b>1.482</b>	<b>1.485</b>	<b>1.550</b>	<b>1.546</b>
Classes comuns	641	698	823	847	946	1.282	1.370	1.479	1.480	1.550	1.545
Classes exclusivas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019.

Nota: No que tange a localização foram considerados os Docentes da área urbana e rural.

As informações da Tabela 7 apresentam o quantitativo de docentes no período de 2009 a 2019. Observamos que no ano de 2009 a rede municipal de Belém apresentava um total de 3.524 professores, sendo 716 da Educação Infantil, 1.643 do ensino fundamental, 30 do ensino médio, 33 da educação profissional, 461 do EJA e 641 professores da **educação especial**. No ano de 2019, a rede municipal apresentou um total de 4625 professores, um crescimento de 31% (1.101 docentes) na série histórica, sendo que as etapas que acompanharam o crescimento foram a educação infantil com 36% (260 docentes), a educação profissional com 58% (19 docentes) de crescimento e a educação especial que apresentou um total de 1.545 professores, isso representa um crescimento de 141% (904 docentes). Esse aumento no número de docentes está relacionado também com o aumento no número de alunos da educação especial e consequentemente o aumento no número de turmas. Ressaltando que no Censo Escolar, o número de docentes inclui todos aqueles que possuem alunos com algum tipo de deficiência. Não são apenas professores que atuam nas SRM, mas sim todos aqueles que em suas classes possuem algum aluno com deficiência matriculado.

Os docentes da Educação Especial estão em maioria expressiva nas classes comuns em salas regulares de ensino, não apresentando nenhum docente na classes exclusiva e um número ínfimo lotados em classes comuns na zona rural. Os docentes da educação especial no município de Belém para o cargo de professor precisam ter a formação superior na área e atuar nas salas regulares e no AEE em SRM.

No que se refere ao trabalho docente, emergem novos desafios, exigindo níveis cada vez mais elevados de qualificação profissional dos professores, assim como investimentos na sua formação continuada, articuladas a uma política de valorização profissional centrada no tripé: formação–carreira profissional–condições de trabalho. Tais elementos são indissociáveis e constituem-se uma das condições fundamentais para a construção da qualidade da educação (PME, 2015).

No Município de Belém, nas últimas duas décadas, é possível perceber um acréscimo significativo de cursos na área de formação de professores e gestores escolares, tanto na rede pública quanto privada de ensino superior. O governo federal nos últimos anos tem mostrado empenho ao estabelecer e implementar políticas públicas destinadas à formação inicial e continuada, principalmente aqueles vinculados à rede pública de ensino, por meio de diversos programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação de Gestores Escolares (Progestão) e o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil (Proinfantil), dentre outros (PME, 2015).

Apesar das referidas políticas, percebe-se a necessidade de maiores investimentos por parte do poder público, na medida em que as ações nesta área ainda carecem de maior qualidade e investimento. Quanto à carreira profissional, observa-se uma lentidão do poder público no sentido do atendimento das reivindicações dos trabalhadores e profissionais da educação pública, cujo movimento historicamente tem lutado pela efetivação do seu Plano de Cargo, Carreira e Remuneração, aliado ainda ao desrespeito do atendimento dos direitos já conquistados (progressão funcional, jornada de trabalho, pagamento de perdas salariais, aposentadoria em tempo devido, reajuste salarial compatível com as necessidades da categoria etc.) (PME, 2015).

Faz-se necessário ressaltar que, para um atendimento de qualidade, é necessário docentes com formação nas diversas áreas das deficiências – deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla e de altas habilidades e superdotação, assim como estagiários, auxiliares de suporte operacional para o apoio a locomoção, a higienização e alimentação dos alunos com maiores limitações e a presença de estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas e cursos para realizarem estágios extracurricular, portanto, é necessário maior investimento das diversas redes de ensino da capital paraense, em especial por parte do Município de Belém.

A Tabela 8 apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na Rede Municipal de Ensino de Belém dos anos de 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 e as metas projetadas para os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

**Tabela 8**– Belém: IDEB observado e metas nos anos iniciais e finais na Rede Municipal de Ensino de Belém – 2009, 2011, 2009, 2013, 2015 e 2017

SÉRIE/ANO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	ANOS					ANOS							
	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª SÉRIE/5º ANO	3,9	4,4	4,1	4,6	5,1	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
8ª SÉRIE/ 9º ANO	3,5	3,7	3,8	4,0	4,3	3,1	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1

Fonte: Anuário Estatístico de Belém 2019.

Com base nas informações presentes na Tabela 14, percebe-se que as metas fixadas para 4ª série/5º ano do respectivo período de 2009 a 2017 foram todas alcançadas. Quanto às metas estipuladas para 8º série/9º ano, os índices valores de 2009 e 2011 ultrapassaram o que foi projetado. No entanto, em 2013, 2015 e 2017 os índices não atingiram o valor desejado. Portanto, em vários períodos a rede municipal de ensino de Belém conseguiu alcançar o objetivo estipulado ou aproximou-se dele.

É importante ressaltar que, além da preocupação em avançar nos índices do IDEB, cada região (país, estados e municípios) e instituições educacionais (escolas, colégios etc.) deverão alcançar METAS definidas a partir da avaliação da 1ª prova Brasil de 2005. Com o estabelecimento das metas, o governo federal direciona as políticas a serem desenvolvidas nas diferentes esferas administrativas, articulando-as ao financiamento da educação e constituindo programas e projetos, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); o Programa Dinheiro Direto na Escola e seus desdobramentos (PDDE); Escola de Tempo Integral (Mais Educação); Acessibilidade; Escola Aberta, dentre outros, que chegam às escolas públicas na perspectiva de interferir positivamente nas ações desenvolvidas (PME, 2015).

O IDEB é um importante instrumento da política nacional de avaliação da educação e as informações ora citadas não explicitam a modalidade de ensino “Educação Especial”. Apesar desse resultado, acredita-se que muito trabalho ainda precisa ser realizado, com vista à oferta de mais vagas para a educação especial.

Como o intuito da presente pesquisa é analisar o financiamento da Educação Especial, a seguir daremos mais detalhes a respeito da evolução do atendimento à Educação Especial pela Rede Municipal de Ensino de Belém.

## 2.5 Educação Especial em Belém/PA e seus tipos de deficiência

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no Decreto nº 7.611/11, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE).

Dessa maneira, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. No Censo Escolar, são coletados dados de alunos matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial na modalidade substitutiva (classes ou escolas especiais). Neste documento, serão apresentados os conceitos da educação especial coletados nos cinco formulários que compõem o Sistema Educa censo: Escola, Turma, Aluno, Gestor e Profissional Escolar em Sala de Aula (BRASIL, 2020). O Quadro 5 abrange o público da Educação Especial e os tipos de deficiências considerados para os Dados do Censo Escolar.

**Quadro 5** – Tipos de deficiência considerados na Educação Especial para o Censo Escolar

<b>TIPOS DE DEFICIÊNCIA CONSIDERADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa.
Altas habilidades/superdotação	Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.
Deficiência física	Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.

Deficiência auditiva e surdez	Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua
Deficiência visual	Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.
Cegueira	Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar
Baixa visão	Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica.
Deficiência intelectual	Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.
Surdocegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante.
Deficiência múltipla	Consiste na associação de duas ou mais deficiências.

Fonte: INEP.

A Lei Orgânica do município de Belém prevê, em seu Art. 202, que o Município deve assegurar atendimento educacional especializado e gratuito às pessoas com deficiência“. A Resolução nº 12, de 23 de maio de 2007, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, fixou “Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de pessoas com deficiência no sistema municipal de Ensino de Belém” e estabeleceu que, além do ensino regular em classes comuns, o Sistema Municipal de Ensino deve “assegurar os atendimentos especializados, adequados às especificidades e singularidades dos educandos que evidenciem necessidades educacionais especiais” (BELÉM, 2007, Art. 8º).

Os dados apresentados na tabela mostram as matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação no município de Belém, nos anos de 2009 a 2019, de acordo com as categorias e seus conceitos estabelecidos pelo Censo Escolar.

**Tabela 9** – Número de matrículas da Educação Especial em classes exclusivas e comuns por tipo de deficiência no Município de Belém – 2009 a 2019

<b>Tipo de Deficiência/Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>TOTAL</b>	3.203	2.807	3.748	4.517	5.539	4.215	5.340	5.743	6.574	7.755	8.537
Cegueira	51	71	82	75	82	37	70	44	40	46	49
Baixa Visão	271	287	340	404	478	257	297	298	353	415	518
Surdez	300	224	273	217	204	119	174	123	141	190	178
Deficiência Auditiva	55	233	305	439	453	277	310	394	431	449	545
Surdocegueira	5	8	8	6	4	3	9	6	5	6	2
Deficiência Física	202	268	410	482	565	414	501	542	601	681	751
Deficiência Intelectual	772	886	1.419	1.681	2.370	1.927	2.487	2.689	3.240	3.832	4.193
Deficiência Múltipla	211	46	143	188	259	203	256	285	305	364	425
Autismo	54	211	305	455	521	399	534	711	893	1.155	1.810
Síndrome de Asperger	7	33	48	68	66	65	114	78	87	99	0
Síndrome de Rett	3	4	7	16	15	13	18	17	13	13	0
Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI	26	57	113	147	164	89	123	167	198	244	0
Altas Habilidades/Superdotação	45	84	75	88	136	74	69	77	68	74	66

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica. Elaborado por Portal (2020).

Nota: Existem alunos com mais de uma deficiência, por isso podem ser contabilizados mais de uma vez pelo Censo Escolar.

As informações da Tabela 9 apresentam as matrículas totais da Educação Especial em classes exclusivas e comuns por tipo de deficiência no município de Belém no período de 2009 a 2019. Observamos as seguintes categorias consideradas pelo Censo Escolar na série histórica – com o total de crescimento em 166% (5.334 alunos) – a deficiência que apresentou maior incidência de matrículas foi o autismo com crescimento de 3251% (1.756 alunos), a deficiência auditiva com crescimento de 890% (490 alunos) e a deficiência intelectual com 443% (3.421 alunos).

Observamos que o percentual de alunos com deficiência, transtorno espectro autista ou altas habilidades, matriculados em classes comuns no ensino fundamental aumentou entre 2015 e 2019 com base nos dados do Censo Escolar. Destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja 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.

Considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE)<sup>41</sup> também cresceu no mesmo período (CENSO ESCOLAR, 2019).

Nesse sentido, de acordo com França (2014), devemos refletir nesse contexto e questionar sobre as pessoas com deficiência que estavam na escola, mas não foram identificados ou mesmo não estavam em convívio social, sem direito à educação, ou seja, existem pessoas com deficiência que não têm o direito a um atendimento especializado seja na escola regular ou em escola exclusiva ou especializada.

## **2.6 Educação Especial no Município de Belém com ênfase nas matrículas da RME**

A Educação Especial no município de Belém vem sendo atendida desde a década 1980 pela rede estadual de ensino e, somente em 1997, a rede municipal de Educação de Belém começa a sistematizar normas e condições objetivas para a efetivação do atendimento a essa modalidade de ensino, conforme já evidenciado anteriormente neste trabalho.

Nesse sentido, vislumbramos analisar a relação entre o financiamento da Educação Especial desencadeada pelo poder executivo municipal de Belém, para isso, apresentamos as matrículas da educação especial na RME, a fim de traçar um panorama do município de Belém, apresentando o movimento das matrículas da educação especial no período de 2009 a 2019, considerando as etapas e modalidades com ênfase nas matrículas em classes comuns e classes exclusivas ou especializadas, sua evolução crescente ou decrescente.

A Tabela 10 demonstra o número de matrículas da Educação Básica por etapa e modalidade de ensino da Rede Municipal de 2009 a 2019.

---

41 As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi substituído pelo Decreto nº 7.611/2011.

**Tabela 10** – Belém: matrículas da Educação Básica por etapa e modalidade de ensino da Rede Municipal – 2009 a 2019

Modalidade de Ensino	Ano										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Educação Infantil</b>	<b>16.804</b>	<b>16.514</b>	<b>16.240</b>	<b>17.209</b>	<b>17.898</b>	<b>18.530</b>	<b>18.893</b>	<b>19.890</b>	<b>16.749</b>	<b>16.929</b>	<b>16.574</b>
Creche	2.918	2.994	3.324	3.522	3.606	3.717	4.153	4.999	3.661	3.659	3.530
Pré-Escola	13.886	13.520	12.916	13.687	14.292	14.813	14.740	14.891	13.088	13.270	13.044
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>48.180</b>	<b>45.911</b>	<b>44.998</b>	<b>44.345</b>	<b>43.365</b>	<b>42.784</b>	<b>41.506</b>	<b>41.548</b>	<b>41.996</b>	<b>42.348</b>	<b>42.846</b>
Anos iniciais	37.171	35.787	34.791	33.254	32.228	31.355	30.336	30.143	30.543	30.783	30.836
Anos finais	11.009	10.124	10.207	11.091	11.137	11.429	11.170	11.405	11.423	11.565	12.010
<b>Ensino Médio</b>	<b>246</b>	<b>167</b>	<b>159</b>	<b>119</b>	<b>118</b>	<b>146</b>	<b>122</b>	<b>131</b>	<b>155</b>	<b>124</b>	<b>100</b>
<b>Educação Profissional</b>	<b>177</b>	<b>135</b>	<b>159</b>	<b>1.974</b>	<b>1.996</b>	<b>1.847</b>	<b>2.433</b>	<b>2.421</b>	<b>194</b>	<b>178</b>	<b>204</b>
<b>EJA</b>	<b>9.736</b>	<b>8.998</b>	<b>7.943</b>	<b>9.374</b>	<b>9.288</b>	<b>8.910</b>	<b>8.921</b>	<b>8.799</b>	<b>6.693</b>	<b>6.285</b>	<b>5.637</b>
EJA Fundamental	9.736	8.998	7.943	9.374	9.288	8.910	8.875	8.763	6.654	6.231	5.620
EJA Médio	-	-	-	-	-	-	46	36	39	54	17
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>361</b>	<b>405</b>	<b>521</b>	<b>482</b>	<b>533</b>	<b>1.029</b>	<b>1.234</b>	<b>1.320</b>	<b>1.646</b>	<b>1.885</b>	<b>1.940</b>
<b>Total</b>	<b>75.504</b>	<b>71.828</b>	<b>69.861</b>	<b>73.503</b>	<b>73.198</b>	<b>73.246</b>	<b>73.109</b>	<b>74.109</b>	<b>67.433</b>	<b>67.749</b>	<b>67.301</b>

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Nota: Os números de matrícula correspondem a todas as etapas e modalidades de Ensino da Rede municipal de Belém.

Observamos que a Educação básica da Rede Municipal de Belém teve um decréscimo no número de matrículas de 10,86% (8.203 matrículas) entre 2009 e 2019. Apresentou alterações na composição de matrículas, sendo que a Educação Infantil apresentou uma variação no período de 2009 a 2011, com um decréscimo de 3,35% (564 matrículas), e de 2012 a 2016 um crescimento de 16% (2.681 matrículas), e novamente apresentou um decréscimo de 2016 a 2017 de 16% (3141 matrículas), desse modo, continuou em oscilação até o final da série histórica. As informações de um modo geral demonstram que as matrículas na educação infantil diminuíram em (-1,36%), assim como as do ensino fundamental diminuíram em (-11,07%). O mesmo processo de diminuição vem ocorrendo em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que de 9.736 matrículas efetuadas em 2009 passaram para 5637 no ano de 2019.

O número de alunos matriculados na Educação Especial aumentou expressivamente ao longo da série histórica, sendo que em 2009 havia 361 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, e no período de 2009-2014 teve um aumento expressivo de 185% no número de matrículas, o que representa um total de 668 alunos a mais do que 2009. A variação ao longo da série histórica mostrou o quanto a procura pelo ensino da Educação Especial cresceu ao longo dos anos, acumulando um crescimento de 437% de aumento no número de matrículas, considerando o fator ponderação dessa modalidade de ensino manteve-se constante em 1,20, e mesmo assim os dados não apresentaram decréscimo e sim crescimento, portanto, o aumento

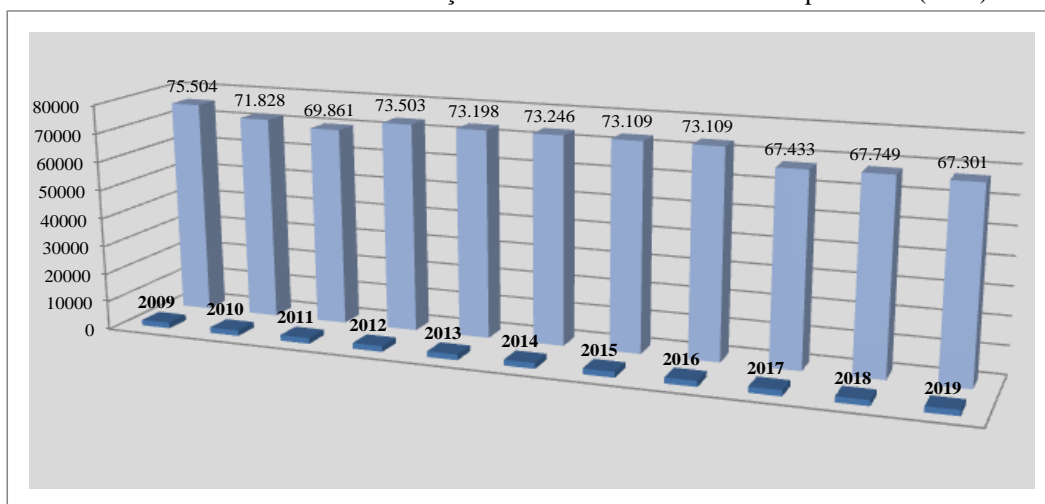
de matrículas na educação especial pode estar atrelado aos fatores de ponderação como indutores da política de inclusão educacional. Assim, como este aumento também pode estar atrelado às políticas e ações do município voltadas a esta modalidade de ensino.

Importa destacar o atendimento de jovens e adultos por meio de Programa do Governo Federal “Projovem” que de 2013 a 2016 atendeu a média de 2.000 alunos por ano. Verifica-se também na rede municipal de ensino o atendimento ao ensino médio em caráter excepcional, pois se trata da Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", que foi criada na década de 1990 para funcionar como um centro de referência em Educação Ambiental na Ilha de Caratateua, distrito de Outeiro. Por esse motivo são poucos alunos na rede, não ultrapassando 155 matriculados no período.

Na Figura 4 demonstramos a evolução do número de matrículas da Educação básica da Rede Municipal, que evidencia um decréscimo no número dessas matrículas no período da série histórica de 2009 a 2019.

**Figura 4** – Número de alunos matriculados por ano na Rede Municipal de Belém 2009 a 2019

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).



As informações da Tabela 11 apresentam o quantitativo de matrículas da Educação Especial do município de Belém em classes comuns ou exclusivas no período de 2009 a 2019.

**Tabela 11 – Número de matrículas totais referentes à Educação Especial do Município de Belém – 2009 a 2019**

Ano	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas	Classes comuns	Classes exclusivas
<b>Total</b>	<b>1.911</b>	<b>1.232</b>	<b>2.312</b>	<b>350</b>	<b>3.201</b>	<b>234</b>	<b>3.793</b>	<b>214</b>	<b>4.654</b>	<b>179</b>	<b>3.355</b>	<b>317</b>	<b>4.293</b>	<b>338</b>	<b>4.708</b>	<b>285</b>	<b>5.608</b>	<b>183</b>	<b>6.591</b>	<b>176</b>	<b>7.424</b>	<b>154</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>46</b>	<b>229</b>	<b>87</b>	<b>97</b>	<b>122</b>	<b>74</b>	<b>119</b>	<b>41</b>	<b>122</b>	<b>41</b>	<b>187</b>	<b>36</b>	<b>198</b>	<b>32</b>	<b>234</b>	<b>30</b>	<b>264</b>	<b>24</b>	<b>317</b>	<b>0</b>	<b>344</b>	<b>0</b>
Creche	3	0	8	0	15	6	14	11	18	18	31	11	26	7	40	7	32	8	43	0	56	0
Pré-Escola	43	229	79	97	107	68	105	30	104	23	156	25	172	25	194	23	232	16	274	0	288	0
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>1.344</b>	<b>917</b>	<b>1.609</b>	<b>219</b>	<b>2.111</b>	<b>130</b>	<b>2.606</b>	<b>141</b>	<b>3.218</b>	<b>102</b>	<b>2.476</b>	<b>86</b>	<b>3.039</b>	<b>83</b>	<b>3.427</b>	<b>84</b>	<b>4.033</b>	<b>62</b>	<b>4.696</b>	<b>68</b>	<b>5.347</b>	<b>55</b>
Anos Iniciais	1010	849	1132	174	1514	119	1837	141	2.151	102	1773	86	2.161	83	2.347	84	2.649	52	2.885	51	3.056	55
Anos Finais	334	68	477	45	597	11	769	0	1.067	0	703	0	878	0	1.080	0	1.384	10	1.811	17	2.291	0
<b>Ensino Médio</b>	<b>165</b>	<b>0</b>	<b>179</b>	<b>0</b>	<b>235</b>	<b>0</b>	<b>303</b>	<b>0</b>	<b>478</b>	<b>0</b>	<b>236</b>	<b>0</b>	<b>367</b>	<b>0</b>	<b>379</b>	<b>0</b>	<b>508</b>	<b>1</b>	<b>680</b>	<b>0</b>	<b>836</b>	<b>0</b>
Ensino Médio Propedêutico	161	0	172	0	224	0	299	0	471	0	228	0	354	0	363	0	489	1	664	0	815	0
Ensino Médio Normal/Magistério	0	0	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	4	0	7	-	11	0	4	0	7	0	8	0	13	0	16	0	19	0	16	0	21	0
<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>26</b>	<b>0</b>	<b>39</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>63</b>	<b>0</b>
Associada ao Ensino Médio	4	0	7	0	11	0	8	0	8	0	10	0	14	0	17	0	21	0	18	0	23	0
Curso Técnico Concomitante	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	3	0	3	0	5	0	1	0	4	0
Curso Técnico Subsequente	12	0	1	0	3	0	3	0	9	0	1	0	4	0	6	0	13	0	31	0	36	0
<b>Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
Curso FIC Concomitante	0	0	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0
Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	0	0	-	-	0	0	2	0	4	0	1	0	3	0	4	0	0	0	1	0	2	0
<b>Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	<b>384</b>	<b>86</b>	<b>427</b>	<b>34</b>	<b>719</b>	<b>30</b>	<b>750</b>	<b>32</b>	<b>815</b>	<b>36</b>	<b>443</b>	<b>195</b>	<b>665</b>	<b>223</b>	<b>638</b>	<b>171</b>	<b>764</b>	<b>96</b>	<b>844</b>	<b>108</b>	<b>829</b>	<b>99</b>
Ensino Fundamental	337	86	374	34	638	30	661	32	692	36	386	195	578	223	549	171	621	96	661	108	637	99
Ensino Médio	47	0	53	0	81	0	89	0	123	0	57	0	87	0	89	0	143	0	183	0	192	0

Fonte: Censo Escolar da Educação básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Observamos que as matrículas da educação especial em relação às classes comuns na série histórica apresentaram um crescimento de 288% (5.513 alunos) e nas classes exclusivas apresentaram um decréscimo de 87,5% (1.078 alunos). As etapas de ensino das classes comuns dentro da educação especial que apresentaram um maior crescimento ao longo da série histórica foram: a educação infantil com 647% (298 alunos), o ensino fundamental com 297% (4.003 alunos), o ensino médio com 406% (671 alunos), a educação profissional com 250% (45 alunos) e a Educação de Jovens e Adultos com 115% (445 alunos), ou seja, todas as etapas e modalidades que possuem matrículas de alunos público alvo da educação especial

acompanharam crescimento ao longo da série histórica, conforme podemos observar na Tabela 12.

**Tabela 12** – Belém: matrículas totais da Educação Especial em classes comuns ou exclusivas por etapa e modalidade – 2009 a 2019

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Total</b>	<b>3.103</b>	<b>2662</b>	<b>3.435</b>	<b>4.005</b>	<b>4.833</b>	<b>3.673</b>	<b>4.631</b>	<b>4.993</b>	<b>5.791</b>	<b>6.767</b>	<b>7.398</b>
Educação Infantil	275	184	196	160	163	223	230	264	288	317	344
Ensino Fundamental	2.261	1.828	2.241	2.747	3.320	2.562	3.122	3.511	4.095	4.764	5.402
Ensino Médio	165	179	235	303	478	236	367	379	509	680	836
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	18	10	14	13	17	13	21	26	39	50	63
Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)	0	0	0	2	4	1	3	4	0	4	5
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	384	461	749	780	851	638	888	809	860	952	928

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Os dados da Tabela 12 revelam sobre as matrículas de alunos público alvo da Educação Especial<sup>29</sup>, vimos que de um modo geral as matrículas na educação especial em classes comuns e exclusivas cresceram 144% (4.475 alunos) na série histórica, e que o ensino fundamental, ensino médio e a educação profissional foram as etapas que contribuíram mais para esse crescimento, com respectivamente, 139% (3.141 alunos), 407% (671 alunos) e 250% (45 alunos), sendo que esta última etapa não apresentou quantitativo de matrículas para as classes exclusivas.

O EJA também foi uma etapa que apresentou um crescimento importante de 142% (544 alunos) na série histórica. A educação infantil foi a etapa que apresentou o menor crescimento no número de matrículas com 25% (69 alunos), acredita-se que esse pequeno aumento nessa etapa de ensino é em razão do comportamento e receio dos pais em levarem a sua criança com deficiência ao ambiente escolar pois, a possibilidade da entrada da criança com deficiência no ambiente escolar parece ser recebida pelos pais, em um primeiro momento, com muita apreensão e medo. Esse temor é ainda reforçado pela atitude de algumas escolas comuns que se sentem despreparadas para incluir essas crianças no ambiente escolar e pouco aptas para

enfrentar o desafio de uma educação focada no desempenho funcional e não nas limitações iniciais ou permanentes da criança com deficiência (GOMES & BARBOSA, 2006).

De um modo geral, se compararmos a porcentagem das matrículas da educação especial com o total de matrículas em todas as etapas e modalidades, percebemos que as matrículas da educação especial ficam em torno de 0,85% em 2009, e 2,47% em 2019, levando em conta os dados do (IBGE, 2010) sobre o total de pessoas com deficiência em idade escolar no Brasil, onde mostra que cerca de 7,5% da população brasileira em idade escolar possui alguma deficiência, com isso o atendimento está distante do necessário para garantir o acesso das pessoas com deficiência no sistema de ensino público. Levando em conta o total de matrículas no âmbito nacional, o percentual de matrículas da educação especial em relação à educação básica, vimos no Censo Escolar que no ano de 2019, o número de matrículas da educação especial representou 0,02% apenas em relação ao total da educação básica.

As informações da Tabela 13 apresentam o quantitativo de matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em classes comuns ou exclusivas no período de 2009 a 2019.

**Tabela 13** – Número de matrículas da Educação Especial por dependência administrativa das Classes Comuns ou Classes Exclusivas – 2009-2019

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	3.185	-	2.108	361	716
2010	2.655	7	1.743	405	500
2011	3.424	14	2.422	521	467
2012	3.997	26	2.896	482	593
2013	4727	25	3669	533	500
2014	3662	33	1941	1029	659
2015	4593	33	2604	1234	722
2016	4971	36	2953	1320	662
2017	5770	43	3379	1646	702
2018	6740	55	3970	1855	860
2019	7553	68	4497	1940	1048

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Observamos que em relação à variação da série histórica no total, levando em conta todas as dependências administrativas, houve um crescimento de 137% (4.368 alunos). Em relação à rede municipal o crescimento foi de 437% (1579 alunos), na rede estadual o crescimento de 113% (2.389 alunos), na rede privada houve um aumento de 46% (332 alunos) e na dependência federal houve um crescimento de 68% (68 alunos), mas considerando que em 2009 não houve quantitativo de alunos matriculados na dependência federal. Em relação aos

dados é importante destacar o crescimento significativo da esfera municipal, que revela que as políticas desenvolvidas, mesmo de forma tímida, têm contribuído para o aumento do público da educação especial nas escolas municipais.

As informações da Tabela 14 apresentam o quantitativo de matrículas da Educação Especial por localização e dependência administrativa dividida em urbana e rural no período de 2009 a 2019.

**Tabela 14** – Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns por localização e dependência administrativa – 2009 a 2019

Ano	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	1.952	0	1.362	361	229	1	0	1	0	0
2010	2.295	7	1.605	405	278	10	0	10	0	0
2011	3.149	14	2.306	521	308	41	0	41	0	0
2012	3.744	26	2.775	482	461	39	0	39	0	0
2013	4.602	25	3.544	533	500	40	0	40	0	0
2014	3.326	33	1.705	1.023	565	19	0	13	6	0
2015	4.268	33	2.381	1.226	628	8	0	0	8	0
2016	4.676	36	2.749	1.310	581	11	0	1	10	0
2017	5.562	43	3.264	1.621	634	25	0	0	25	0
2018	6.549	55	3.844	1.863	787	23	0	1	22	0
2019	7.380	68	4.396	1.923	993	19	0	2	17	0

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Observamos que as matrículas da rede municipal urbana tiveram um aumento de 432% (1.562 alunos) e que na localização rural teve um aumento de 17% (17 alunos), considerando que em 2009 não houve quantitativo de alunos na área rural da rede municipal. Em seguida temos a rede privada com um aumento de 333%(764 alunos), na rede privada na área rural não houve quantitativo de matrículas, na rede estadual teve um aumento de 222% (3.034 alunos) e na área rural na rede estadual houve um aumento de 100% (1 aluno).

O número de matrículas da educação especial em classes exclusivas de ensino não apresentou quantitativo de matrículas para o período analisado, provavelmente o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência da RME tenha se efetivado, considerando o viés das matrículas de alunos especiais nas salas regulares, as demandas de atendimento educacional especializado, quando necessário são efetuadas na própria RME nas escolas regulares em sua respectiva SRM, em conformidade com os documentos legais, ou o atendimento especializado específico as pessoas com deficiência podem ser feitos nas instituições privadas, filantrópicas ou convencionais em parceria, convenio com o município

de Belém. Portanto, na RME de Belém não possui escolas exclusivas para o atendimento educacional especializado, atendendo as recomendações das políticas inclusivas de acordo com os documentos normativos, ressaltamos o CRIE como instituição responsável pelo apoio aos educandos público alvo da educação especial, bem como seus educadores e pais/responsáveis.

Existem algumas Instituições privadas de educação inclusiva que atuam no município de Belém com oferta de AEE, como: Cinthia Salheb Educação Inclusiva, Centro Educacional Marirray, ABC da inclusão e APAE.

**Tabela 15** – Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns em Tempo Integral (Turmas Presenciais) e Parcial, por dependência administrativa

Ano	Total	Tempo Integral					Tempo Parcial				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	1.953	16	-	6	3	7	1.937	-	1.357	358	222
2010	2.305	43	-	21	12	10	2.262	7	1.594	393	268
2011	3.190	133	-	113	19	1	3.057	14	2.234	502	307
2012	3.783	144	-	130	12	2	3.639	26	2.684	470	459
2013	4.642	207	-	186	14	7	4.435	25	3.398	519	493
2014	3.345	102	-	49	43	10	3.243	33	1.669	986	555
2015	4.276	200	1	107	79	13	4.076	32	2.274	1.155	615
2016	4.687	166	1	69	94	2	4.521	35	2.681	1.226	579
2017	5.587	204	-	94	109	1	5.383	43	3.170	1.537	633
2018	6.572	193	1	101	89	2	6.379	54	3.744	1.796	785
2019	7.399	201	1	129	65	6	7.198	67	4.269	1.875	987

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Nota 1: Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais;

Nota 2: Consideram-se, em tempo parcial, os alunos que não estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas à distância (EAD).

As informações da Tabela 15 demonstram o quantitativo de matrículas totais da Educação Especial<sup>42</sup> em classes comuns em tempo integral (turmas presenciais) e parcial por dependência administrativa no período de 2009 a 2019. Observamos que em relação às matrículas em tempo integral municipal houve um aumento de 2067% (62 alunos), na rede estadual houve um crescimento de 2050% (123 alunos), na rede privada houve um decréscimo de 16% (1 aluno) e na dependência federal aumentou 1% (1 aluno).

Em relação às matrículas em tempo parcial, na rede municipal houve um aumento de 424% (1517 alunos), na rede estadual temos um crescimento de 215% (2912 alunos), na rede

<sup>42</sup> Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que no Art. 8º altera o Decreto nº 6.253/2007, estabelecendo no Art. 14 § 1º “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

privada teve um crescimento de 345% (765 alunos) e na dependência federal houve um crescimento de 67% (67 alunos), porém em 2009 não houve quantitativo de matrículas pra essa dependência, significando que houve um aumento no atendimento.

As informações da Tabela 16 demonstram o número de estabelecimentos totais da Educação Especial em classes comuns por localização urbana e rural e por dependência administrativa no período de 2009 a 2019. Com base nessas informações notamos que em 2009 a rede municipal urbana de ensino de Belém contava com 61 estabelecimentos, e em 2019 já contava com 113 estabelecimentos, que representa um aumento de 46%. A rede municipal rural não contava com nenhum estabelecimento de ensino e, em 2019, contava com 5 estabelecimentos, a rede estadual urbana contava com 171 estabelecimentos em 2009, e no fim da série histórica já contava com 218 estabelecimentos, o que representa um aumento de 21%. Na rede privada urbana houve um crescimento também de 296% (151 estabelecimentos), em relação a estes estabelecimentos o Censo Escolar contabiliza qualquer estabelecimento com pelo menos uma matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades, assim pode dar a entender que existe um grande número de instituições privadas para a educação inclusiva.

**Tabela 16** – Número de estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns por localização e dependência administrativa

Ano	Localização e Dependência administrativa										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	284	283	-	171	61	51	1	-	1	-	-
2010	353	350	3	187	71	89	3	-	3	-	-
2011	389	385	3	202	73	107	4	-	4	-	-
2012	407	404	3	205	73	123	3	-	3	-	-
2013	427	423	3	208	75	137	4	-	4	-	-
2014	361	358	4	127	88	139	3	-	1	2	-
2015	408	406	4	177	88	137	2	-	-	2	-
2016	420	417	4	168	96	149	3	-	1	2	-
2017	474	471	5	203	97	166	3	-	-	3	-
2018	534	530	6	212	114	198	4	-	1	3	-
2019	545	539	6	218	113	202	6	-	1	5	-

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Nota: A Rede Municipal de ensino urbana e rural não apresentou quantitativos de estabelecimentos da educação especial em classes exclusivas.

Observamos que a rede municipal urbana e rural não apresentou quantitativo de estabelecimentos da educação especial em classes exclusivas durante a série histórica analisada.

As políticas de educação especial implantadas, visando assegurar a inclusão escolar, tem repercutido na incorporação de matrículas dessa modalidade na rede regular e o oferecimento promocional de atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar .

A LDB, no art.60, prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público e, no seu parágrafo único, estabelece que o poder público ampliará o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas em lei (BRASIL, 2013).

A política educacional no que tange à Educação Especial da rede municipal de Belém vem acompanhando as transformações de concepções sobre essa modalidade de ensino presentes no âmbito nacional e internacional. Assim, na década de 1990 por ocasião da aprovação da Lei Orgânica Municipal, que garante o atendimento educacional às pessoas com deficiência, que de acordo com o Art. 208, inciso V:

“dar atendimento educacional especializado, nas áreas prioritárias da educação pré-escolar e do ensino fundamental aos portadores de deficiências de qualquer ordem e aos superdotados, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme as especificidades de cada um, com garantia de espaços físicos e material adequado, bem como de recursos humanos especializados”.

Esboçou-se a tentativa de implantação do atendimento às pessoas com deficiência na RME, mas levando em conta a ideia de segregação destas no sistema educacional, este atendimento deveria ser feito de forma individualizada em classes exclusivas.

A partir de 1997, no governo de Edmilson Rodrigues, temos a decisão de atendimento dessa modalidade com a criação de estrutura organizacional integrada às estruturas existentes na SEMEC bem como a criação de espaços específicos de acompanhamento aos professores na perspectiva de fomentar a concepção de Escola Inclusiva, parte da filosofia da Escola Cabana, assumida durante esse governo. Em 2007 foram criadas diretrizes específicas para o atendimento da Educação Especial. Verificamos que a rede municipal vem atendendo a Educação Especial de forma expressiva, tendo se verificado um aumento de 437% no atendimento das matrículas considerando todas as etapas e modalidades da educação básica de 2009 a 2019.

Todavia, essa mudança na política de atendimento da Educação Especial a partir da política de Educação Inclusiva suscitou a necessidade de criação de espaços específicos de assessoramento docente e atendimento de pessoas com deficiência na Rede Municipal, esse

espaço é o Centro de Referência em Inclusão Gabriel Lima Mendes (CRIE), que certamente trouxe impacto para o financiamento da Educação Especial. Vejamos como isso ocorreu no Município de Belém no capítulo III.

## **CAPÍTULO III**

### **O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ**

O financiamento da educação especial é essencial para o processo de formulação, implantação, manutenção e desenvolvimento e de avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considerando as correlações de forças políticas e econômicas de diferentes grupos sociais que tentam assegurar no âmbito do Estado brasileiro os seus interesses, em especial na disputa pelo fundo público (FRANÇA, 2014). Dessa maneira, o financiamento no âmbito do município de Belém certamente é determinante para a oferta de serviços especializados de qualidade direcionados a esse alunado.

Assim, neste capítulo, apresentamos o financiamento da educação especial no município de Belém, a partir dos seguintes eixos: a) o financiamento da Educação Especial no âmbito da política de financiamento da educação básica; b) o Fundeb e seus efeitos no financiamento da educação no município de Belém; c) o financiamento da educação especial em Belém do Pará e desafios frente a invisibilidade nos balanços financeiros; d) a direção do gasto aluno-ano e valor aluno-ano da educação especial em Belém do Pará, limites e possibilidades para a inclusão educacional.

#### **3.1 O financiamento da Educação Especial no âmbito da política de financiamento da Educação Básica**

O financiamento da Educação Especial se situa no contexto da política de financiamento da educação pública, parte fulcral da reestruturação do Estado brasileiro (TEIXEIRA, 2015) observada nos anos mais recentes. De acordo com França (2014), o financiamento da educação especial está inserido na lógica do capital em que prevalece a contradição entre a obrigação estatal quanto às demandas sociais e as medidas econômicas representadas pela política de fundos adotada nos últimos anos. Portanto, partimos do entendimento de que os recursos financeiros contribuem para as condições de acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência, assim como proporciona apoio ao processo de escolarização para a obtenção do padrão de qualidade do ensino. Não obstante, nos últimos anos, a crise estrutural do capitalismo iniciada na década de 1970 (ANTUNES, 2005; HARVEY, 2003; PERONI, 2003; 2006) vem

redefinindo o papel do Estado para com as políticas sociais ao adotar medidas econômicas neoliberais que seguem as prescrições de um “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p.51).

A Carta Magna de 1988 estabelece o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III). Essa diretriz enuncia a inclusão dessas pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade. Do mesmo modo, são elencados, também, dois direcionamentos principais: primeiro, o direito à educação a todas as pessoas e, por conseguinte, o direito de ter essa educação na medida do possível junto às demais pessoas, nas escolas regulares, seguindo a orientação dos marcos documentais internacionais das pessoas com deficiência.

O financiamento da educação está previsto na Constituição Federal de 1988, onde a educação é definida como um direito de cidadania. Para tanto, é estabelecida a responsabilidade de cada ente federado (União, estados e municípios) para que a oferta da educação básica seja garantida a todos, onde se lê no art. 212:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009).

As principais fontes de financiamento da educação são as receitas de impostos e o salário educação que “representam em termos de volume de recursos e de regularidade a receita que tem financiado a expansão e a qualificação da educação escolar pública no país” (FARENZENA, 2006, p. 82). Todavia, o Art. 68 da LDB/96, além dos impostos próprios e das transferências intergovernamentais do Salário Educação, prevê ainda as receitas de outras contribuições sociais e de incentivos fiscais.

Destacam-se também, na Carta Magna de 1988 as disposições acerca da utilização de convênios com entidades da sociedade civil para complementar o atendimento educacional especializado, conforme o art. 213 da Constituição Federal 1988. Vejamos:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:  
I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;  
II - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.  
§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede

pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Portanto, a Constituição Federal prevê a destinação de recursos públicos por entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o que tem fomentado a expansão das parcerias público-privada no âmbito da Educação Especial (MELO, 2016). O estudo de França (2013) sobre o financiamento da Educação Especial demonstra que os recursos financeiros são essenciais para a efetivação de políticas e práticas voltadas para as garantias dos direitos das pessoas com deficiência nos sistemas públicos de ensino. Todavia, a participação do poder público frente aos recursos financeiros voltados à educação especial ainda é tímida. Além disso, manteve-se a relação público-privado no atendimento desta modalidade de ensino, ratificando-se a destinação de recursos financeiros públicos para o atendimento especializado em instituições privadas sem fins lucrativos.

Para Teixeira (2015), o Estado se exime da responsabilidade com a Educação Especial, pois ao mesmo tempo em que propõe o atendimento 'integrado' na rede regular de ensino, delega às instituições particulares a responsabilidade de parte do atendimento com 'garantia' de apoio financeiro. Na verdade, nessas circunstâncias, o Estado não se exime propriamente em relação a essa modalidade de ensino, mas tende a beneficiar o setor privado canalizando os poucos recursos do atendimento público para este setor.

No Brasil, os anos de 1990 foram marcados por reformas educacionais e mudanças no padrão de gestão do Estado, com a adoção de políticas neoliberais, as reformas promovidas tiveram como resultado relações intensas desenvolvidas no âmbito público-privado e do estabelecimento do público não estatal, permitindo assim uma gestão meramente administrativa por parte do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), sancionada em 20/12/96, foi produto de iniciativas de grupos conservadores, aliados ao MEC e as entidades defensoras das escolas privadas, visualizamos na parte referente aos recursos financeiros avanços e entraves e que, segundo Saviani (1997), os avanços só foram possíveis devido as contribuições de educadores progressistas para o primeiro projeto de LDB encaminhado à Câmara dos Deputados, em 1988. Nesse sentido, podemos elencar que a vinculação de recursos para a educação a partir da obrigatoriedade é um avanço e, o percentual vinculado à educação é mínimo, não máximo, como muitas autoridades costumam pensar, logo, a obrigação das autoridades não reside na aplicação do mínimo, mas sim do percentual igual ou superior ao mínimo que atenda às necessidades educacionais da população.

Com relação às obrigações constitucionais do Poder Público, o percentual mínimo destinado à educação foi insuficiente para as necessidades educacionais, este deve ser ampliado até o valor que permita tal atendimento. Chaves e Amaral (2015) apontam que apenas a aplicação do mínimo constitucional tem levado a utilização de volumes de recursos financeiros em percentuais em torno de 5% do PIB, e que a aplicação desses 5% em educação pública resulta em um baixo valor por pessoa em idade educacional (0 a 24 anos).

Destacamos que o percentual mínimo dos municípios segundo a LDB tem uma destinação específica: ensino fundamental e educação infantil. Porém a LDB propõe prioridade, mas ela não impede que os municípios invistam em outras etapas e modalidades. Apresentamos ainda avanços legislativos referentes a vinculação de recursos para educação a partir da análise dos parágrafos 3º, 4º, 5º e 6º do Art. 69 da LDB. Os Art. 70 e 71 da LDB elencam sobre a definição de gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) que, embora contenham avanços, em especial no detalhamento, continuam apresentando problemas e até mesmo contradição com outros artigos. Assim como as interpretações ampliadas “elásticas” quando lhes convêm em relação ao enquadramento como despesa de MDE.

O Art. 72 da LDB estabelece que o Poder "Público" é obrigado a divulgar, nos balanços (prestação anual de contas) e nos resumos mensais da execução orçamentária, as receitas e despesas vinculadas à MDE, e os órgãos fiscalizadores, segundo o Art. 73, devem velar pelo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, o que é demasiadamente incongruente e de difícil aplicação o artigo 72, da referida lei infraconstitucional devido as disputas entre as classes e grupos sociais que dentro e fora dos aparelhos de Estado implementarão ou não tais dispositivos legais.

A transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino está referendada na Lei nº 9394/1996, dispõe em seu Art. 60 que os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem definir critérios para que as instituições privadas que atuam com na educação especial possam obter aporte técnico e financeiro do poder público:

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

[...]

**Parágrafo único.** O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Para Davies (2000), a destinação de recursos públicos para escolas privadas (que são todas as escolas não-estatais) foi evidenciada na Carta Constitucional de 1988 e na LDB, o Art. 77, também ratifica a destinação de recursos públicos (não especificando se fazem parte do percentual mínimo vinculado à MDE) para aquisição de bolsas de estudo na educação básica em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as quais constituem um universo restrito das escolas privadas, essa faculdade ou escolha da oferta educacional, em especial aos serviços especializados para o público alvo da educação especial, fomenta a garantia de recursos públicos aos interesses privatistas, que querem abocanhar uma parte dos recursos públicos, sem falar na manutenção das isenções fiscais. O que só confirma a secular relação ambígua entre o estatal e o privado (DAVIES, 2000).

Diante desse contexto na área educacional e com intuito de entender o sentido da política de financiamento da educação e da Educação Especial no Brasil, é necessário buscar as legislações específicas, considerando que o financiamento da educação tem como fonte os recursos públicos.

O Ministério da Educação tem a incumbência de implementar a Política Nacional de Educação em que o seu objetivo é de articular ações de acordo com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim os recursos públicos destinados à educação têm origem em: Receitas de Impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, receita de transferência constitucional e outras transferências e receitas da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais (LDB/FNDE).

Dentre as contribuições sociais relacionadas à garantia do direito a educação temos outras fontes de receitas para a educação básica, o salário-educação previsto constitucionalmente no parágrafo 5º do art. 212 da Carta Magna de 1988, que é uma fonte de recurso proveniente da contribuição social das empresas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social (RGPS). O valor atual dessa contribuição é de 2,5 % sobre o total de remunerações pagas aos empregados segurados do RGPS. De acordo com a lei nº 10.832/2003 que define critério objetivo para repasse de salário-educação aos municípios. Sua distribuição é feita a partir da matrícula no ensino básico, tanto a União, destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>43</sup>, almejando mitigar os desníveis sócio educacionais entre os municípios e a quota Estadual/Municipal destinado às contas correntes das secretarias de educação.

---

43 Autarquia federal criada pela Lei nº 872, de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

A partir do exercício de 2009, a EC nº 59, 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.

É interessante ressaltar que a alíquota do Salário-educação continuou a mesma, mesmo após a Emenda 59/2009, que ampliou a idade obrigatória dos 4 aos 17 anos, de acordo com o parágrafo 5º: “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”. Ou seja, ampliou-se o contingente de alunos, mas a alíquota como fonte de recurso para a educação permaneceu a mesma, defasada. Esses desencontros revelam confusas interpretações e são reflexões que exigirão uma participação crítica e ativa da sociedade brasileira (PINTO, 2018).

O FNDE é um dos maiores parceiros dos 26 Estados, dos 5.570 municípios brasileiros e do Distrito Federal. A ação de suplência financeira exercida pelo FNDE se dá de três formas: a direta, a automática e a voluntária. A direta é a aquela em que o FNDE faz a aquisição e a distribuição dos produtos entre os entes subnacionais. A forma automática se refere ao repasse de verbas com apoio em Lei federal, ao qual regula o modelo do programa e define critérios de redistribuição de recursos financeiros – salientamos que essa transferência é feita diretamente na conta corrente do ente federado – e a voluntária é realizada por meio de convênios a partir da apresentação de Planos de Trabalhos Anuais (PTA), para financiar projetos apresentados ao conselho deliberativo do FNDE (GOMES, 2019). Dentre os projetos e programas em execução destacamos:

**O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**, que presta assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública de ensino e às escolas de educação especial de entidades filantrópicas ou por elas mantidas. Deve ser utilizado também para aquisição de bens e contratar serviços que contribuam para o funcionamento e melhoria da infraestrutura física, bem como para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas das escolas (Portal do FNDE).

Os repasses dos recursos ocorrerão em duas parcelas anuais, entre os meses de abril a setembro. Conforme a Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, o pagamento deve ser efetuado às EEx, UEx e EM que cumprirem as exigências da atualização cadastral até a data de efetivação dos pagamentos, sendo que o pagamento da primeira parcela deve ser efetuado até o dia 30 de abril, enquanto que o da segunda parcela deve ser efetuado até o dia 30 de setembro.

O programa engloba várias ações que possuem finalidades e públicos-alvo específicos, embora a transferência e gestão dos recursos sigam os mesmos moldes operacionais do PDDE. As ações agregadas estão agrupadas em três tipos de contas da seguinte forma:

**Quadro 6 – Ações do Programa PDDE**

<b>PDDE integral</b>	<b>PDDE estrutura</b>	<b>PDDE qualidade</b>
Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
Novo Mais Educação	Água na escola	Atleta na escola
	Escola do campo	Mais cultura na escola
	Escolas sustentáveis	Mais alfabetização

Fonte: BRASIL, MEC.

O programa destina-se às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

O programa é destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica.

Com relação à educação especial, o Programa Escola Acessível está vinculado às ações do PDDE Estrutura e consiste no repasse de recursos financeiros para as escolas públicas de ensino fundamental, ensino médio e educação especial e era desenvolvido pela extinta Secadi, articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018, trata da destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em conformidade com o Programa Escola Acessível. O Art. 10 da resolução enuncia sobre a compra de materiais diferenciados a esse público alvo via PDDE:

Art. 10. Os recursos financeiros de que trata essa Resolução deverão ser empregados em:

I – Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II – aquisição de jogos pedagógicos;

III – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e

IV – aquisição de outros produtos de tecnologia assistiva.

Os aportes legislativos às pessoas com deficiência são abrangentes, elencamos algumas normas infraconstitucionais que respaldam acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida a partir do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dispõe sobre a prioridade de atendimento e especifica a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo a quebra de toda ou qualquer barreira arquitetônica, atitudinal dentre outras, promovendo a acessibilidade, adequando o meio ambiente à pessoa com deficiência. Vejamos a historicidade da implantação do Programa Escola Acessível, a partir de seu manual:

O Ministério da Educação, de 2003 a 2006, apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial. Em 2007, foi instituído o Programa escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. A Resolução CD/FNDE nº 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho – PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade, passa a ser feito, diretamente às unidades executoras das escolas. (BRASIL, MEC)

Os recursos financeiros são destinados a escolas públicas para ações de adequações arquitetônicas e de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão, colocação de sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva.

**O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas e modalidades da educação básica pública. O governo federal repassa, a Estados, Municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matrículas em cada rede de ensino. O valor repassado pela União a Estados e Municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino: creches; pré-escola; escolas indígenas e quilombolas; ensino fundamental e médio, EJA; ensino integral; Programa de Fomento às

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Alunos que frequentam ao Atendimento Educacional Especializado no contra turno (Portal do FNDE).

O **Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)** consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas entre outros serviços para o transporte de alunos da educação básicas públicas residentes em área rural, bem como para pagamento de serviços contratados junto a terceiro para o transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados aos entes federados é com base no censo escolar do ano anterior multiplicado pelo valor *per capita* definido e disponibilizado pelo FNDE (Portal do FNDE).

O **Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA)**: o plano de desenvolvimento é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola pública a realizar da melhor forma o seu trabalho através de um investimento estratégico para instituição escolar e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão, é um programa do MEC que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

Uma das principais mudanças no âmbito do financiamento da educação ocorreu a partir de meados da década de 1990, quando o país passou a implementar a política de fundos contábeis com a criação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – a Fundef” por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 (EDINIR & BASSI, 2009), na perspectiva de racionalizar os recursos existentes. O Fundef era constituído por 15% dos principais recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) oriundos de impostos e teve a duração de 10 anos (1997 a 2006), caracterizando-se pela focalização do financiamento no ensino fundamental, cujos montantes eram redistribuídos no âmbito de cada Estado de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental. Os Estados e seus municípios que não conseguissem alcançar o custo-aluno mínimo definido nacionalmente pela Presidência da República, receberiam complementação da União (GUTIERRES & COSTA, 2013).

O Fundef se caracterizou como um programa inovador de descentralização financeira, tendo se originado pelo princípio da descentralização e municipalização elencado pela CF/88 e do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Foi uma política pública formulada pelo governo federal e dentre seus objetivos promover uma mudança na estrutura do financiamento da educação básica pública, ao priorizar a universalização do ensino

fundamental, procurando corrigir a má distribuição de recursos entre as várias regiões do país, tentando diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino, na perspectiva de melhorar a qualidade da educação, valorizar o magistério, além de efetivar a descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 1996b). Nesse sentido, os recursos advindos do Fundef pertenciam a cada estado e município, e foram destinados para atender exclusivamente o Ensino Fundamental, não podendo ser utilizados na educação infantil, no ensino médio e em outras modalidades de ensino como a educação especial, ratificando no Fundef o princípio da exclusão a partir da focalização com definição de prioridades específicas de uma perspectiva neoliberal.

Concordamos que o Fundef não foi só um fundo, mas uma política pública inovadora que representou um avanço na sistematização do financiamento da educação básica brasileira (GOUVEIA, 2016; SANTOS, 2015). E como política educacional, os municípios, em especial o município de Belém do Pará, precisava ampliar as suas redes de ensino, construir novas escolas, aumentar o número de alunos matriculados, melhorarem os salários dos professores, criarem conselhos de fiscalização da aplicação dos recursos do fundo. Nessa vertente, independentemente da arrecadação e do tamanho dos estados e municípios, a partir desse fundo contábil, eles passaram a receber recursos de acordo com o número de alunos matriculados (SANTOS, 2015).

Contudo, Guimarães & Pinto (2001) elencam que o Fundef não criou novos recursos para a educação pública e que apenas possibilitou a transferência financeira entre os governos estaduais e municipais, assegurando tão somente uma pequena contribuição do governo federal.

A carência de recursos financeiros e as possibilidades de aumentar as receitas municipais foram as principais motivações para se vivenciar um processo acelerado de municipalização das matrículas. No caso do Estado do Pará, em curto período de tempo, alterou-se o padrão de atendimento do ensino fundamental de estadualizado para o de municipalizado (GEMAQUE, 2004; GUTIERRES, 2010).

Nesse contexto, quanto aos efeitos do FUNDEF no município de Belém do Pará, embora o poder público municipal tenha perdido recursos, foi evidenciado que seguiu a tendência da maioria dos municípios brasileiros em que as verbas se concentravam para financiar o ensino fundamental, ocasionando a diminuição das matrículas na Educação Especial (LIMA; SILVA, 2007).

Por ser uma política focalizada no ensino fundamental, o Fundef repercutiu na diminuição da oferta de matrículas nas outras etapas da educação básica (ARELARO, 2007). Assim, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>44</sup> criado pela EC nº 53, de 24/12/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e é, hodiernamente, a principal fonte de recursos para a educação básica.

O Fundeb é um fundo de natureza contábil no âmbito estadual resultante de aplicação de percentuais vinculados à receita de arrecadação de impostos, formado pelo conjunto dos entes federados da União, estados e municípios, com vigência estabelecida para o período de 2007-2020, subvinculando 20% das receitas de alguns impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, bem como de receitas correspondentes à dívida ativa, juros e multas relacionadas aos respectivos impostos, para a educação básica, na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e na valorização dos trabalhadores em educação, incluindo condigna remuneração (BRASIL, 2007). A composição dos 20% dos impostos e transferências governamentais destinados à educação básica no Fundeb são: FPE; FPM; IPI-Exp; ICMS; Desoneração de Exportações (Lei Kandir). E foram incluídos mais três impostos: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto Territorial Rural devido aos municípios (ITR); IPVA; mais complementação da União, caso necessário. O estado do Pará é um do estado da federação que necessita de investimentos financeiros da União para o seu sistema educacional.

A lógica do Fundeb é redistributiva, o Município manda para o fundo 20% dos impostos vinculados à educação, e o fundo dá em retorno financeiro, o correspondente ao quantitativo de alunos matriculados na educação básica. Todavia, o município e o Estado com baixa arrecadação receberão mais recursos, aquele com uma rede de ensino com poucos alunos matriculados receberá menos recursos. Sendo assim, o fundo contábil, nos municípios com alto percentual de arrecadação de impostos e pequena quantidade de alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, constantemente, têm seus recursos direcionadas para outros municípios que possuem um maior quantitativo de alunos e um baixo percentual de arrecadação de impostos (SANTOS, 2015). No caso de Belém do Pará, em um determinado período da série da pesquisa, o município, assim como o estado, financia por meio do Fundeb outras redes municipais de ensino do estado, uma vez que contribui mais do que recebe do fundo, de acordo com (BASSI, 2011).

---

44 Os recursos que compunham o Fundeb eram provenientes de 15% dos seguintes: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Impostos sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre os Produtos Industrializados para fins de Exportação (IPI-Exp.); Compensação Financeira decorrente da desoneração das exportações e pela compensação financeira decorrente da Lei Kandir/96.

A política de fundos contábil tem como característica a distribuição de recursos de forma automática (sem necessitar de autorização orçamentária ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo Estadual, Distrital e Municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com os dados do último censo escolar. Interessante ressaltar que, no momento, de necessidade o recurso do Fundeb, pode ser direcionado às regiões cujo investimento por aluno apresentasse inferior ao valor mínimo fixado para cada ano (ALVES, 2012).

Assim as principais modificações do Fundef em relação ao Fundeb, consistiram na ampliação da abrangência do Fundo contábil para toda educação básica (Infantil, Fundamental, Ensino Médio) e suas modalidades; os percentuais de vinculação de recursos, que ampliaram de 15% para 20%; o volume de recursos de participação da União que passaram a ser o equivalente a 10% do total do Fundo. Por outro lado, ocorreu a ampliação do quantitativo de alunos contemplado pelo Fundo. Além disso, o governo federal atrelou parte de seu apoio financeiro aos recursos do Fundeb, visto que parte dos recursos destinados à complementação da União aos fundos estaduais pode ser deduzida e poderá ser distribuída aos municípios por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica, na forma do regulamento (Art. 7º da Lei 11.494/07), mediante condicionalidades, que envolvem:

- I – A apresentação de projetos em regime de colaboração por Estado e respectivos Municípios ou por consórcios municipais;
- II – O desempenho do sistema de ensino no que se refere ao esforço de habilitação dos professores e aprendizagem dos educandos e melhoria do fluxo escolar;
- III – o esforço fiscal dos entes federados;
- IV – A vigência de plano estadual ou municipal de educação aprovado por lei (BRASIL, 2007).

Dessa feita, a complementação da União ao Fundo pode vir a servir para o próprio governo federal ampliar suas possibilidades de ação. A política de fundos vem ocorrendo sempre de forma provisória, pois, “assim como o Fundef, o Fundeb é provisório, com prazo de vigência de 14 anos e com o mesmo mecanismo de distribuição dos recursos” (CARVALHO, 2012, p.29). O Fundeb manteve as características básicas do fundo anterior, apenas estendendo as garantias a toda educação básica. Por fim, é preciso considerar que os fundos contábeis são “fundos de gerenciamento e não de captação de novos recursos, trabalhando com a ideia de subvinculação de recursos já existentes” (GUTIERRES & COSTA, 2013). Desta forma, “a política de fundos na educação não consiste na ampliação dos recursos financeiros, avaliamos que essa estratégia apenas ameniza os problemas educacionais locais de muita pobreza, mas não os resolve” (GEMAQUE, 2011). Portanto, a política de fundos atua apenas em termos

redistributivo de recursos já existentes no âmbito de cada estado, não acrescentando novos recursos, à exceção dos oriundos da complementação da União ao Fundo.

As políticas de fundos, o Fundef e o Fundeb, foram os principais instrumentos da política de financiamento e tinham como desafio propor novas formas de gestão, financiamento e participação. Nesse período, as reformas destacavam os processos educativos formais enquanto meios de sustentação de modelos e ideais gerencialistas, cujo foco se dava a partir da lógica de reestruturação do mundo capitalista e objetivava novos padrões de produção (FRANÇA, 2007).

O Fundeb assim como o Fundef também dispõe de critérios de redistribuição de recursos originados a partir da composição do fundo no âmbito de cada unidade federativa, que serão definidos conforme os critérios, as ponderações e os valores estipulados, as etapas, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino, como institui em seu Art. 8º:

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial (BRASIL, 2007b, Art. 8º).

Cabe mencionar que, tanto o extinto Fundef quanto no atual Fundeb, as definições dos fatores de ponderação foram e são fundamentais para determinar o valor aluno-ano. Na vigência do Fundef não houve alterações significativas ao texto original da Lei em relação a esse item, mas com o Fundeb tem havido sucessivas modificações nos valores de ponderação.

França (2007) também analisa a relação entre a Educação Especial e o extinto Fundef, destacando os valores de ponderação diferenciados do mínimo nacional para esta modalidade de ensino. A autora elenca a série histórica do ano 2000 a 2004, ao qual foi estipulado um acréscimo no fator ponderação, com parâmetros de 1,05 centésimos para alunos matriculados na educação especial do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, portanto, 0,05 é maior que o destinado às séries iniciais do ensino fundamental. Assim, em 2005, por meio do Decreto nº 5374, de 17 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005) houve aumento no fator de ponderação que passou de 1,05 para 1,07 para os alunos matriculados na educação especial, de acordo com o artigo 2º e incisos:

Art. 2º Para fins do disposto no art. 2º da Lei nº 9.424, de 1996, e no art. 2º, § 1º, alínea "c", do Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, ficam estabelecidos os seguintes fatores de ponderação para a diferenciação do custo por aluno no ensino fundamental:

- I - 1,00 para os alunos das séries iniciais das escolas urbanas;
- II - 1,02 para os alunos das séries iniciais das escolas rurais;

III - 1,05 para os alunos das quatro séries finais das escolas urbanas;  
IV - 1,07 para os alunos das quatro séries finais das escolas rurais; e  
**V - 1,07 para os alunos da educação especial do ensino fundamental urbano e rural.** (BRASIL, 2005, grifos nossos)

Segundo essas diretrizes, percebemos o fomento da Educação Especial por meio dos recursos do Fundef ao definir uma diferenciação na base de cálculo da ponderação, o que ensejou um comportamento de indução na oferta de matrícula, gerando a expansão do atendimento dos alunos da educação especial na escola regular, conforme entendimento de Viegas e Bassi (2009):

É possível atribuir ao Fundef, especificamente às diferenciações promovidas no valor por aluno/ano, em 2000 e em 2005, um fator decisivo no estímulo à expansão da matrícula no setor público. A rede estadual também realizou um significativo crescimento, apesar da perda de participação relativa para os municípios. E mesmo a rede privada esboçou uma ligeira expansão, mantendo-se, porém, com 3% da oferta.

Dessa afirmativa de Viegas & Bassi (2009) pode-se inferir que o valor de ponderação diferenciado em 2000 e 2005 no Fundef favoreceu a expansão nas matrículas das etapas e modalidades da educação básica, bem como favoreceu a expansão do atendimento à Educação Especial, mas não atendem às necessidades dos custos reais de manutenção e da demanda pela efetivação do direito à educação, como afirmam Bassi & Fermino (2012):

No Fundeb, a contemplação de toda a educação básica recupera o sentido do direito à educação. Os fatores de ponderação com diferentes pesos, por sua vez, procuram estender o estímulo à ampliação do atendimento às outras etapas e modalidades. Contudo, a insuficiência de recursos destinados atualmente ao financiamento da educação, a limitada complementação da União e a forma como foram definidos os fatores de ponderação e os valores por aluno, que não levam em conta os custos reais de manutenção de cada etapa e modalidade da educação básica, impedem o efetivo atendimento das demandas educacionais e do direito à educação da população brasileira. (BASSI & FERMINO, 2012, p. 348).

De fato, com o Fundeb, a Educação Especial teve um acréscimo nos fatores de ponderação em relação ao Fundef, mas que, ao longo do tempo, mantiveram-se no mesmo patamar como se pode verificar na tabela a seguir que apresenta as ponderações estabelecidas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos, nos períodos da vigência do Fundeb de 2007 a 2019:

**Tabela 17** – Fundeb: fatores de ponderação da Educação Básica por etapa e modalidades 2009 a 2019

Etapa/ Modalidade/Tipo de Estabelecimento	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2019-2007
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	1,3	1,3
Creche pública em tempo parcial	-	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,15	1,15
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	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	0,8	0,8
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	1,3	1,3
Pré-escola em tempo parcial	-	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1	1,05	1,05
Anos iniciais do Ens. Fund. Urbano	1,00	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1	1,0	0
Anos iniciais do Ens. Fund do campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	0,1
Anos finais do Ens. Fund. Urbano	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0
Anos finais do Ens. Fund do campo	1,15	1,15	1,15	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	0,05
Ens. Fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	0,05
Ens. Médio urbano	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,05
Ens. Médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	0,05
Ens. Médio 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	1,3	1,3	0
Ens. Médio integrado à Ed. Prof.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	0
<b>Ed. Especial</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>0</b>
Ed. 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	1,2	1,2	0
Educação de Jovens e Adultos	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,1
EJA Integrada à educ. prof. E.M	0,7	0,7	1,0	1,0	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	0,5

**Fonte:** Elaborada por Portal (2020) com base na Lei nº 11.494/2007 e nas Portarias nº 41, de 27 de dezembro de 2007; nº 932, de 30 de julho de 2008; nº 777, de 10 de agosto de 2009, nº 873, de 01 de julho de 2010; nº 1.322, de 21 de setembro de 2011; e nº 8, de 25 de julho de 2012; Resolução MEC nº 01, de 31 de dezembro de 2013; Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014; Resolução nº1, de 29 de julho de 2015; Resolução MEC nº1, de 28 de julho de 2016; Resolução nº1, de 06 de dezembro de 2018; FNDE.

A Tabela 17 apresenta os fatores de ponderação dos valores por aluno da Educação Básica conforme etapas, modalidades e local de atendimento na vigência do Fundeb, focalizando-se de 2009 a 2019. Tais diferenciações (etapa, modalidade, local, tipo de estabelecimento) constituem critérios para a diferenciação de valores de ponderação. O valor base de ponderação, tal como na vigência do Fundef, continua sendo o relativo aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, representando 1,0. Destacam-se os que foram definidos para a educação especial e em nenhum momento durante a vigência do Fundeb foi apresentado redução dos fatores ponderação, na verdade o movimento foi de ascendência ou de permanência. O valor ponderação referente à Educação Especial permaneceu constante, mantendo-se em 1,20, que representa 20 % maior que o padrão de referência, enquanto que a

educação infantil apresentou mudanças consideráveis na série histórica analisada. Na creche pública em tempo integral, por exemplo, iniciou em 2008 com fator ponderação de 1,1 teve seu ápice de aumento em 2012 alcançando o fator 1,30, ou seja, 30% maior que o valor referência e manteve constante até o ano de 2019.

Esses critérios de ponderação foram definidos por uma comissão interministerial de financiamento da educação básica. A partir do ano de 2008, essa comissão foi composta por um representante do MEC, cinco membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e cinco do Conselho Nacional da Secretaria de Educação (CONSED). Por pressão dos movimentos da sociedade civil, profissionais da área, entre outros, em defesa de uma maior participação de representantes da sociedade civil na comissão, “foi criado o Conselho Federal de Acompanhamento e Controle social do FUNDEB que reservava lugares a órgãos e organização da área educacional, de pais e de estudante” (BASSI, 2011, p. 121).

De acordo com estudos de Bassi (2011) e Santos (2015) sobre Educação Especial, observamos o maior protagonismo desta modalidade na vigência do Fundeb, porém, o fator de ponderação não tem respeitado os critérios científicos e sim acordos políticos entre a bancada estadual e municipal. Portanto, verificamos resistência do governo federal em ampliar os recursos para as etapas da educação básica e em particular para a Educação Especial. Nesse sentido, as mudanças observadas com o Fundeb ampliam o valor aluno-ano para essa modalidade de ensino.

A instituição dos fatores ponderação, com seus filtros que classificam e reclassificam o valor a ser pago em cada matrícula de alunos, podem não representar o valor dos gastos reais de cada etapa e modalidade de ensino, conforme Gemaque (2011):

Importa destacar que os fatores de ponderação não foram definidos com base em estudos que informassem sobre os gastos reais que se efetivam com o tipo de ensino, embora isso esteja previsto em lei. Essa atribuição foi dada à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade – novidade em relação ao FUNDEF. Para isso, deveria ser considerada a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INPE) (GEMAQUE, 2011, p. 103).

Esse também é o pensamento de Prietto *et al.* (2011 *apud* SOTO *et al.*, 2012, p. 368) para quem os “fatores de ponderação definidos pelo governo federal como parâmetro de distribuição de recursos, tanto para o Fundef quanto para o Fundeb, não se assentaram em dados técnicos que evidenciassem as justificativas de suas diferenciações”.

Os estudos de Bassi (2012) apontam o efeito indutor da política de fundos para o financiamento e atendimento da Educação Especial no estado e nos municípios de Santa Catarina, onde ocorreu elevação tanto do valor aluno-ano transferido para cada matrícula da educação especial quanto da oferta do atendimento educacional especializado. Assim, esses fatores contribuíram com a expansão das matrículas, garantindo receitas mais elevadas, a fim de manter as matrículas na educação especial, corroborando com a política de inclusão escolar e a ampliação do atendimento especializado nas redes de ensino público estadual e municipal, enquanto, que esses fomentos da educação especial nas salas regulares públicas refletiram nas instituições privadas filantrópicas, havendo a redução em suas matrículas, embora as matrículas do setor privado filantrópico conveniado ao poder público tenham o mesmo valor das matrículas do ensino público através do Fundeb.

O Fundeb considera além dos fatores ponderação definidos anualmente, em que etapas e modalidades são ponderadas com valores diferentes na distribuição de recursos, também os valores aluno-ano definidos nacionalmente como referência. O valor aluno-ano é baseado com valores fixados para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental Urbano. A seguir apresentamos a Tabela 18 que se refere ao Valor aluno-ano do Estado do Pará das etapas e modalidades de ensino na série histórica da pesquisa

**Tabela 18** – Pará: valor aluno-ano do Fundeb – 2009 a 2019

Ano	1º a 4º série Urbana	1º a 4º Série Rural	5º a 8º série Urbana	5º a 8º Rural	1º a 8º série Média	Educação Especial	Portaria
2009	1.221,34	1.282,40	1.343,47	1.404,54	1.312,94	<b>1.465,60</b>	Portaria nº 788 de 14/08/2009
2010	1.414,85	1.627,08	1.556,33	1.697,82	1.574,02	<b>1.697,82</b>	Portaria nº 538-A de 26/04/2010
2011	1.729,28	1.988,67	1.902,20	2.075,13	1.923,82	<b>2.076,05</b>	Portaria nº 1721 de 07/11/2011
2012	1.867,15	2.147,22	2.053,87	2.240,58	2.077,21	<b>2.240,58</b>	Portaria nº 1495 de 28/12/2012
2013	2.221,73	2.254,99	2.443,90	2.666,08	2.396,68	<b>2.666,08</b>	Portaria nº 04 de 07 de maio de 2013
2014	2.285,57	2.628,41	2.514,13	2.742,69	2.542,70	<b>2.742,69</b>	Portaria nº 15, de 25 de novembro de 2014.
2015	2.545,31	2.927,11	2.799,84	3.054,37	2.831,66	<b>3.054,37</b>	Portaria nº08 de 05/11/2015
2016	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.048,00	<b>3.287,72</b>	Portaria nº07 de 16/11/2016

2017	2.926,56	3.365,54	3.219,21	3.511,87	3.255,80	<b>3.511,87</b>	Portaria nº08 de 29/11/2017
2018	3.016,67	3.469,17	3.318,34	3.620,01	3.356,05	<b>3.620,01</b>	Portaria nº06 de 26/12/2018
2019	3.440,29	3.956,34	3.784,32	4.128,35	3.827,32	<b>4.128,35</b>	Portaria nº03 de 13/12/2019
<b>Varição 2009- 2019 %</b>	<b>181,6816</b>	<b>208,51061</b>	<b>181,68251</b>	<b>193,92897</b>	<b>191,50761</b>	<b>181,68327</b>	

Fonte: FNDE/MEC.

Nota: O valor aluno-ano do Fundeb no período de 2009 a 2019 está previsto na Lei nº 11.494/ 2007 no Art.15, Inciso III.

A Tabela 18 informa o valor aluno-ano do ensino fundamental urbano e rural, a referência é baseada nas séries iniciais urbanas do ensino fundamental (1º a 4º série) e apresenta com destaque o valor aluno-ano da Educação Especial, considerando a série histórica 2009 a 2019. Ressaltamos que o valor anual por aluno estimado, através de etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da Lei nº 11.494/2007) é estabelecido através das portarias interministeriais os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, no exercício de cada ano.

Nesse sentido, a Tabela 18 relaciona o valor aluno-ano, equivalente aos alunos da série inicial do ensino fundamental (1ª a 4ª série urbana e rural) e a série final do ensino fundamental (5ª a 8ª série urbana e rural), a média dos valores correspondentes às séries iniciais e finais do ensino fundamental (1ª a 8ª), bem como o valor aluno-ano da modalidade de ensino Educação Especial. Na série histórica de 2009-2019, percebemos que houve aumento no valor aluno-ano em todas as etapas e modalidade desde a instituição do fundo contábil. Em relação à variação da média do valor aluno-ano de 1º a 8º série (série inicial e final do ensino fundamental urbano e rural) houve um aumento de 191%. Enquanto que a variação do valor aluno-ano da Educação Especial também foi de crescimento no patamar de 181% ao longo da série histórica. É importante ressaltar que o valor anual do aluno da 5ª a 8ª série rural é semelhante ao valor anual do aluno da educação especial. Em 2019 o valor anual do aluno da Educação Especial foi de R\$ 4.128,35, o mesmo pago ao aluno do ensino fundamental final (5º a 8º série) do campo.

Considerando a variação percentual de aumento no valor aluno-ano da Educação Especial e das etapas de ensino analisadas, é perceptível o avanço em investimentos por aluno, porém, esse aumento não garantiu o padrão mínimo de qualidade. O financiamento do atendimento educacional especializado para efeito de distribuição dos recursos do Fundeb conta com a contabilização de matrículas no Fundeb de forma diferenciada, segundo o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado,

prevê que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 resolve que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. A esse respeito, o artigo 8ª da referida Resolução define:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

O aluno com deficiência no ensino comum e com atendimento em escola/classe especial, a matrícula é contabilizada duplamente. Para o AEE, a oferta de matrículas é definida conforme o artigo 5º da Resolução nº 04/2009/CNE/CEB:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A aprovação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 regulamentou a dupla matrícula dos alunos da educação especial para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, tanto em âmbito público quanto privado.

A esse respeito, Melo (2016) afirma que a cada final de ano o Ministério da Educação emite uma nota técnica conjunta, discriminando os critérios de filtragem de matrículas para contabilização monetária, explicitando como ocorre o cálculo do cômputo da dupla matrícula, tanto para sala de ensino comum, quanto do atendimento educacional especializado conforme a política do Fundeb. Assim, a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010 enuncia que: “O centro de atendimento educacional especializado efetivará a matrícula no AEE dos alunos público alvo da educação especial, regularmente matriculado na educação básica, conforme o disposto na alínea “d” do Parágrafo único do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009” (BRASIL, 2010, p. 2).

Entendemos que essa possibilidade de considerar a duplicidade de matrícula do AEE é importante para aumentar os recursos da Educação Especial. Todavia, corroboramos com Gemaque (2011) que “o combate às desigualdades educacionais requer muito mais que “suplementos” tais como os propiciados pela política de fundos e implica na formulação e implementação de políticas consistentes que visem à descentralização do capital/riqueza dos grandes centros para os estados/municípios pobres, e a revisão dos critérios de coleta e distribuição de impostos” (GEMAQUE, 2011, p.111).

As instituições privadas/conveniadas sem fins lucrativos também poderão se organizar para receber os recursos do Fundeb da seguinte forma, conforme a referida Nota Técnica:

As instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos conveniadas para o atendimento educacional especializado – AEE deverão prever a oferta desse atendimento no Projeto Político Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, conforme art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. (BRASIL, 2010, p.6).

O atendimento da Educação Especial pelas Instituições Privadas/Conveniadas é histórico e sua atuação é importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento ao público-alvo da educação especial (BUENO, 2005), mas vem se intensificando com a política de parceria público-privada desencadeada a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). A elaboração do chamado Marco Legal do Terceiro Setor (BUENO & KASSAR, 2013) considerando as instituições especializadas privadas como Organizações não governamentais, parte do Terceiro Setor, também tem colaborado para o fortalecimento desse tipo de atendimento.

Em 2013, nova legislação contempla mudanças na Educação Especial quanto à conceituação e ao espaço de atendimento, com importantes implicações para o seu financiamento. Assim, a Lei nº 12.796/2013 dispõe uma nova redação ao Art. 58 da LDB/96 relativo à Educação Especial que passa a vigor com a seguinte redação:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996) (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O texto normativo define o público alvo dessa modalidade, sendo ele “as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” que antes eram considerados “educandos portadores de necessidades especiais”. Define ainda que

o Poder Público deva adotar como medida de preferência a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, na própria rede pública, que passam a ser contabilizados na matrícula que contará para efeito de cálculo de repasses do Fundeb.

O financiamento público às instituições privadas também foi considerado no Plano Nacional de Educação (2014-2024) por meio da Lei 13.005/2014 que expressa textualmente a preocupação com o atendimento da educação especial incluindo as organizações privadas e como tal, legitima o repasse de recursos do estado a esse setor, conforme a redação da meta 4 do PNE:

Universalizar, para a população de quatro a 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, 2014, grifo nossos).

Segundo Kassar, Caiado e Laplace (2016), o termo “preferencialmente” corrobora com a relativização da inclusão nas escolas regulares de ensino e a meta 4 do PNE expressa a participação das organizações privadas através de seus serviços especializados, assim, tanto na LDB/1996 quanto no Plano Nacional de Educação é demonstrado o esforço e a força de articulação dos grupos de instituições privadas para manterem a parceria com a fazenda pública no fornecimento de serviços de atendimento da educação especial.

De acordo com os demais planejamentos foi implantado o Plano Municipal de Educação do Município de Belém (PME), instituído pela Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015, apresentando metas a serem realizadas no seu período de vigência 2015-2025, no que concerne à universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência e através da Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar que a 11ª diretriz do PME se refere à promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva, enunciamos a META 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD, transtorno do espectro autista – TEA e altas habilidades/ 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.

No âmbito do Município de Belém, os atendimentos disponíveis à educação especial compreendem em Centros de Referência e salas multifuncionais nas instituições de ensino

comum, sendo feito o Atendimento Educacional Especializado e o assessoramento pedagógico na turma comum.

A partir dessas breves considerações, apresentam-se algumas metas e estratégias do PME para o financiamento da educação no município de Belém, destacando o compromisso firmado pelo ente a partir da vinculação do Produto Interno Bruto (PIB) para com a educação e de forma particular a educação especial.

META 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do Município no quinto ano de vigência deste PME e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

20.1 garantir, observando as políticas de colaboração entre os entes federados, fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, com vistas a atender suas demandas educacionais de acordo com o padrão de qualidade nacional, na vigência deste PME;

20.2 participar do regime de colaboração entre os entes federados e cumprir as determinações para atingir o percentual de 10% (dez por cento) do PIB até 2024; 20.3 aplicar, na íntegra, os percentuais mínimos de recursos vinculados para a educação e garantir a ampliação de verbas de outras fontes de financiamento no atendimento das demandas da educação básica e suas modalidades, com garantia de padrão de qualidade, conforme determina a Constituição Federal;

20.4 consolidar as bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação pública, em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio da ampliação do investimento público em educação pública em relação ao PIB, com incrementos obrigatórios a cada ano, proporcionais ao que faltar para atingir a meta estabelecida até o final da vigência do PME, de forma a alcançar, no mínimo e progressivamente, os seguintes percentuais em relação ao PIB: 6,7% (seis vírgula sete por cento) até 2016; 7% (sete por cento) até 2018; 8% (oito por cento) até 2020; 9% (nove por cento) até 2022; e 10% (dez por cento) até 2024;

**20.7 assegurar as matrículas em educação especial, ofertadas por organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais, parceiras do poder público, e sua contabilização para fins de financiamento com recursos públicos da educação básica, na vigência do PME; (grifos nossos)**

20.8 ampliar e reestruturar as unidades escolares e capacitar os (as) profissionais para atender à demanda da educação inclusiva, na vigência do PME.

As metas e estratégias do PME para o financiamento da educação no município de Belém destacam o compromisso firmado do ente público municipal com as instituições privadas em assegurar que as matrículas da Educação Especial devem ser ofertadas pelas entidades privadas com fins filantrópicos com recursos públicos. De acordo com Oliveira (2016), podemos afirmar que recursos consideráveis, que deveriam ser destinados à escola pública, estão sendo direcionados às instituições especializadas privadas com a garantia no ordenamento jurídico municipal de Belém.

Também cabe destacar que o PME de Belém prevê a garantia de fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação básica, além da ampliação de verbas de outras fontes de financiamento no atendimento das

demandas da educação básica e suas modalidades. Todavia, o plano municipal de ensino não define quais serão essas fontes, nem como e quando elas serão efetivadas.

Para Peroni (2003), a política neoliberal é de impulso à privatização dos serviços públicos. Sobretudo na área da educação e na educação especial, onde são vivenciados os acordos de investimentos públicos nas iniciativas privadas educacionais. Os organismos internacionais asseveram como motivos para a adoção da política de inclusão, razões de ordem educacional, social, mas, principalmente de ordem econômica, como expressa a Declaração:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiam a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma **justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças.** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2009, p.10, grifos nossos).

Para Garcia (2014) esse documento da Unesco cria um campo de significações sociais a fim de relativizar as lutas sociais por uma educação universalizada, criando um fetiche, uma aparência de acesso à educação para todos a um conhecimento flexibilizado e de “qualidade” a partir da necessidade do capital, objetivando assim investir o necessário sem promover conflitos sociais para não atrapalhar a lógica da produção, favorecendo uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, perdendo o sentido das lutas entre o capital e o trabalho na busca por direitos sociais. Neste aspecto, consideramos a necessidade de uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002), que possa garantir o direito daqueles historicamente excluídos.

Sob o impacto desses marcos legais, bem como os documentos que são diretrizes da educação no município de Belém qual sejam, o PNE e o PME, que são progressistas em relação a outros documentos que lhe seguiram. Observa-se, de acordo com Oliveira (2016) que orçamento público que escoar para esferas não estatais, como as instituições especializadas privadas, garantidas legalmente no PME de Belém, precisa ser problematizado e tencionado constantemente, considerando os marcos legais que asseguram às pessoas com deficiência o direito a uma educação que proporcione o alcance máximo do desenvolvimento dos seus possíveis talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Dessa forma, o discurso sobre a efetivação da política de financiamento da educação especial em interface das

disputas entre as instituições públicas de ensino e as instituições privadas, representam questões importantes, e por isso, os diálogos devem ser norteadores no conjunto de políticas educacionais voltadas aos alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, o próximo item focalizará na análise financeira da Educação Especial no contexto do Fundeb no município de Belém do Pará.

### 3.2. O Fundeb e seus efeitos no financiamento da educação no Município de Belém

A política de educação especial no município de Belém estava vinculada ao ordenamento jurídico da LDB/1996 e na PNEE-EI/2008, como vimos anteriormente, assim, verificaremos nesse tópico o financiamento da educação no contexto do Fundeb analisando a participação dos recursos financeiros advindos desse fundo contábil, se esses valores financeiros recebidos pela PMB são suficientes para garantir a expansão da matrícula e a permanência na escolarização dos alunos com deficiência no município de Belém/Pa.

O financiamento é um componente de grande relevância na área educacional, uma vez que é uma das condições básicas para a implementação de ações nesta área.

**Tabela 19** – Total de recursos recebidos do Fundeb para Educação no Município Belém/PA 2009 a 2019

ANOS	Total de recursos recebidos com o Fundeb
2009	157.228.137
2010	175.424.110
2011	219.643.262
2012	224.475.553
2013	228.169.360
2014	235.557.437
2015	245.929.923
2016	240.816.131
2017	257.678.252
2018	241.243.818
2019	265.455.455
TOTAL DE RECEITAS	2.491.621.438
Variação 2019-2009	108.227.318
% da variação 2019-2009	68,83%

Fonte: dados do SIOPE/FNDE, 2009-2019. Elaborado por Portal (2020).

Nota: Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/calculadiao/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

De acordo com os dados da Tabela 19, o município de Belém recebeu do Fundeb, no período de 2009 a 2019, um total de receitas equivalente a R\$ 2.491.621.438,00. Ao compararmos os valores das receitas entre os anos de 2009 a 2019, observamos que houve crescimento de 68,83% no montante de recursos. É possível perceber, de acordo com os dados apresentados, uma tendência de crescimento que ocorreu praticamente em todo o período analisado.

Destarte, o Fundeb se configurou como um importante indutor de recursos voltado para financiar as instituições de ensino da rede municipal de Belém. Porém, o crescimento no montante de receitas do Fundeb identificado nos dados analisados na tabela pode também ter relação com o aumento no quantitativo das matrículas ofertadas pela rede pública municipal de ensino de Belém ao longo da série histórica analisada, que foi de 432% da educação especial.

Os dados da Tabela 20 apresentam a movimentação dos recursos do Fundeb no município de Belém, no período de 2009 a 2019.

**Tabela 20** – Belém: movimentação das Receitas destinadas ao Fundeb  
Belém/PA – 2009 a 2019

Ano	Receitas destinadas ao Fundeb	Transferência de recursos do Fundeb	Resultado líquido das transferências do Fundeb	Complementação da União Fundeb	Total de recursos com o repasse do Fundeb	Resultado líquido com complementação
2009	202.671.001	98.000.678	-104.670.323	59.227.459	157.228.137	-45.442.864
2010	213.296.913	117.506.928	-95.789.985	57.917.182	175.424.110	-37.872.803
2011	236.027.645	118.177.784	-117.849.861	101.465.478	219.643.262	-16.384.383
2012	246.010.237	122.858.041	-123.152.196	101.617.512	224.475.553	-21.534.684
2013	237.934.964	141.952.816	-95.982.149	86.216.545	228.169.360	-9.765.604
2014	229.546.688	136.948.341	-92.598.347	98.609.096	235.557.437	6.010.749
2015	234.801.585	137.000.468	-97.801.116	108.929.455	245.929.923	11.128.339
2016	224.386.475	135.269.199	-89.117.276	105.546.932	240.816.131	16.429.656
2017	219.729.354	146.475.268	-73.254.085	111.202.983	257.678.252	37.948.898
2018	208.894.149	132.655.965	-76.238.184	107.526.265	241.243.818	31.288.081
2019	211.217.910	144.217.311	-67.000.599	121.238.144	265.455.455	54.237.545
<b>Variação 2009-2019 %</b>	<b>4,22</b>	<b>47,16</b>	<b>-35,99</b>	<b>104,70</b>	<b>68,83</b>	<b>219,35</b>

Fonte: FNDE/SIOPE

Nota: Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

Os dados da Tabela 20, que tratam da movimentação de receitas do Fundeb no município de Belém na sequência histórica de 2009 a 2019, evidenciam que na coluna receitas destinadas ao Fundeb, o município de Belém destinou em 2009 cerca de R\$202 milhões ao fundo e recebeu pela política redistributiva do fundo contábil cerca de R\$98 milhões, o que representa um déficit, só que após essa distribuição, o município de Belém recebe a complementação<sup>47</sup> do Fundeb em virtude do estado do Pará aplicar um valor menor do valor aluno-ano em função do número de matrículas existentes na rede de ensino. Em resumo o município de Belém recebeu do Fundeb aproximadamente R\$157 milhões, tendo um resultado negativo de R\$45 milhões, o valor que o município destinou ao Fundeb foi maior do que o valor que ele recebeu do fundo. Esse quadro se repetiu no ano de 2010, 2011, 2012 e 2013. Observa-se que houve aumento de 47,16% da transferência de receitas de recursos de impostos do município aos fundos estaduais<sup>45</sup>.

Nesse viés, em 2014, a diferença entre o valor destinado pelo município ao Fundeb de R\$229 milhões e o valor transferido pelo fundo contábil foi de R\$136 milhões, essa movimentação de redistribuição mais a complementação da união ao fundo resultou em saldo positivo de R\$6 milhões, como visualizado na tabela, portanto, o cenário muda a partir de 2014, uma vez que o município não apresenta perdas em relação ao Fundo contábil, prosseguindo assim os resultados positivos até o ano de 2019.

Ressaltamos que essa margem positiva é crescente em 68,3%, representando avanços financeiros do Fundo contábil para o município de Belém, acreditamos que isso se deve pelo valor da complementação de recursos da União ao Fundeb.

Os dados da Tabela revelam que Belém destinou ao Fundeb valores maiores do que os recebidos, de 2009 a 2013 vimos um saldo negativo em suas receitas decorrentes do mecanismo de redistribuição dos recursos do Fundeb. A partir do ano de 2014, a diferença entre o valor destinado e o valor recebido do Fundeb foi positiva. Corrobora-se assim com a pesquisa de Bassi (2011) no município:

[...] Belém [...] é a única capital em que a contribuição ao Fundeb é substancialmente superior as receitas do fundo. Quer dizer, a prefeitura recupera apenas parte do valor capturado pelo Fundeb. Tanto a prefeitura de Belém quanto o governo do Pará financiam, por meio dos fundos contábeis, as outras redes municipais do estado. [...] a vinculação de impostos em Belém cresce em proporção, mas isso não significa que a prefeitura tenha uma situação financeira confortável. Ao contrário, a contribuição

---

45 A parcela da complementação da União será fixada anualmente pela Comissão Intergovernamental de financiamento para a Educação Básica de qualidade e se limita a 10% de seu valor anual, podendo ser distribuído para os fundos, por meio de programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007, Art. 7º).

ao fundo piora a situação de financiamento da educação municipal (BASSI, 2011, p. 133).

Dessa maneira, o Fundeb é uma política de redistribuição de recursos, a fim de garantir, em tese, a valorização, o desenvolvimento e a manutenção da educação básica. Concordamos com França (2014) que a equalização de recursos financeiros do Fundeb provoca impactos distintos nos estados e municípios, recebendo a benesse os governos que apresentam uma menor capacidade de arrecadação no financiamento da educação e atuam com relevante participação no atendimento à educação básica, em contraponto aos governos que possuem um grande aporte de recursos arrecadados e um número reduzido de matrículas em seu sistema de ensino, apresentam portanto um percentual de suas receitas retidas pelo fundo.

Mister esclarecer que o Estado do Pará ao longo da existência do Fundef e do Fundeb sempre recebeu complementação da União para alcançar o mínimo nacional. Assim, constata-se que o valor que era para ser apenas como complemento da União, acaba se tornando, dependendo da realidade municipal, parte indispensável à manutenção do processo educativo em questão. Percebe-se que o mínimo nacional não corresponde ao valor compatível com educação de qualidade, a implementação do Plano Nacional de Educação, com implantação do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) e a sinalização de aplicação de 10% do PIB no financiamento da educação seriam medidas que certamente fariam diferença na gestão e financiamento da educação especial no município de Belém.

A Tabela 21 demonstra informações sobre as despesas do Fundeb realizadas de 2009 a 2019.

**Tabela 21** – Belém: receita total e despesas do Fundeb realizadas – 2009 a 2019

Ano	TOTAL DE RECURSOS COM O REPASSE DO Fundeb	Referência de 60% do Total de Recursos dos Fundeb	Pagamento dos Profissionais do Magistério	Total aplicado na remuneração do Magistério %
2009	157.228.137	94.755.418,04	154.067.402,27	97,99
2010	175.424.110	104.231.192,72	162.778.604,99	92,79
2011	219.643.262	132.845.426,48	204.481.931,29	93,10
2012	224.475.553	129.935.620,21	184.775.024,04	82,31
2013	228.169.360	124.339.877,03	216.900.612,49	95,06
2014	235.557.437	141.919.350,75	209.253.892,03	88,83
2015	245.929.923	148.572.972,88	226.661.545,74	92,17
2016	240.816.131	140.254.719,10	237.298.621,22	98,54
2017	257.678.252	153.211.209,04	249.224.773,40	96,72
2018	241.243.818	144.347.505,25	232.277.517,22	96,28

2019	265.455.455	159.506.474,50	234.127.677,00	88,20
<b>Varição 2019-2009 R\$</b>	<b>8.546.910</b>	<b>64.751.056</b>	<b>80.060.275</b>	
<b>Varição 2019-2009 %</b>	<b>4,22</b>	<b>68,33</b>	<b>51,96</b>	

**Fonte:** SIOPE/Relatório Resumido da Execução Orçamentária.

**Nota:** Foram considerados os valores das Despesas do Fundeb Liquidadas.

**Nota:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

A Tabela 21 apresenta a receita total e as despesas do Fundeb no município de Belém realizadas de 2009 a 2019. Observamos oscilações nos valores correspondentes a receita total do fundo contábil e um aumento de 51,96% (R\$80 milhões) no volume de recursos destinados ao pagamento de profissionais do magistério na série histórica estudada, em que pese, são descritos nas despesas apenas os docentes da educação infantil e ensino fundamental. O valor referente ao pagamento dos docentes de outras modalidades de ensino, como a Educação Especial, estão agregados nestes valores descritos na tabela.

A referência de despesa do Fundeb direcionado ao pagamento aos profissionais do magistério é de 60% no mínimo, ao longo da série histórica sua variação apresentou um crescimento de 68% (R\$64 milhões), todavia, os dados nos mostram que o município comprometeu mais de 90% no pagamento de profissionais do magistério, em média da receita oriunda do Fundeb, com a remuneração do pagamento de pessoal e o restante do valor foi aplicado em outras despesas.

Assim podemos perceber em outras pesquisas como o Castro *et al.* (2019) demonstra que o município de Pau D'Arco aplicou os recursos do Fundeb destinados ao pagamento de docentes em 2017 o percentual de 63,24%, em 2018 aplicou cerca de 64,06% com pagamentos destes profissionais, o que evidencia a aplicação do que foi exigido pelo Art. 22 da Lei 11.494/2007, que é 60% no mínimo. Também segundo Mattiello *et al.* (2019), que analisou o município de Sarandi-PR durante os anos de 2013 a 2017, as despesas realizadas com o recurso do Fundeb atingiram em média 72% do dispêndio, durante todos os anos avaliados e referiam-se a gastos com a folha de pagamento dos profissionais do magistério. Segundo Bernardo (2017) que analisou diversos municípios mineiros sobre os recursos provenientes do Fundeb,

onde na maioria o percentual de aplicação dos recursos recebidos do Fundeb<sup>46</sup> em relação à valorização dos profissionais do magistério gira em torno de 93,78% .

A Coordenação de Operacionalização do Fundeb (2018) destaca que a parcela de recursos para remuneração dos docentes é de no mínimo 60% do valor anual, porém não há impedimento para que se utilize até 100% dos recursos na remuneração dos profissionais do magistério.

Ressaltamos que no ano de 2017, o Município chegou a comprometer 96,72% da receita advinda desse fundo com a remuneração de professores, ou seja, o maior valor percentual da série histórica, os valores dos recursos do Fundeb foram direcionados majoritariamente ao pagamento dos profissionais do magistério.

Na Tabela 22 é apresentado o comparativo dos valores síntese das receitas e despesas do Fundeb, nos anos de 2009 a 2019 de forma mais detalhada, a fim de compreendermos o movimento financeiro educacional.

**Tabela 22 – Comparativo das receitas e despesas do Fundeb Belém/PA – 2009 a 2019 (R\$)**

RECEITAS DO FUNDEB	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Receitas destinadas ao Fundeb	202.671.001	213.296.913	236.027.645	246.010.237	241.684.322	229.546.688	234.801.585	224.386.475	219.729.354	210.383.769	211.217.910
Recursos recebidos do Fundeb	157.925.697	175.981.020	221.409.044	225.341.410	214.469.487	236.645.586	247.621.621	242.039.512	258.894.051	242.294.741	265.844.124
Resultado líquido da Transferência do Fundeb	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Receita da aplicação financeira dos Recursos do Fundeb	104.670.323	-95.789.985	117.849.861	123.152.196	113.884.597	-92.598.347	-97.801.116	-89.117.276	-73.254.085	-76.781.837	-67.000.599
<b>TOTAL</b>	<b>256.623.935</b>	<b>294.044.857</b>	<b>341.352.611</b>	<b>349.065.307</b>	<b>342.722.429</b>	<b>374.682.075</b>	<b>386.313.788</b>	<b>378.532.092</b>	<b>406.585.120</b>	<b>376.296.450</b>	<b>410.450.105</b>
DESPESAS DO FUNDEB	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Pagamentos dos Profissionais do Magistério	154.067.402	162.778.605	204.481.931	184.775.024	195.338.487	209.253.892	226.661.546	237.298.621	249.224.773	233.933.884	234.127.677
Educação infantil	0	0	37.519.102	23.184.346	8.695.119	8.479.436	6.050.775	6.240.819	29.465.233	39.454.076	33.178.785
Ensino Fundamental	154.067.402	162.778.605	166.962.829	161.590.678	186.643.368	200.774.456	220.610.771	231.057.802	219.759.541	194.479.808	200.948.892
Outras despesas	1.640.198	8.522.276	11.026.668	39.000.834	29.126.320	23.686.299	15.699.550	9.489.373	10.601.899	10.311.137	28.239.418
<b>TOTAL</b>	<b>155.707.600</b>	<b>171.300.881</b>	<b>215.508.599</b>	<b>223.775.858</b>	<b>224.464.807</b>	<b>232.940.191</b>	<b>242.361.096</b>	<b>246.787.994</b>	<b>259.826.672</b>	<b>244.245.021</b>	<b>262.367.095</b>

**Fonte:** SIOPE/Relatório Resumido de Execução Orçamentária. Elaborado por Portal (2020).

**Nota1:** Foram considerados os dados do Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, sendo considerados os valores das Despesas e Receitas Liquidadas do Fundeb.

**Nota2:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

46 O Fundeb é formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

A Tabela 22 apresenta uma síntese do comparativo entre as receitas e despesas do Fundeb, nos anos de 2009 a 2019. A verba total do Fundeb foi aplicada em sua grande maioria quase 100% no pagamento dos profissionais do magistério, assim o município de Belém vem cumprindo o disposto na legislação, aplicando acima do percentual mínimo exigido para as despesas com remuneração de pessoal. Segundo o Manual de Orientação do Fundeb (2008, p.21), que determinava que os estados, municípios e Distrito Federal aplicassem no mínimo 60% dos recursos com remuneração dos profissionais do magistério, o restante até 40% deve ser usado para pagamento de despesas diversas, consideradas como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

A legislação é bem explícita quanto aos alunos classificados que são atendidos, em consonância, o Manual de Orientação do Fundeb (2008, p. 10), diz que:

Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos nas etapas de: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural; nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno).

Destacamos que, nas descrições das despesas do Fundeb, não consta as modalidades de ensino, essa informação não foi disponibilizada no site do SIOPE, impossibilitando identificar os registros dos valores gastos com pagamento dos docentes, seja da Educação Especial, EJA, entre outros, o que nos impossibilita de conhecer os montantes de recursos referentes ao pagamento e as despesas com a manutenção e desenvolvimento dessas modalidades (BRASIL, 2007).

Essa situação também foi observado por França (2014) na pesquisa de financiamento da educação no município de Vitória, já que não há garantia de que esses recursos estejam sendo, de fato, destinados a todas etapas e modalidades de ensino, as despesas estão agregadas às outras etapas de ensino, impossibilitando a visualização da ampliação, do acesso e permanência de qualidade no sistema educacional. Não conseguimos mensurar a partir da análise das despesas públicas, quais os custos necessários para uma educação de qualidade de um aluno público alvo da Educação Especial no sistema público. Esse entendimento corrobora com a invisibilidade dos gastos da Educação Especial no âmbito do Fundeb gerando implicações incisivas nas políticas de financiamento dessa modalidade.

### **3.3. O financiamento da Educação Especial em Belém do Pará: desafios frente a invisibilidade nos balanços financeiros**

Nesse tópico, apresentamos o financiamento da educação Especial no contexto do financiamento da educação básica no município de Belém, analisando com exclusividade dados que constam sínteses das receitas e despesas da educação do poder executivo municipal, visando formar parâmetros para percepção da expressividade da Educação Especial no fundo público educacional.

#### *3.3.1. Receitas da educação no Município de Belém em interface com a Educação Especial*

O conjunto de receitas arrecadadas pelos cofres públicos que compõe a cesta de investimentos disponíveis para as despesas públicas dos entes federativos se encontra delimitado na Constituição (BRASIL, 1988). Desde a CF/88, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à educação, como vimos no decorrer dos estudos, ao definir quais impostos serão utilizados para financiar a educação pública no Brasil. A Repartição de Receitas Tributárias consiste na divisão do produto arrecadado, isto é, dos tributos, pelos entes federativos. Tributo, por sua vez, está definido no art. 3º do Código Tributário Nacional: “Art. 3º. Tributo 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”.

Existem as receitas originárias, derivadas ou transferidas, para o nosso estudo, consideramos como receitas transferidas as que são originadas do pagamento de tributos, são redistribuídas ou repassadas a outros entes. Como exemplo, temos a repartição da arrecadação tributária descrita nos Art. 157 a 162 da CF/88 que elencam a repartição tributária pelos entes federados (PCDL legal – Constituição).

O financiamento da educação no município de Belém é mencionado na Lei Orgânica Municipal de Belém de 30 de março de 1990, em seu Art. 221, o qual prevê a aplicação anual nunca menos que 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos. Além da receita de impostos, o município conta ainda com as receitas do salário educação, dos recursos provenientes de convênios e programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A LOM destaca em seu art. 221:

Art. 221 Os recursos públicos serão destinados, prioritariamente, as escolas públicas, devendo o Município aplicar, no mínimo, vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendido também o proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A destinação dos recursos públicos, ou sua distribuição, assegurará sempre prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório e gratuito, nos termos dos Planos Nacional e Estadual de Educação e exclusividade a esse ensino enquanto perdurarem as condições que inviabilizem a instituição e adoção pelo Poder Público Municipal de ensino subsequente ao fundamental.

Inicialmente, procuramos mapear e fazer a análise das receitas destinadas à educação do Município de Belém, oriunda dos impostos próprios, estaduais e federais, as transferências do FNDE e do Fundeb, considerando a série histórica 2009 a 2019. Saliemos que as receitas vinculadas à educação são compostas pelo percentual mínimo de todos os impostos, inclusive as multas e juros de mora e a receita da dívida ativa, considerando este ganho do Fundeb, como sendo, a diferença positiva entre a contribuição para esse fundo e a receita com ele, seu rendimento financeiro, as receitas vinculadas à educação oriundas do FNDE.

Também devemos ressaltar a Emenda Constitucional nº 59/2009, onde os recursos para a educação serão ainda ampliados com a Desvinculação de Recursos da União (DRU), uma conquista resultado de lutas sociais, podendo contribuir para a melhoria da qualidade social da ação educativa em todo o país (BRASIL, 2009). Assim a CF/88 normatiza o financiamento da educação ao definir quais impostos serão utilizados para financiar a educação pública no país. No caso de Belém, vejamos:

**Tabela 23** – Receitas da Educação por fontes  
Belém/PA – 2009 a 2019

Ano	25% das Receitas de impostos para FINS DE LIMITE educacional ( mínimo de 25% da receita de impostos) (A)	Receita de Transferências do FNDE (B)	Receita de Transferências de Convênios - C	Outras Receitas (D)	Total da Receita (E)	MÍNIMO 25% da receita de impostos sobre o total de receitas (A/E*100)	Aplicação do mínimo em MDE (%)
2009	386.305.732	48.214.855	748.644	126.756	413.968.910	93,32	25,89
2010	422.823.290	29.966.903	1.471.699	106.256	454.368.149	93,06	25,17
2011	459.374.250	26.592.320	1.633.900	234.404	487.834.873	94,17	25,03
2012	498.177.286	24.772.292	32.189	146.802	532.733.936	95,23	25,61
2013	544.188.800	19.476.629	0	135.414	562.475.873	96,75	27,86
2014	521.282.078	22.975.735	937.717	461.991	545.657.521	95,53	28,01
2015	433.049.275	21.892.608	0	184.270	572.881.994	96,15	27,69
2016	472.746.574	28.122.206	789.005	184.582	501.766.477	94,22	26,03
2017	469.918.237	14.634.565	11	538.793	485.091.606	96,87	23,47
2018	469.509.296	18.583.166	337	64.262	488.157.062	96,18	25,06

2019	467.470.411	15.174.745	3,90	1.762.451	484.407.611	96,50	25,01
<b>Varição 2009- 2019 %</b>	<b>21,01</b>	<b>-68,52</b>	<b>-99,9</b>	<b>1290</b>	<b>17,01</b>		

**Fonte:** FNDE/SIOPE: Relatório resumido de execução orçamentária. Elaborado por Portal (2020).

**Nota 1:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

**Nota 2:** Outras Receitas: são valores provenientes de arrecadação tais como juros, restituições, indenizações, receitas da dívida ativa, aplicações financeiras e outras.

Ao analisar as receitas do município de Belém destinados ao MDE, no período de 2009 a 2019, observamos algumas oscilações nas receitas durante a série histórica analisada, conforme a Tabela 7. Em relação aos 25% das receitas de impostos vinculados ao MDE vimos que de 2009 a 2013 houve um crescimento de 40% de receitas advindas dos impostos próprios, das receitas de transferência da União e das receitas de transferências do Estado. De 2015 a 2019 apresentou um decréscimo nas receitas de 15%, sendo possível perceber o crescimento de 21% na destinação das receitas totais de MDE no município de Belém. Nos anos de 2009 a 2015 apresentou um aumento das receitas de 38%, sendo que no ano de 2015 foi o ano de maior valor de receitas da Educação por fontes, a partir do ano de 2016 até o final da série histórica.

Em relação às receitas de transferências do FNDE teve um decréscimo de 68,5% no período da série histórica, percebemos uma retirada marcante da União em sua participação na destinação de receitas por fontes ao município de Belém, assim como nas transferências de convênios que teve um decréscimo de 99% durante a série histórica analisada. Em contrapartida, o subsídio de outras receitas apresentou um aumento de 1290% de 2009 a 2019, contribuindo assim para suprir os valores de outras receitas destinadas à educação, que tiveram seus valores diminuídos ao longo da série histórica. Ressaltamos que em relação à receita total destinada à educação do município, teve um aumento de 17% na série histórica analisada e que a aplicação do mínimo percentual de MDE foi cumprido na maior parte dos anos ao longo da série histórica.

A Tabela 24 apresenta o total das receitas destinadas à educação no município de Belém, essa receita seria de aproximadamente R\$557 milhões em 2009, considerando os 25% de vinculação constitucional ao MDE, as transferências<sup>47</sup> de recursos do FNDE e dos recursos recebidos do Fundeb. Em 2019, a receita seria de R\$1 bilhão, considerando os 25% de vinculação ou R\$510 milhões respectivamente a serem aplicados na educação em diferentes

---

<sup>47</sup> Essas transferências são acordos feitos entre União e entidades governamentais dos demais entes da federação, ou organizações não-governamentais, para transferência de recursos financeiros a serem utilizados na execução de um objetivo comum.

etapas e modalidades. Assim, a variação do total da receita da educação do período estudado foi de 79,70%, considerando a diminuição do total das transferências da União e do Estado para o município de Belém nos anos de 2009 a 2019. Segundo os estudos de França (2014) e Farenzena (2011), as responsabilidades do poder público com a educação podem ser garantidas a partir da política de vinculação de recursos em que pese estarem intimamente ligada à economia e as políticas fiscais governamentais.

Essa tabela apresenta os recursos oriundos dos impostos próprios (IPTU, ITBI, ISS, IRRF), nela percebemos que o município estudado captou cerca de R\$390 milhões em impostos próprios 2009, R\$534 milhões em 2015 e no final da série R\$551 milhões em 2019 em recursos destinados à educação no município de Belém.

Assim, a receita de impostos próprios do município teve uma evolução crescente. O aumento na receita resultante de impostos cria expectativa de aumento na ampliação de recursos à educação. Porém, isso não quer dizer que Belém não dependa dos recursos transferidos tanto pelo Estado quanto pela União, visto que em 2017, segundo o IBGE, 58,8% de suas receitas foram provenientes de recursos externos.

Observa-se que o volume total de recursos arrecadados na maior parte dos anos analisados é significativo, pois seu menor percentual representou 16,54% em 2009 e o maior representou 20,06% da receita total referente ao ano de 2017. Isso significa que o município tem uma boa arrecadação de impostos próprios em relação a outros municípios, a exemplo de Itaituba, onde a arrecadação de recursos próprios de acordo com Sousa (2018) não chega a 10% das receitas correntes na maioria dos anos compreendidos entre 2009 e 2017. A receita oriunda da transferência constitucional da União representou, aproximadamente, 0,9% do total de impostos e transferências do Município de Belém nos anos de 2009 a 2019 e a proveniente do Estado representou 45%. Cabe destacar que a receita transferida do Estado supera a receita própria arrecadada pelo Município, mostrando a importância dessa transferência para a composição da receita do ente municipal. Dessa maneira os recursos oriundos de transferências de receitas tributárias entre os entes federados são essenciais para o financiamento da educação nos municípios. A CF/1988 e a LDB/1996 enunciam o regime de colaboração e competências entre os entes federados para a oferta dos serviços educacionais nas diversas esferas de governo.

**Tabela 24:** Receitas destinadas à Educação do Município de Belém/PA  
2009 a 2019

<b>Categorias</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Varição 2009- 2019 (%)</b>
IPTU	71.075.429	80.875.635	83.457.840	87.132.984	91.434.263	97.823.283	94.388.821	100.609.188	119.640.645	121.655.713	122.185.840	71,91
ITBI	22.559.515	34.455.728	34.887.730	46.255.839	48.235.826	43.415.209	40.637.058	33.650.900	35.669.225	30.549.661	35.122.868	55,69
ISS	297.158.623	351.108.077	380.585.276	408.942.807	412.497.006	444.203.817	399.005.723	375.936.836	395.129.725	410.450.066	393.829.958	32,53
<b>SUBTOTAL A</b>	<b>390.793.567</b>	<b>466.439.440</b>	<b>498.930.845</b>	<b>542.331.630</b>	<b>552.167.095</b>	<b>585.442.309</b>	<b>534.031.602</b>	<b>510.196.924</b>	<b>550.439.594</b>	<b>562.655.440</b>	<b>551.138.666</b>	
Transferência da União												
FPM	498.714.358	521.043.007	617.542.039	596.859.074	605.367.158	498.358.822	528.836.775	518.727.632	513.621.427	506.014.127	511.618.911	2,59
ITR	0	0	12.608	7.465	19.876	14.095	14.941	8.068	9.983	9.761	3.625	
Desoneração	7.691.265	7.412.275	7.013.055	6.435.868	5.523.555	5.066.751	4.666.983	4.385.539	4.189.031	3.555.531	0	
<b>SUBTOTAL B</b>	<b>506.405.623</b>	<b>528.455.283</b>	<b>624.567.702</b>	<b>603.302.407</b>	<b>610.910.588</b>	<b>503.439.668</b>	<b>533.518.699</b>	<b>523.121.239</b>	<b>517.820.441</b>	<b>509.579.418</b>	<b>511.622.536</b>	
Transferência Estado	<b>532.489.548</b>	<b>596.268.399</b>	<b>628.782.984</b>	<b>689.747.120</b>	<b>714.843.025</b>	<b>765.732.111</b>	<b>732.194.905</b>	<b>666.058.560</b>	<b>752.160.169</b>	<b>742.449.466</b>	<b>772.259.790</b>	45,03
ICMS	409.381.792	450.518.299	471.703.703	596.859.074	503.577.703	540.479.311	546.382.926	518.727.632	83.252.020	468.490.749	465.680.973	13,75
IPI	12.146.819	17.307.886	16.067.766	20.196.649	18.224.140	16.881.000	16.160.712	11.725.796	1.865.277	14.091.055	12.760.329	5,05
IPVA	85.516.266	87.432.373	93.938.558	98.014.874	101.332.747	108.099.517	105.840.599	101.747.277	11.562.994	1.062.819.794	106.815.272	24,91
<b>SUBTOTAL C</b>	<b>507.044.877</b>	<b>555.258.558</b>	<b>581.710.028</b>	<b>715.070.598</b>	<b>623.134.589</b>	<b>665.459.829</b>	<b>668.384.238</b>	<b>632.200.705</b>	<b>96.680.291</b>	<b>1.545.401.598</b>	<b>585.256.573</b>	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>1.404.244.067</b>	<b>1.550.153.281</b>	<b>1.705.208.575</b>	<b>1.860.704.635</b>	<b>1.786.212.272</b>	<b>1.754.341.806</b>	<b>1.735.934.540</b>	<b>1.665.518.869</b>	<b>1.164.940.326</b>	<b>2.617.636.455</b>	<b>1.648.017.775</b>	
25% MDE/CF/1988 (1D)	373.022.015	420.006.873	458.765.179	486.289.390	487.222.051	483.657.902	483.524.461	455.912.529	536.501.236	495.679.268	510.014.697	36,73
Transferência de recursos do FNDE (2)	26.787.778	29.966.903	26.592.320	24.772.292	18.109.589	23.879.913	21.285.746	28.237.052	15.323.689	18.203.733	15.174.745	-43,35
Recursos destinados ao Fundeb	202.671.001	213.296.913	236.027.645	246.010.237	241.684.322	229.546.688	234.801.585	224.386.475	219.729.354	210.383.769	211.217.910	4,22
Recursos recebidos do Fundeb (3)	157.925.697	175.981.020	221.409.044	225.341.410	214.469.487	236.645.586	247.621.621	10.630.554.112	258.894.051	242.294.741	265.844.124	68,33
<b>TOTAL GERAL DA RECEITA DA EDUCAÇÃO (1D+2+3)</b>	<b>557.735.489</b>	<b>625.954.796</b>	<b>706.766.543</b>	<b>736.403.092</b>	<b>719.801.127</b>	<b>744.183.401</b>	<b>752.431.828</b>	<b>11.114.703.693</b>	<b>1.030.448.331</b>	<b>966.561.512</b>	<b>1.002.251.477</b>	79,70

**Fonte:** SIOPE: Relatório resumido de execução orçamentária.

**Nota 1:** Os dados Considerados no RREO foram os da receita realizada do último bimestre.

**Nota 2:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

Em 2009 inicia-se o segundo mandato do prefeito de Belém Duciomar Costa (2009-2012) trabalhando com o orçamento do ano anterior (LDO, LOA), bem como o mandato do prefeito de Belém Zenaldo Coutinho (2013-2016) e (2017-2020) Essa reflexão de gestão municipal deve ser apreciada em razão de entendimento de possíveis discrepâncias nos valores de um ano para o outro da série histórica da pesquisa.

Nesse sentido, iniciamos a primeira desagregação de informações das receitas a partir das fontes de recursos da educação, a fim de perceber quais foram os recursos captados pelo Poder Executivo Municipal no período de 2009-2019.

**Tabela 25:** Belém: receitas do salário-educação e programas do FNDE – 2009 a 2019

Ano	Salário- educação	Programas			Outras Transferências do FNDE	Aplicação Financeira dos Recursos do FNDE	TOTAL DE RECEITAS
		PDDE	PNATE	PNAE			
2009	4.782.441	0	0	0	21.267.285	738.052	26.787.778
2010	4.884.336	0	0	0	24.591.329	491.239	29.966.903
2011	5.529.313	0	0	0	20.489.800	108.685	26.127.797
2012	6.167.463	0	0	0	18.171.331	28.602	24.367.396
2013	6.395.327	3.689	119.242	9.022.842	2.561.592	6.897	18.109.589
2014	7.565.496	3.545	0	8.249.887	7.669.159	391.825	23.879.913
2015	8.276.106	3.203	115.605	7.408.597	4.633.731	848.505	21.285.746
2016	7.058.917	10.273	75.465	7.752.138	13.340.259	0	28.237.052
2017	1.473.902	2.422	118.649	7.869.388	257.080	177.476	9.898.917
2018	7.277.351	2.272	148.080	6.859.434	4.330.527	145.014	18.762.678
2019	7.407.511	1.760	139.489	6.461.480	626.197	115.948	14.752.385
<b>Variação 2009- 2019 %</b>	<b>54,89</b>	<b>-52,29</b>	<b>16,98</b>	<b>-28,39</b>	<b>-97,06</b>	<b>-84,29</b>	<b>-44,93</b>

**Fonte:** FNDE/SIOPE. Elaborado por Portal (2020).

**Nota 1:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dez de 2019, pelo endereço: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

**Nota 2:** Os valores do FNDE estão somados, os programas mais a quota federal do Salário-Educação e a dedução dos 10% do montante do SE que são destinados aos municípios do Pará.

De acordo com a Tabela 25, as transferências de recursos do FNDE são advindas da contribuição do salário-educação, que representa uma das parcelas que compunham com outras transferências desse fundo como os programas e projetos e representam juntos as composições do total de recursos destinados à educação, de acordo com Gutierrez & Rolim (2016) “deverá ter efeito multiplicador ao contemplar uma multiplicidade de programas instituídos com a intenção de melhorar a qualidade do ensino. Essa complementação, acrescida dos recursos da quota-parte federal do salário educação e de outras fontes do FNDE, vai constituir as bases do apoio financeiro da União e do regime de colaboração”, portanto, esses projetos e ações cresceram conforme os dados da tabela até o ano de 2015, a partir do ano seguinte houve decréscimo, em 2017 apresentou o menor valor de receitas, podendo ser justificado esse déficit com a mudança no cenário político econômico, o que resultou em crise financeira e desempregos no país e, claro, Belém não está fora desse cenário econômico. Em 2018 ocorreu aumento na receita do salário-educação e por conseguinte aumento nos valores de receitas ao município. Destacamos que a responsabilidade pela arrecadação, fiscalização e a cobrança do salário educação está sob a Secretaria da Receita Federal do Brasil e do Ministério da Fazenda o qual transfere o valor da arrecadação para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas de ensino, conforme a definição da Lei nº 11.457/2007.

A Tabela também informa os valores referentes às receitas advindas dos programas do FNDE, como o PNATE, PNAE, PDDE e outros programas participantes da cesta de receita destinados à educação no Brasil. Observamos que o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar- PNATE, instituído pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais, bem como para o pagamento de terceiros, prestadores de serviços ao município no transporte de alunos da rede. Os dados da tabela comprovam que nos anos de 2009 a 2012 os valores dos programas PDDE, PNATE e PNAE não apareceram nos dados oficiais, em razão de que só em 2009, os programas foram ampliados (PNATE) e instituídos (PNAE) para toda a educação básica.

Cabe destacar que o PNATE recebeu valores diferenciados, e, a partir de 2017, exibiu crescimento expressivo ao longo da série histórica. Com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados são responsáveis pela oferta da educação de jovens e adultos e da educação especial nas etapas da educação básica correspondentes à sua atuação prioritária. Assim, os municípios devem oferecer educação especial na educação infantil e, como são corresponsáveis com os Estados pelo ensino fundamental, também compartilham com os estados a responsabilidade pela educação especial nesse nível de ensino. De acordo com a Tabela 25, o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela EC nº 59, de 2009, conforme a Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inc. VII), incluiu a alimentação escolar entre os programas suplementares que constituem direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado. Com a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, o programa sofreu variações significativas no repasse de recursos no ano de 2013, que detinha R\$ 9.022.842, e em 2015 passou para R\$ 7.408.597, ocorrendo perdas no repasse ao programa. Infere-se que em 2016 os dados revelaram crescimento do programa, mas em 2018 houve um decréscimo nos valores do programa, gerando uma oscilação até o final da série histórica e não havendo registro de valores para o programa no ano de 2009 a 2012.

O PNAE foi estendido aos estudantes de toda educação básica, com valores *per capita* diferenciados para as diversas etapas e modalidades de educação escolar, desde a creche ao ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Outro programa do FNDE é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que se destina às escolas públicas da educação básica, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), como beneficentes de assistência social ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. A Tabela também apresenta repasses de verbas financeiras do

programa em todos os anos da série, exceto em 2012, que não houve registro de valores financeiros no SIOPE e também não visualizamos se o PDDE beneficia a Educação Especial. Sendo assim, a Tabela apresenta os valores do programa que irão diretamente para as Entidades Executoras (EEx), por esse motivo os valores mostraram-se ser tão baixos, em que pese, o maior número de recursos do programa é direcionado as Unidades Executoras (UEEx), que são as escolas, entretanto não serão demonstrados neste estudo em razão do objeto de pesquisa.

Por oportuno, apresentamos a Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018, que trata da destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em conformidade com o Programa Escola Acessível. Vejamos o artigo 10 da Resolução, que enuncia sobre a compra de materiais diferenciados a esse público alvo via PDDE:

Art. 10. Os recursos financeiros de que trata essa Resolução deverão ser empregados em:

I - aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II - aquisição de jogos pedagógicos;

III - aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e

IV - aquisição de outros produtos de tecnologia assistiva.

O Programa Escola Acessível está vinculado às ações do PDDE Estrutura, consiste no repasse de recursos financeiros para as escolas públicas de ensino fundamental, ensino médio e educação especial, e é desenvolvido pela Secadi, articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os recursos financeiros são destinados a escolas públicas para ações de adequações arquitetônicas e de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão, colocação de sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva.

Os aportes legislativos às pessoas com deficiência são abrangentes, elencamos algumas normas infraconstitucionais que respaldam acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida a partir do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dispõe sobre a prioridade de atendimento e especifica a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os

níveis, etapas e modalidades, garantindo a quebra de toda ou qualquer barreira arquitetônica, atitudinal, dentre outras, promovendo a acessibilidade, adequando o meio ambiente à pessoa com deficiência. Vejamos a historicidade da implantação do Programa Escola Acessível, a partir de seu manual:

O Ministério da Educação, de 2003 a 2006, apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial. Em 2007, foi instituído o Programa escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. A Resolução CD/FNDE nº 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho – PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade, passa a ser feito, diretamente às unidades executoras das escolas<sup>43</sup>.

O Decreto nº 6.571/2008 assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover o ensino regular aos alunos público alvo da educação especial. Quanto à implantação do Programa em 2010, vejamos:

Em 2010, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 10/2010, sob a égide da Resolução CD/FNDE nº 3/2010, o Programa Escola Acessível atendeu as escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital, contempladas no período de 2005 a 2008, pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que registraram no Censo Escolar MEC/INEP/2009, matrículas de estudantes público alvo da educação especial, em classes comuns do ensino regular. Em 2011, o Programa contemplou escolas de educação básica com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em 2009, que tenham registrado, no Censo escolar MEC/INEP/2010, matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular.

Conforme estabelecido pelo Decreto nº 6571/2008, a União apoia as ações de acessibilidade arquitetônica, bem como aquelas destinadas à disponibilização de tecnologia assistiva. Para tanto, a Resolução FNDE nº 27/2011 dispõe sobre a destinação de recursos financeiros no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a fim de implementar o Programa Escola Acessível.

O MEC divulgou em 2011 que uma escola da rede municipal de Belém em 2012 seria contemplada com o programa Escola Acessível, a Escola Municipal Abel Martins. Ao passo

que na rede estadual de ensino foram 27 escolas contempladas e 7 escolas em regime de convênio também foram contempladas no referido ano.

Apresentamos no Quadro 7 a relação das escolas da rede municipal contempladas pelo Programa “Escola Acessível” no ano de 2013. Percebe-se o aumento considerável no número de escolas beneficiadas com o programa.

**Quadro 7** – Relação das escolas do Município de Belém que foram contempladas pelo Programa “Escola Acessível”

Nº	NOME DAS ESCOLAS
1	EM AMANCIA PANTOJA
2	EM SILVIO LEANDRO
3	EM ABEL MARTINS
4	EM GABRIEL LAGE DA SILVA
5	EM HELDER FIALHO DIAS
6	EM PADRE LEANDRO PINHEIRO
7	EM MARIA STELLINAVALMONT
8	EM PAULO FREIRE
9	EM PALMIRA LINS DE CARVALHO
10	EM ABEL MARTINS
11	EM FRANCISCO DA SILVA NUNES
12	EM SOLERNO MOREIRA
13	EM ROTARY
14	EM EDSON LUIS
15	EM SILVIO NASCIMENTO
16	EM LAURO CHAVES
17	EM COMANDANTE KLAUTAU
18	EM MIGUEL PERNAMBUCO FILHO
19	EM CORDOLINAFONTELLES DE LIMA

Fonte: MEC

Salienta-se que o MEC divulgava a listagem das escolas contempladas com os recursos do PDDE Acessibilidade/2012 e 2013. A partir dos anos seguintes a disponibilização dessas informações é feita através das Entidades Executoras do município pesquisado, porém o MEC não divulgou as listas. As informações de escolas beneficiadas são feitas a partir de buscas diretas as EEx.

Existem duas formas do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola chegar até o Município. A primeira é por meio da EEx, no referido caso concreto é a prefeitura de Belém, o que foi demonstrado na tabela, o valor repassado pelo programa é pouco e corresponde ao valor das escolas que não têm Unidade Executora. A outra forma é quando o recurso vai direto para a Uex, é a escola, o valor financeiro repassado pelo programa não vem direto para a prefeitura, e sim para as escolas beneficiadas que são as Unidades Executoras do programa.

Podemos considerar que existem projetos educacionais que também geram receitas à educação como os programas especiais do PAR/PDE no município de Belém, existem os que envolvem o transporte escolar como o de transporte escolar acessível, implementado no âmbito do Programa Caminho da Escola, tal ação priorizou o atendimento dos Municípios com maior número de beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC), com deficiência, em idade escolar obrigatória fora da escola. Contudo, o município de Belém não foi contemplado com esses programas.

Destacamos que os programas Viver sem Limite e o PAR envolvem a operacionalização do Programa Caminho da Escola para as pessoas com deficiência. Esses programas favorecem a implantação de uma gestão estratégica de apoio à acessibilidade e a inclusão na escola, porém as pesquisas revelam que não houve repasse desse programa ao Município de Belém. Atualmente, o projeto do ônibus escolar acessível continua na agenda do Plano Viver sem Limite e mantido pelo Programa Caminho da Escola.

Diante desse contexto, veremos na tabela abaixo os programas para a Educação Especial, advindos das transferências do FNDE, que compõem as receitas destinadas à educação no município de Belém /PA, no período de 2009 a 2019.

**Tabela 26:** Programas da Educação Especial do Município de Belém/PA  
2009 a 2019

Ano	Nome do Programa	Valor Total do Programas (R\$)	Programa da Educação Especial	Valor Destinado a Educação Especial (R\$)	% dos recursos a Educação Especial
2009	PTA	236.986,20	Educação inclusiva- Formação de Professores	236.986,20	100
2010	-	-	-	-	-
2011	PTA	568.636,20	Educação inclusiva - Municípios	236.986,20	41,70
2012	-	-	-	-	-
2013	PNAE	6.359.256,00	Alimentação Escolar AEE	28.600,00	0,45
2014	PNAE	6.700.780,00	Alimentação Escolar AEE	24.000,00	0,36
2015	PNAE	5.924.044,00	Alimentação Escolar AEE	75.800,00	1,28
2016	PNAE	6.108.920,00	Alimentação Escolar AEE	121.600,00	1,99
2017	PNAE	6.757.742,00	PNAE – Alimentação Escolar – AEE	133.560,00	2,10

2018	PNAE	6.461.480,00	PNAE – Alimentação Escolar – AEE	157.198,00	2,47
2019	PNAE	6.785.838,00	PNAE – Alimentação Escolar – AEE	193.874,00	3,05

**Fonte:** FNDE – Liberações.

**Nota:** PTA – Programa de Trabalho Anual

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

A Tabela 26 remete às transferências de recursos financeiros do FNDE, nos períodos de 2009 a 2019, advindos de Programas específicos para atender aos alunos público alvo da Educação Especial no município de Belém. A PMB deve oferecer Educação Especial na educação infantil sendo co-responsáveis com os Estados, no ensino fundamental. Dessa maneira, os programas e projetos do FNDE ajudam a contemplar a cesta orçamentária da educação possibilitando a oferta e permanência de alunos com deficiência na RME. Os dados da tabela revelam que a PMB recebeu recursos financeiros dos Programas: PTA – Educação Inclusiva – Formação de professores no montante de R\$ R\$ 236.986,20, correspondendo a 100% do valor destinado ao programa em 2009. No ano de 2011, novamente, sua cesta orçamentária foi contemplada com o PTA – Educação inclusiva municípios no valor de R\$ 236.986,20, recebendo 41,68% de verba do programa para a Educação Especial. Nos anos seguintes de 2013 a 2019, o ente municipal recebeu do programa PNAE – Alimentação escolar, para contemplar a alimentação de alunos da Educação Especial no atendimento educacional especializado da RME de Belém. Os valores recebidos variavam de 0,45% no período de 2013 e em 2019 passaram para 3,05%, perfazendo uma variação positiva de 577%, representando crescimento expressivo nos recursos advindos do programa PNAE ao longo da série histórica. É interessante ressaltar que esses percentuais representam valores dentro do total de 100% dos recursos destinados pelo programa PNAE ao Município de Belém.

Destarte, os valores financeiros recebidos foram variando na série histórica, portanto, esses programas fazem parte da composição das Receitas dos Programas da Educação Especial que o Poder Executivo Municipal aderiu nos anos de 2009 a 2019. Dessa maneira, o Município recebe apoio financeiro desses programas e estas receitas deveriam fazer parte da rubrica Receita de Aplicação Financeira – Educação Especial, em razão da existência de transferência para a conta do município dos valores apresentados na tabela, que fazem parte da política de financiamento da educação e da educação especial no município de Belém.

### 3.3.2. As despesas com a Educação e a invisibilidade da Educação Especial

A análise das despesas por função revela quanto o governo gasta em suas áreas de atuação, como por exemplo, a educação, saúde, proteção social, etc., permitindo comparações das prioridades e das invisibilidades definidas pelo governo. Para a análise, optamos pela despesa por subfunção no município de Belém. A seguir, apresentamos, na tabela, as despesas por subfunção vinculadas à função educação.

**Tabela 27:** Despesas relativas a Função e Subfunção da Educação no Município de Belém/PA – 2009 a 2019

FUNÇÃO E SUBFUNÇÃO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2019 - 2009	%
PDDE	-	-	-	-	-	-	-	11.229	5.428	3.734.812	-	-	-
PNAE	-	-	-	-	-	-	-	7.662.508	8.303.806	6.348.406	6.652.743	-	-
PNATE	-	-	-	-	-	-	-	118.545	108.402	169.695	203.879	-	-
Outras Transferências de Recursos do FNDE	-	-	-	-	-	-	-	14.549.047	262.716	3.039.609	1.376.605	-	-
Outros Recursos Destinados à Educação	-	-	-	-	-	-	-	2.837.069	22.961.252	9.870.416	9.079.288	-	-
Ensino Fundamental	387.377.849	405.768.931	405.045.133	402.622.184	408.180.032	473.304.966	437.517.273	404.276.784	394.531.762	327.929.091	352.279.762	-35.098.087	-9
Ensino Médio	336.955	106.654	587.921	488.142	1.168.084	32.364	741.548	461.712	1.661.042	1.228.112	1.286.180	949.225	282
Ensino Profissional	3.920	36.539	-	-	-	-	-	145.527	87.337	360.627	185.555	181.635	4.634
Educação Infantil Total	33.393.255	39.317.832	72.118.999	77.077.559	84.444.860	90.340.228	96.935.975	93.073.808	92.910.774	80.695.954	134.411.454	101.018.199	303
Educação de Jovens e Adultos	1.388.195	14.589.963	33.655.485	26.322.829	57.728.530	22.855.466	26.026.900	16.741.304	43.768.285	72.708.712	17.712.913	16.324.717	1.176
<b>Educação Especial</b>	<b>68.351</b>	<b>335.709</b>	<b>541.563</b>	<b>1.080.620</b>	-	<b>1.589.728</b>	-	<b>6.114.817</b>	<b>3.542.036</b>	<b>12.756.772</b>	<b>6.529.104</b>	<b>6.460.753</b>	<b>9.452</b>
Difusão Cultural	-	4.418	-	-	1.825	-	-	-	-	-	-	-	-
Contribuição Social do Salário-Educação	4.254.710	3.846.056	3.672.054	8.132.419	6.721.300	7.236.415	8.419.828	9.500.190	5.552.533	7.277.351	6.859.797	2.605.086	61
Inativos	-	-	-	62.592.953	64.251.793	38.573.658	56.644.875	72.496.597	70.677.670	56.129.083	60.639.398	-	-
<b>Total da Função Educação</b>	<b>426.823.236</b>	<b>464.006.103</b>	<b>515.621.156</b>	<b>578.316.708</b>	<b>622.496.423</b>	<b>633.932.823</b>	<b>626.286.398</b>	<b>627.989.136</b>	<b>644.373.045</b>	<b>582.248.641</b>	<b>597.216.678</b>	<b>170.393.442</b>	<b>40</b>

**Fonte:** SIOPE – Demonstrativo da Execução das Despesas por função e subfunção educação – 2009-2019.

**Nota 1:** Tabela Elaborada por Portal (2020).

**Nota 2:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dezembro de 2019, pelo endereço:

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

Observa-se com base nos dados da Tabela 27, que o ensino fundamental recebeu mais recursos entre as subfunções, porém a sua variação foi negativa em 9% no período de 2009-2019. Com relação à Educação Especial, os resultados mostram que em 2009 do montante de aproximadamente R\$ 426 milhões aplicados na função educação, a despesa com a subfunção da Educação Especial foi apenas de R\$ 68 mil, ou seja, 0,02%, das despesas da função educação. Em 2019, de R\$597 milhões aplicados na função educação, a despesa com a subfunção Educação Especial foi de R\$ 6 milhões, ou seja, 1,09 % das despesas da função educação. Esse resultado também foi encontrado por França (2014) quando analisou as despesas por subfunção no município de Vitória, no período de 2008 a 2010, em que o ensino fundamental ultrapassou os 58% das destinações em todos os anos da série estudada.

Destacamos também que há grandes diferenças nas despesas da Educação Especial em comparação com as demais etapas de ensino, bem como os valores destinados a essa modalidade de ensino em relação ao total de despesa da função educação. Aliado a isso, existem períodos que o município não informou os valores de despesas com a referida modalidade.

Esses dados sobre a aplicação de recursos municipais na Educação Especial estão em consonância com os estudos de França (2014), cujos resultados mostram que em 2009 do montante de aproximadamente R\$ 291 milhões aplicados na função educação, a despesa com a subfunção da Educação Especial foi de R\$ 412 mil, ou seja, 0,14% das despesas da função educação, porém muito maior em valores relativos do que no município de Belém do Pará. França (2014) em conjunto com Nascimento (2012) reiteram que são ínfimos os recursos destinados à Educação Especial no Brasil, levando em consideração os custos da modalidade de ensino e o número de pessoas que deveriam ser atendidas.

Para análise das despesas da RME de Belém com a Educação Especial, optamos por apresentar dois tipos de dados: as despesas por função e subfunção educação e as matrículas dos alunos da Educação Especial por etapas e modalidades de ensino 2009-2019.

**Tabela 28** – Variação de despesas da Função e Subfunção Educação – 2009 a 2019 (R\$)

<b>FUNÇÃO E SUBFUNÇÃO</b>	<b>2009</b>	<b>2019</b>	<b>2019 -2009</b>	<b>%</b>
PDDE	-	-	-	-
PNAE	-	6.652.743,30	-	-
PNATE	-	203.879,18	-	-
Outras Transferências de Recursos do FNDE	-	1.376.605,12	-	-
Outros Recursos – Educação	-	9.079.287,55	-	-

Ensino Fundamental	387.378.849,30	352.279.762,07	-35.099.087	-9,96
Ensino Médio	336.954,83	1.286.179,7	949.225	281,71
Ensino Profissional	3.919,83	185.554,74	181.635	4635,55
Educação Infantil Total	33.393.254,87	134.411.454,23	101.018.199	302,51
Educação de Jovens e Adultos	1.388.195,33	17.712.912,18	16.324.718	1175,97
<b>Educação Especial</b>	<b>68.351,27</b>	<b>6.529.104,47</b>	<b>6.460.753</b>	<b>9452,32</b>
Social do Salário-Educação	4.254.710,23	6.859.796,55	2.605.087	61,23
Inativos	-	60.639.397,80	-	-
<b>Total da Função Educação</b>	<b>426.824.235</b>	<b>597.216.677</b>	<b>92.440.528</b>	<b>39,92</b>

**Fonte:** SIOPE – Demonstrativo da Execução das Despesas por função e Subfunção educação – 2009 a 2019. Elaborado por Portal (2020).

**Nota:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dezembro de 2019, pelo endereço:

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

A Educação Especial foi mantida e desenvolvida com recursos municipais, estes representam 0,02 % em 2009 e 1,09 % em 2019, do total das despesas da Prefeitura Municipal de Belém. Foi demonstrado que o seu percentual decresceu no período, em contraposição ao número de matrículas de educação especial na rede municipal de ensino nesse período, que apresentou um crescimento de 141 %, conforme já apresentado neste estudo. Essa redução nos valores despendidos à Educação Especial nos faz interrogar como o executivo municipal de Belém custeou essa modalidade de ensino, como ele gastou os recursos advindos da receita em conformidade com o valor aluno-ano da Educação Especial, considerando que o aumento no número de matrículas repercute em maiores despesas e sugere maiores investimentos por parte do município para ampliar a oferta e serviços educacionais especializados a este público alvo. Vale destacar, do mesmo modo que o Fundef, o Fundeb também previu valores financeiros distintos a serem destinadas às instituições educacionais que promovam a educação especial.

Salientamos que o movimento do total de despesas em educação, por função e subfunção, no âmbito da rede municipal de ensino de Belém, acompanha o movimento de matrículas das etapas e modalidades. A variação das despesas com a subfunção Educação Especial em 2009, início da série histórica, e em 2019, obtiveram um aumento expressivo de 9452%, um aumento expressivo no dispêndio do poder executivo municipal para a educação especial, contudo, o valor direcionado para o gasto do município com a referida modalidade de ensino é ínfima em relação ao valor mínimo que deve ser gasto considerando o valor aluno da educação especial.

Sendo assim, as informações sobre as despesas por subfunção no município de Belém, possibilitam conhecer quais eram as etapas e/ou modalidades priorizadas na política da RME

de Belém, no período de 2009 a 2019, isto é, o ensino fundamental e a educação infantil, de acordo com a competência constitucional, em conformidade com a lei infraconstitucional da educação de 1996, elenca a competência de cada ente federado pela oferta educacional, atendimento prioritário representadas nos valores despendidos a essas etapas no total de recursos vinculados à função educação.

As despesas da função educação e suas subfunções estão vinculadas à receita do município que constam os impostos próprios e de transferências da União e do Estado, porém os dados revelam pouco esforço municipal em direcionar recursos a serem gastos com a educação especial e existem valores na série histórica que não estavam embutidos os percentuais das receitas do Fundeb e de Transferências do FNDE e nem foram repassados aos bancos de dados oficiais como os anos de 2013 e 2015, respectivamente, corroborando para dificuldade de análise orçamentária dos recursos direcionados ao processo de inclusão educacional.

### **3.4 O gasto aluno-ano e valor aluno-ano Fundeb da Educação Especial em Belém do Pará: limites e possibilidades para a inclusão educacional**

Em relação aos aspectos conceituais de custo aluno e gasto aluno, de um modo geral o conceito de gasto é definido como o total do sacrifício financeiro com que a empresa ou instituição arca para a obtenção de um produto ou serviço (CARPINTÉRO & BACIC, 1999). O **custo** é uma categoria de gasto que se associa a soma dos valores de bens e serviços consumidos e aplicados na produção de outros bens ou serviços.

O **gasto** refere-se ao sistema público, no caso a rede pública de determinada esfera de governo as quais as escolas estão vinculadas, sendo que ele incorpora dispêndios não diretamente afetos à escola, mas essenciais para o funcionamento do sistema.

Em relação ao custo por aluno, devem-se levar em consideração as unidades escolares, e como elementos de custo, devem ser considerados os insumos necessários para que a atividade da escola se realize. Tendo em vista que a maior parte dos gastos associados à aquisição dos bens e serviços utilizados na unidade escolar não são realizados por ela mesma, mas pelos órgãos centrais da rede a qual se vincula. A escola é também compradora de alguns bens e serviços, ainda que em menor escala, contando para tanto com recursos financeiros a ela transferidos, seja dos órgãos centrais da esfera de governo que se vincula, seja de outras esferas de governo, ou seja, ainda a partir de recursos por ela mesma arrecadados (COSTA, 2000)

Segundo o mesmo autor, do ponto de vista do **custo-aluno**, todos esses desembolsos são relevantes, independentemente da fonte que os financie, uma vez que se trabalha com o conceito de custo como sendo a soma dos valores de bens e serviços consumidos e aplicados na produção de outros bens ou serviços.

Assim o conceito de gasto-aluno diz respeito à totalidade dos recursos despendidos pela rede de ensino rateado pelo total de alunos por ela atendido. Nesse sentido, envolve dispêndios realizados em rubricas, ou itens, que não dizem respeito ao processo de produção propriamente dito, mas que integram o *modus operandi* do sistema. O gasto-aluno e o custo-aluno são indicadores distintos, ambos de grande utilidade para os sistemas de planejamento das redes públicas de ensino.

O indicador de custo-aluno expressa o montante de recursos financeiros necessários por aluno na unidade escolar, para a realização de sua produção ou de atividade fim, nas condições verificadas no momento da apuração. Já o gasto por aluno expressa o montante de recursos empregados pelo sistema como um todo para o seu funcionamento (COSTA, 2000).

Nesse viés, faz-se necessário conhecer qual era o montante gasto por aluno no município de Belém. Nesse sentido calculamos o valor gasto-aluno-ano, ao qual correspondem ao valor resultante da divisão dos recursos financeiros gastos nas etapas e modalidades de ensino pelo número de alunos. O gasto-aluno-ano é um indicador de grande utilidade para os sistemas de planejamento das redes públicas de ensino.

Para Costa (2000), o indicador de gasto-aluno está referido ao sistema e expressa uma média de recursos despendidos pelo sistema por cada estudante matriculado em um determinado período de tempo. Os dispêndios efetuados diretamente pela escola com recursos de outra esfera de governo, ou com recursos por ela arrecadados, não devem ser computados para efeito de cálculo do gasto-aluno do sistema.

Cabe observar as matrículas da Educação Especial na RME de Belém, o valor aluno-ano da Educação Especial, o valor da despesa da Educação Especial e o valor do gasto aluno-ano dispostos na Tabela: 29 abaixo.

**Tabela 29:** Belém: Comparação entre o Valor aluno-ano e Gasto aluno-ano da Educação Especial da Rede Municipal – 2009 a 2019

<b>Ano</b>	<b>Número de Matrículas Educação Especial (A)</b>	<b>Valor aluno-ano Fundeb/PA (B)</b>	<b>TOTAL DE RECEITA Valor – aluno Fundeb (A/B)</b>	<b>Total de Despesas subfunção Educação Especial C</b>	<b>Gasto aluno- ano da Educação Especial Município de Belém D=(C/A)</b>	<b>DIFERENÇA (D-B)</b>
2009	361	2.584,81	933.116,41	<b>68.351,27</b>	189,35	-2.395,47
2010	405	2.882,94	1.167.590,70	<b>335.709,15</b>	828,91	-2.054,03
2011	521	3.327,21	1.733.476,41	<b>541.563,48</b>	1.039,47	-2.287,74
2012	482	3.357,38	1.618.257,16	<b>1.080.620,44</b>	2.241,96	-1.115,43
2013	533	3.782,77	2.016.216,41	-	-	-3.782,77
2014	1029	3.754,28	3.863.154,12	<b>1.589.728,10</b>	1.544,93	-2.209,35
2015	1.234	3.777,23	4.661.101,82	-	-	-3.777,23
2016	1.320	3.794,95	5.009.334,00	<b>6.114.816,85</b>	4.632,43	837,49
2017	1.646	4.089,57	6.731.432,22	<b>3.542.036,42</b>	2.151,90	-1.937,67
2018	1.885	3.883,80	7.320.963,00	<b>12.756.771,95</b>	6.767,52	2.883,72
2019	1.940	4.128,35	8.008.999,00	<b>6.529.104,47</b>	3.365,52	-762,83
<b>Varição 2019-2009 %</b>	<b>437,39</b>	<b>59,71</b>	<b>758,31</b>	<b>9452,27</b>	<b>1677,4</b>	<b>-68,15</b>

**Fonte:** FNDE/SIOPE: Demonstrativo da Função Educação. Tabela Elaborada por Portal (2020).

**Nota 1:** Nos anos de 2013 e 2015 os dados não foram disponibilizados pelo SIOPE.

**Nota 2:** O valor aluno-ano foram retirados das portarias interministeriais.

**Nota 3:** O cálculo dos valores referentes ao gasto aluno-ano= total das despesas/nº de matrículas.

**Nota 4:** Dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE – a preço de dezembro de 2019, pelo endereço:

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPUBLICO/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

A Tabela 29 apresenta uma análise comparativa entre o valor aluno-ano e o gasto aluno-ano da Educação Especial na RME de Belém no período de 2009 a 2019. Dessa maneira apresentamos o número de matrículas de alunos da Educação Especial (classes comuns e classes especializadas), o valor aluno-ano do Fundeb, o total de receita valor aluno-ano e aliado a isso apresentamos o total de despesa da Educação Especial gerando o valor do gasto aluno-ano da Educação Especial. Pelos dados da tabela 3, é possível constatar que o número de matrículas dos alunos da Educação Especial cresceu em 437%. O valor aluno-ano que é um valor referência definido nacionalmente a partir do número de alunos da Educação Especial matriculados na rede, apresentou crescimento no período estudado em torno de 59,7 %. Nesse sentido, ao considerarmos o número de matrículas, por exemplo do ano de 2009 (361 alunos) e multiplicarmos pelo valor aluno-ano, o resultado será receita mínima de valor aluno-ano de aproximadamente R\$933 mil. Para o ano de 2010 (405 alunos), a receita valor aluno-ano foi de mais de R\$ 1 milhão, e assim sucessivamente. Para o ano de 2019 (1.940 alunos), os dados mostram receita total valor aluno-ano de mais de R\$8 milhões, dados especificados na tabela

29 na coluna “Total de Receita Valor aluno-ano Fundeb”. Podemos elencar que os impactos da política do Fundeb, de redistribuição de recursos, no município de Belém foram positivos, com o valor por aluno ligeiramente mais elevado para a Educação Especial estimulou a incorporação de matrículas, gerando incentivo financeiro ao ente municipal para a expansão de matrículas da educação especial, sendo esse incentivo evidenciado no aumento progressivo nas receitas de 758%, correspondendo ao total de receitas do valor aluno-ano da Educação Especial no período de 2009 a 2019.

Os valores das receitas da Educação Especial podem ser contabilizados no orçamento público a partir dos cálculos efetuados de acordo com a base de informação oficial que é o número de matrículas e o valor aluno com suas respectivas ponderações. Porém, concordamos com Pinto; Amaral & Castro ( 2011) que ao analisarmos os gastos, por meio das informações disponibilizadas no Siope é perceptível a ineficiência contábil das despesas com educação nas rubricas das etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, na tabela 29, coluna “Total de despesas da subfunção Educação Especial” é possível constatar as acentuadas divergências na variação das despesas declaradas pelo município de Belém, chegando ao patamar de 9452,27%, o que significa que em determinados anos os valores apresentados foram irrisórios e pouco críveis, por exemplo, em 2009 obtivemos uma receita de no mínimo R\$933 mil e a despesa declarada pelo ente público foi de R\$68 mil, já em 2010 a receita de mais de R\$1 milhão e despesa declarada de R\$335 mil, nos anos de 2013 e 2015, não foram disponibilizados no banco de dados orçamentários o valor das despesas com a Educação Especial. Em 2017, a despesa com a modalidade é de R\$3 milhões e no ano seguinte é de R\$12 milhões, logo, destacamos as oscilações entre crescimentos e decréscimo em todos os anos pesquisados, o que sugere que as despesas com a Educação Especial são subdeclaradas, permanecendo invisíveis sob outras rubricas.

Cabe ainda ressaltar, com base nos dados da tabela, o valor do gasto aluno-ano da Educação Especial que em 2009 foi de R\$ 189,35 enquanto que o valor aluno-ano do mesmo ano foi de R\$ 2.584,81, portanto, concluímos uma diferença negativa no valor de R\$ -2.395,47. Essas diferenças apresentaram oscilações significativas entre si, com aumentos e reduções de um ano para o outro. Os dados mostraram que o Município de Belém não alimentou o Siope nos anos de 2013 e 2015, dificultando o acesso à informação dos valores correspondentes as despesas com a Educação Especial. Dessa maneira, não foi possível fazer o cálculo do gasto aluno-ano da educação especial, entretanto nos respectivos anos foram disponibilizados aos cofres públicos municipais as receitas de R\$2.016.216,41 e R\$ 4.661.101,82, correspondente ao valor das matrículas e suas ponderações dos alunos da Educação Especial.

Em 2016, o valor do gasto aluno-ano corresponde a R\$ 4.632,43 e o valor por aluno-ano é de R\$ 3.794,95, é a primeira vez na série histórica que o gasto de um aluno da Educação Especial é maior que o valor recebido por este aluno no município, gerando uma diferença positiva. Esse resultado também foi encontrado no ano de 2018 apresentando a maior despesa da subfunção Educação Especial da série histórica no valor de R\$12.756.771,95 e gerando ao aluno da Educação Especial o maior gasto da série histórica correspondendo ao valor de R\$6.767,52 por aluno, em que pese o valor recebido por este aluno anualmente foi de R\$3.883,80 resultando em uma diferença positiva. Assim, nesse ano, o gasto com aluno da Educação Especial na rede de ensino foi maior que a receita oriunda do valor-aluno dessa modalidade. Em 2019, essa diferença permanece negativa em R\$ (-762,83), a receita da Educação Especial foi maior que o gasto com a respectiva modalidade de ensino, pois o gasto aluno-ano da Educação Especial representou R\$ 3.365,52, enquanto o valor aluno-ano foi de R\$ 4.128,35, ou seja, o Município recebeu por aluno-ano da educação especial valores que não correspondem proporcionalmente aos seus gastos declarados.

Outro contraste interessante é de que ao compararmos o valor aluno-ano (valor referência definido nacionalmente a partir do número de alunos da Educação Especial matriculados na rede) este valor apresentou crescimento em torno de 59,7 %. Enquanto que o gasto aluno-ano apresentou uma significativa variação de 1677%. Isso confirma, uma grande variação em relação ao gasto do município com os alunos público alvo da Educação Especial. Portanto, é nítido nos dados apresentados que o gasto aluno-ano da Educação Especial do Município estava abaixo dos valores previstos pelo valor aluno-ano Fundeb/PA.

O cálculo do gasto aluno-ano partiu apenas da matrícula do ensino comum, sendo que não se encontra disponibilizado as matrículas dos alunos da educação especial em seus atendimentos especializados, caso fossem acrescentadas as matrículas do AEE, conforme o Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011 que regulamentou a duplicidade da matrícula dos alunos da educação especial para distribuição dos recursos do Fundeb, o valor do gasto aluno-ano seria bem inferior ao que está sendo demonstrado na tabela 29. Assim sendo, as escolas públicas municipais devem possuir boas condições para alcançar um AEE de qualidade e, para isso é necessário investimento, transparência e responsabilidade na alocação dos recursos públicos. Por oportuno, respeitando os limites dessa pesquisa, podemos afirmar que o valor do gasto aluno-ano da Educação Especial é insuficiente frente as complexas e diversas realidades das escolas municipais de Belém.

Os valores apresentados com relação as despesas e aos gastos com os alunos da Educação Especial no Município de Belém, não correspondem às despesas reais com a

manutenção das ações municipais nessa área. Assim, os valores das despesas e dos gastos com a subfunção Educação Especial nos anos de 2013 e 2015 provavelmente estavam subdimensionados em outras etapas e modalidades de ensino. De maneira geral, os valores do gasto aluno-ano da Educação Especial não acompanham os valores das despesas e nem o movimento das matrículas, pois o gasto aluno-ano aumenta quando o valor da despesa aumenta e o número de matrícula diminuiu, o que não representa os dados evidenciados na Tabela 29.

Os valores apresentados na tabela nos mostram que existe uma receita advinda dos alunos da educação especial da RME de Belém, porém as despesas com esse alunado não é apresentado. Dessa maneira não é possível verificar quais são os recursos alocados, quanto o poder municipal deve despende para essa modalidade de ensino a fim de atender suas especificidades. Por oportuno, reforçamos o entendimento de que o AEE na escola comum é um direito, conforme a Lei nº 12.796/2013 que altera a redação ao Art. 58 da LDB/96.

Em síntese, constatamos as fragilidades dos dados educacionais disponíveis no Siope, com ênfase nos demonstrativos da subfunção educação especial, pois não há garantias de que esses recursos foram gastos realmente nas etapas e modalidades de ensino da educação básica. Concordamos com França & Prieto (2016, p. 42 ) “pela impossibilidade de obter valores efetivamente aplicados na educação especial pelo Poder Público municipal, diante da organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação, que não favorece o acompanhamento e o controle social dos recursos públicos, não tem como mensurar quais são os gastos empreendidos para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência. Outra informação importante a se destacar, refere-se à priorização na declaração dos gastos do município de Belém na etapa de ensino fundamental, correspondendo ainda na lógica do antigo Fundef, o que nos faz concluir que não há preocupação em desagregar as despesas nas peças orçamentárias, estas são subdeclaradas e sub-informadas nos bancos oficiais.

Nessa mesma direção, Pereira (2019) elenca que a educação especial no Município de Marabá apresentou crescimento de aportes financeiros, contudo, recebeu o menor investimento para a escolarização dos alunos com deficiência em comparação a outras etapas e modalidades de ensino, o valor do gasto aluno-ano ficou aquém do almejado para o padrão de qualidade necessário para atender as especificidades desse público alvo e o gasto com esse alunado não acompanhou o crescimento das matrículas.

Percebemos que a Educação Especial não é prioridade dos entes municipais, especialmente na alocação de recursos, corroborando com a invisibilidade do financiamento da educação das pessoas com deficiência, contradizendo ao processo de inclusão educacional ratificado pelos documentos legais internacionais e nacionais. Assim, considerando a série

histórica de 10 anos, acreditamos que a materialização dos recursos financeiros para inclusão escolar no município de Belém é um fetiche de financiamento da Educação Especial baseado prioritariamente nos interesses da sociedade do capital.

Neste viés, concordamos com França & Prieto (2016), que um dos principais desafios no estudo do financiamento da educação especial é o acesso à informação, pois percebemos os imbróglis ocasionados pela dificuldade de acesso na coleta dos dados da pesquisa, em que pese a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, que assegura a transparência da gestão fiscal em seu artigo 48 “[...] ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido da Execução Orçamentária”

Contudo, o Município de Belém não vem cumprindo com a sua responsabilidade pela alimentação do sistema com informações exatas e fidedignas, mesmo que essa obrigação seja requisitada para a celebração de convênios e termos de cooperação com o MEC ou órgãos da administração direta. Com base nesses dados é possível inferir a invisibilidade do financiamento da Educação Especial no município de Belém, sobretudo, pela forma como é feita as prestações de conta, ou seja, pela falta de transparência nas informações registradas nos sistemas orçamentários. Evidenciamos assim, a necessidade de mudança nos registros de dados dos demonstrativos de despesas referentes a educação especial na RME de Belém, a fim de garantir a visibilidade dos recursos alocados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o financiamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino do município de Belém e suas implicações para a garantia do direito ao acesso à educação de pessoas com deficiência, a organização do atendimento da educação especial, identificar e analisar as receitas e despesas e seus impactos na expansão das matrículas, identificar as receitas e despesas em relação à função educação e as decorrentes do efeito redistributivo do Fundeb para compará-los com os montantes aplicados na Educação Especial de Belém de 2009 a 2019.

A discussão do financiamento da Educação Especial se articula ao contexto do financiamento da educação básica, abrangendo a oferta obrigatória do ensino pelo Estado, a participação dos entes federados e os recursos disponíveis à educação como um todo. Para compreender como o financiamento da educação e o financiamento da educação especial vêm sendo tratados na literatura científica, levantamos a produção escrita em forma de Teses e Dissertações nos anos mais recentes. Pelo levantamento realizado, constatou-se que não há estudos sobre o financiamento da Educação Especial com enfoque no município de Belém/PA, razão porque esse trabalho apresenta ineditismo e relevância para a área.

Considerando a realização desta pesquisa, utilizamos como pressuposto metodológico aproximações do materialismo histórico e dialético de Marx, que segundo Frigotto (2001), constitui antes de tudo, uma postura, uma visão de mundo assumida pelo pesquisador. Bem como, utilizamos as literaturas de autores do financiamento da educação e da educação especial para responder o problema de pesquisa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é direito e dever garantir o acesso e permanência à educação de qualidade para as pessoas com deficiência e para isso é necessário investimento por parte do Estado.

Nesse contexto, fez-se necessário compreender os marcos legais internacionais e nacionais, que dão suporte ao Governo para definir as políticas públicas educacionais às pessoas com deficiências, considerando as correlações de forças existentes no Estado como uma arena de lutas, disputas por diferentes classes e grupos sociais em uma relação de poder naturalmente contraditória e dual na medida que afirmam direitos e limitam a sua efetivação.

Ao percorrermos a trajetória do financiamento é importante elencar que em 1989, ocorreu o Consenso de Washington, reunião de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, onde eles estabeleceram inúmeras reformas que implementaram, gradualmente, as medidas econômicas de corte neoliberal e suas diretrizes foram preconizadas a partir desse

consenso para os países da periferia do capitalismo, como o Brasil, interferindo diretamente no planejamento e nas implantações de políticas sociais.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos teve como principal patrocinador o Banco Mundial, o Brasil seguiu, a partir da década de 90, essas diretrizes, o que implicou na reforma da educação e em um processo constante de cortes de recursos para as escolas públicas. Mediante os inúmeros documentos e marcos legais, foi aprovada a Declaração de Salamanca, neste documento reafirmam o compromisso de “reconhecer a necessidade e a urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

Notamos que as políticas inclusivas elencadas nos instrumentos normativos destinados às Pessoas com deficiência começaram a ser implementadas em distintos países, tendo como base as Conferências Internacionais promovidas pelos organismos internacionais, quais sejam, Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Nessa perspectiva, no Brasil, temos a Constituição Federal (1988) que reconhece o direito à educação ao público alvo da educação especial, os Arts. de 205 a 214 definem os princípios nos quais se deve basear o ensino em nosso país e a partir dos quais as políticas educacionais devem ser elaboradas em todos os níveis: federal, estadual e municipal, estes ditames constitucionais foram ratificados na lei infraconstitucional LDB/1996, bem como em outras normativas. Resultado de um processo de luta por direitos sociais paulatinamente conquistados por distintos grupos sociais, portanto a materialização desses direitos devem ser apreciados por meio das políticas públicas que combatam as desigualdades, constituindo assim o seu caráter contraditório em razão de ser um tema complexo que exige intervenção cirúrgica e racional do Estado nas escolhas de suas prioridades e nas implementações de suas medidas jurídicas, executivas e financeiras, segundo Duarte (2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que estabelece os fins, os princípios, os rumos, os objetivos, regulamenta os direitos da educação elencados na Carta Magna de 1988 (as diretrizes) e diz respeito à organização e ao funcionamento da educação (as bases), tratando ainda dos meios utilizados para alcançar os fins pretendidos. A LDB marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência e, com isso, o número de matrícula de alunos com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal em todo o Brasil.

Em 2001 surgiu o PNE, que definia que os governos federal, estaduais e municipais oferecessem recursos humanos, financeiros e materiais para a promoção da inclusão escolar aos alunos com deficiência, preferencialmente em escolas regulares de ensino. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 02/01 (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes para atuação da Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução instituiu que a gestão da Educação Especial pelos Sistemas de Ensino deveria contar com um setor específico. A partir dessa normativa reguladora, apresentamos a responsabilidade dos municípios pela matrícula e pela gestão da Educação Especial.

Infere-se que desde 1990 o município de Belém apresentava uma política para a educação especial, especificada na LOM, a organização político-administrativa da Educação, contando com um capítulo específico à pessoa com deficiência. Ocorre que, o atendimento à pessoa com deficiência só foi assumido na gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues, autointitulado governo do Povo. Em 1997, a gestão municipal assumiu o atendimento à Educação Especial, a partir do Projeto da Escola Cabana, com uma proposta de “Escola Inclusiva às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”. Nesse contexto, temos a criação da Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE), vinculada à COED dentro da SEMEC, que estruturou uma gestão na educação especial dentro da Rede Municipal de Belém. Dessa maneira, os alunos especiais eram atendidos em salas regulares e o atendimento especializado era realizado nos Espaços de Inclusão e Vivências (EIVS). Esses espaços eram compostos por tanto por professores quanto por assistentes sociais e psicólogos.

No governo de Duciomar da Costa, destacou-se a aprovação da Resolução nº 12/ 2007, que fixou “Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de educandos com necessidades especiais no sistema municipal de Ensino de Belém” e a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes” em 2007, posteriormente transformado em Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) a partir de 2012. Por fim, no governo Zenaldo Coutinho tivemos o projeto “Rios de Inclusão: cuidando de todos, valorizando cada um”, realizado em parceria entre o Unicef, o Governo do Estado e o Instituto Paraense de Toxina Botulínica, IPAT.

Em nível nacional, os anos finais da década de 2008, 2009 e 2010 foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política da educação especial no Brasil. Grande parte desses documentos e iniciativas internacionais, especialmente a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência/2007 foram incorporadas à legislação brasileira.

A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 foi um documento importante que constituiu uma nova política pública para um novo olhar sobre a educação, definindo o

público-alvo da Educação Especial. Este documento avança ao clarificar, satisfatoriamente, sobre a quem se destina a Educação Especial. Abandona a expressão polissêmica “necessidade educacionais especiais” e relaciona como público-alvo da Educação Especial “os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e com alta habilidade/superdotação” (MEC, 2008). Todavia, essa política também causou entraves ao ratificar espaços para a atuação das instituições especializadas no âmbito da educação especial, especialmente, no Atendimento Educacional Especializado.

A Lei nº 12.796, de 2013, altera na LDB o conceito de Educação Especial, passando a vigor com a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Salientamos que essas alterações normativas impactaram no número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns dos sistemas de ensino, em especial no município de Belém/PA.

Cabe ressaltar alguns instrumentos direcionadores de políticas educacionais às pessoas com deficiência nacional e internacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência em 2014 a 2024, a LBI/2015, o Fórum Mundial de Educação em 2015, em Incheon, ao qual foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030. Em 2019, o Decreto nº 9.465 que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). E mais recente, neste ano de 2020, a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que institui a nova Política Nacional da Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, porém é uma política que padece de insegurança jurídica e social, sendo objeto de litigo e de lutas pelos diversos grupos sociais.

Nesse estudo foi possível constatar que o município de Belém apresentou nas últimas décadas uma melhora significativa nos seus indicadores de acesso à educação, assim, a dimensão que mais cresceu foi a educação, seguida por longevidade e por renda, apresentando o maior IDHM do Estado.

Em relação aos aspectos econômicos, no que tange ao Produto Interno Bruto (PIB), Belém é o município com maior PIB do Estado do Pará. No que tange às despesas com a Função Educação, o Município de Belém investiu menos de 2% do seu PIB em educação.

Notamos que as matrículas de todas as etapas/modalidades da educação básica do município de Belém em relação à série histórica de 2009 a 2019, apresentou um decréscimo de 17,89% (66.471 alunos). Com relação às matrículas da educação básica por dependências

administrativas e localização urbana (pública e privada) também evidenciamos decréscimo de 10,86% (8.203 matrículas) nas matrículas na série histórica, percebemos que todas as esferas públicas sofreram uma diminuição no número de matrículas da educação básica, em contrapartida vimos que na dependência administrativa privada houve um aumento de 27,7% no número de matrículas da educação básica como um todo.

Assim, na análise da pesquisa, consideramos todas as dependências administrativas da capital paraense, as matrículas da educação especial em relação às classes comuns, os dados revelaram crescimento de 288% (5.513 alunos), e nas classes exclusivas um decréscimo de 87,5% (1.078 alunos). Dessa maneira, evidenciamos a Educação Especial como modalidade que perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, faz-se como política pública necessária à garantia e respeito aos direitos sociais das pessoas com deficiência.

É possível afirmar, a partir dos dados que todas as etapas e modalidades que possuem matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns, apresentaram crescimento ao longo do período analisado.

Vimos que a Educação Especial é uma modalidade de educação que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. No Censo Escolar são coletados dados de alunos matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial na modalidade substitutiva (classes ou escolas especiais).

Em relação às matrículas totais da Educação Especial em classes exclusivas e comuns por tipo de deficiência no Município de Belém no período de 2009 a 2019, observando as categorias consideradas pelo Censo Escolar, percebemos um crescimento de 166% (5.334 alunos com deficiência) matriculados nas diversas dependências administrativas no município de Belém, e a deficiência que apresentou maior incidência de matrículas foi o autismo, com crescimento de 3251% (1.756 alunos), a deficiência auditiva vem em segundo, com crescimento de 890% (490 alunos) e a deficiência intelectual com 443% (3.421 alunos).

Na rede municipal de ensino de Belém, considerando a localização urbana e rural, os dados permitem afirmar que houve um aumento expressivo no número de matrículas da Educação Especial, representando crescimento de 437% no período de 2009 a 2019. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino da rede que atendem a Educação Especial, observa-se um crescimento de 93,4%. Assim sendo, esse crescimento das matrículas da Educação Especial na RME reflete em crescimento no número de estabelecimentos, onde em 2009 a rede municipal de ensino urbana contava com 61 estabelecimentos e em 2019 já contava com 113

estabelecimentos, representando um aumento de 85%. A pesquisa apontou que na rede municipal urbana e rural não foi apresentado quantitativo de estabelecimentos da educação especial em classes exclusivas durante a série histórica analisada.

Em relação ao quantitativo de docentes da RME, os docentes da Educação Especial estão em maioria expressiva nas classes comuns em salas regulares de ensino, não apresentando nenhum docente nas classes exclusivas, tendo um número ínfimo lotados em classes comuns na zona rural, a pesquisa demonstra crescimento de 141% (904 docentes) lotados no atendimento aos alunos com deficiência. Faz-se necessário ressaltar que para um atendimento de qualidade são necessários docentes especializados nas diversas deficiências e a presença de estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas e cursos para realizarem estágios extracurricular, portanto, é necessário maior investimento financeiro na Educação Especial pelas diversas redes de ensino, em especial pelo poder executivo municipal de Belém.

Nesse sentido, observamos que as políticas de educação especial implantadas na RME de Belém, visando assegurar a inclusão escolar, têm repercutido na incorporação de matrículas dessa modalidade e o oferecimento pela rede municipal é o atendimento educacional especializado no sentido de complementar ou suplementar ao ensino comum realizados nas escolas regulares de ensino.

Todavia, essa mudança na política de atendimento da Educação especial a partir da política de Educação Inclusiva suscitou a necessidade de criação de espaços específicos de assessoramento dos docentes e atendimento aos discentes com deficiência, e certamente trouxe impacto para o financiamento da Educação Especial no município de Belém.

O financiamento da educação em Belém conta a política de redistribuição do Fundeb, o município recebeu do fundo, no período de 2009 a 2019, o equivalente a R\$ 2 bilhões de reais, revelando crescimento de 68,83% no montante de recursos repassados através deste fundo contábil. Os repasses financeiros passaram a impactar nas receitas, ou seja, contribuíram de maneira significativa para manutenção do ensino em Belém a partir do ano de 2014, pois nos anos anteriores o município perdia recursos na movimentação da redistribuição do fundo. Na pesquisa, também, percebemos aumento no valor aluno-ano em todas as etapas e modalidades desde a instituição do fundo contábil, a variação do valor aluno-ano da Educação Especial também foi de crescimento de 181%.

Observamos, também, em relação aos repasses de verbas do Fundeb destinados ao pagamento dos profissionais do magistério, aumento de 51,96% (R\$ 80 milhões) no volume de recursos destinados a este fim, os dados nos mostram que o município comprometeu mais de 90% do Fundo, com o pagamento da remuneração de pessoal e o restante do valor foi aplicado

em outras despesas com a educação. Ressaltamos também, que são descritas nos demonstrativos financeiros, apenas os valores referentes às despesas com pagamento dos docentes da educação infantil e ensino fundamental, o valor referente ao pagamento dos docentes de outras modalidades de ensino, como os docentes atuantes na Educação Especial, não são demonstradas nos sistemas de informações orçamentárias, gerando a invisibilidade deste dado nos sistemas orçamentários.

O Município de Belém contou com as receitas destinados ao MDE, no período de 2009 a 2019, observamos aumento de 21 % nas receitas de impostos vinculados à educação. O aumento na receita resultante de impostos cria expectativa de aumento na ampliação de recursos à educação. Porém, isso não quer dizer que Belém não dependa dos recursos transferidos tanto pelo Estado quanto pela União, visto que em 2017, segundo o IBGE, 58,8% de suas receitas foram provenientes de recursos externos. Assim o município de Belém não financia sua educação através de recursos de impostos.

A pesquisa revelou um decréscimo de 68,5% nos anos de 2009 a 2019 na participação orçamentária da educação dos recursos advindos de transferências do FNDE, assim as transferências de convênios apresentaram uma redução de 99% nas receitas. Percebemos a baixa participação da União na destinação das receitas da educação por fontes. Em contrapartida, o subsídio de outras receitas apresentou um aumento de 1290% de 2009 a 2019, contribuindo assim para suprir os valores de outras receitas destinadas à educação, que tiveram seus valores diminuídos ao longo da série histórica. Ressaltamos que em relação à receita total destinada à educação, os dados revelaram aumento de 17% e a aplicação do mínimo percentual de MDE foi cumprida na maior parte dos anos estudados.

Agora, referente à participação da União como a principal responsável por impulsionar a política educacional, os dados da pesquisa nos mostram que a União disponibilizou programas de dotação automática do MEC, quais sejam o PNAE, PNATE e PDDE, em relação ao PDDE estrutura apresenta-se no município o programa escola acessível que foi contemplado em escolas da RME. Destacamos as transferências do FNDE em programas e projetos, qual sejam o PTA- Educação inclusiva-Formação de Professores, em 2009. Em 2011 o PTA – Educação Inclusiva nos municípios, bem como o PNAE – AEE a partir de 2013 até 2019 que se destina a dar assistência financeira aos municípios para garantir a alimentação escolar do público alvo da educação Especial em Belém. Aliado a isso o PME entre as metas e estratégias direcionadas à educação especial, evidencia na meta 20.7 a garantia de financiamento público às entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços gratuitos em educação especial.

Os dados permitem afirmar que o município de Belém precisa do Fundeb como política de redistribuição de recursos e necessita de recursos suplementares para manter o seu sistema de ensino, pois o aporte financeiro apenas de receitas próprias não é suficiente para subsidiar um padrão de qualidade do ensino. Contudo, devemos observar na EC 95-2016 que desvinculou as receitas da educação, somada às restrições fiscais impostas aos Estados e Municípios, inviabilizaram muitas metas do PNE e conseqüentemente de todos os planos locais educacionais, gerando assim controvérsias às recomendações de 2015 do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CRC) ao Brasil, que enfatizou a necessidade de “garantir os recursos para a implementação do PNE, mesmo em tempos de crise”. Nesse sentido, ainda que com limites, não se pode negar que houve avanços nas políticas de Educação Especial e seu financiamento, sobretudo a partir da política de inclusão por meio do Fundeb, o que certamente também impactou a gestão financeira dessa modalidade de ensino no Brasil.

A despesa advinda da manutenção do ensino da rede pública de Belém teve como maior prioridade o ensino fundamental. Dessa forma, não tem como mensurar quais são os gastos empreendidos para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência. Outra informação importante a se destacar, refere-se à priorização na declaração dos gastos do município de Belém na etapa do ensino fundamental, correspondendo ainda na lógica do antigo Fundef, o que nos faz concluir que não há preocupação em desagregar as despesas com a Educação Especial nas peças orçamentárias, estas são subdeclaradas e sub-informadas nos bancos oficiais.

Ao considerarmos essas despesas como montante dos valores aplicados pelo município à Educação Especial, percebemos que essa modalidade recebeu o menor investimento para a escolarização dos alunos com deficiência. Salientamos que os dados financeiros nos anos de 2013 e 2015 não foram disponibilizados aos cidadãos no Siope e tampouco no Portal da Transparência do Município. Dessa forma, o total de despesas por função Educação e subfunção Educação Especial, no âmbito da rede municipal de ensino de Belém, acompanha o movimento de matrículas das etapas e modalidades, a variação das despesas com a subfunção apresentou aumento expressivo de 9452%. Todavia, essa modalidade foi mantida e desenvolvida pelo ente público nos seguintes percentuais de dispêndio 0,02 % em 2009 e 1,09 % em 2019, do total das despesas da Prefeitura Municipal de Belém. Isto posto, ao compararmos a variação entre o gasto aluno-ano e o valor aluno-ano, em termos quantitativos de recursos, é possível afirmar que o valor aluno-ano da Educação Especial é crescente e o gasto aluno-ano é variável, indicando que não existe uma prioridade orçamentária e nem visibilidade no financiamento da Educação Especial no Município de Belém.

Outro elemento observado nos valores orçamentário de Belém diz respeito quando feita a comparação entre o gasto aluno-ano e o valor aluno-ano, pois evidenciamos que a diferença entre eles é desproporcional e preocupante, uma vez que diante dos dados, provavelmente alunos com deficiência ficaram sem acesso a esse tipo de atendimento específico. Em síntese, constatamos as fragilidades dos dados educacionais disponíveis nos no Siope, com ênfase nos demonstrativos da subfunção educação Especial, pois não há garantia de que esses recursos foram gastos realmente nas etapas e modalidades de ensino da educação básica. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, está permeada desses imbróglios, investimentos irrisórios na escolarização dos alunos com deficiência diante do gasto aluno-ano e de pouca prioridade para alocação de recursos que limitam as implementações de políticas públicas educacionais.

Assim, o financiamento da educação especial, situa-se no contexto da política de financiamento da educação básica, parte fulcral da reestruturação do Estado brasileiro, portanto, partimos do entendimento de que os recursos financeiros contribuem para as condições de acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência nos sistemas de ensino e se o financiamento da Educação Especial é invisível nos demonstrativos orçamentários, como consequência deixam pormenores nas condições de aprendizagem aos aluno da Educação Especial, é necessário, portanto, reivindicar novas fontes de recursos financeiros demandadas pela União afim de atender as especificidades dos alunos da educação especial em âmbito da rede de ensino municipal conforme as necessidades das unidades escolares, portanto, vivenciamos a dualidade de concepções e contradições no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência na RME de Belém.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo despertará o interesse pela apropriação das informações sobre os recursos direcionados à Educação Especial e para que mais vezes exijam prioridade de investimentos dos recursos público em escolas públicas. Aguardamos que a partir desta pesquisa surjam outras pesquisas que possam contribuir para desvelar as receitas, os investimentos e os gastos para a garantia da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Destarte, reiteramos a necessidade de criar oportunidades para ampliar o acesso a essa modalidade de ensino em Belém e para isso é preciso democratizar a gestão das políticas públicas com o fomento ao controle social, baseado na participação popular via conselhos municipais, orçamento participativo, avaliação da gestão municipal, proporcionar maior publicitação das ações governamentais, como sistematizar as informações do orçamento público de modo simples, acessível e inteligível aos cidadãos, garantir a transparência,

impessoalidade, moralidade e eficácia no acesso aos serviços públicos, fomentando a modernização no gerenciamento dos sistemas de informação, a ouvidoria pública dentre outros.

Por fim, ao final deste estudo, concluímos que o município de Belém não apresenta visibilidade no financiamento da educação especial, não existe uma prioridade do ente em relação à alocação de recursos públicos, invisibilidade das verbas efetivamente aplicadas na Educação Especial, sobretudo no que tange às despesas a subfunção Educação Especial, dificultando as pesquisas sobre o assunto e o acompanhamento da sociedade civil através dos meios de controle social dos recursos públicos destinados a essa modalidade de ensino. É importante reforçar que a Educação Especial necessita de mais recursos e que é incessante a busca por uma escola inclusiva numa sociedade desigual e excludente, resultando em uma dualidade reflexiva: reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência e seu papel na sociedade, em face da adoção de políticas que seguem uma lógica economicista e minimalista de insuficiência dos recursos vinculados à educação, portanto, o financiamento está imerso nas contradições e nos desafios do processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência .

O jogo social continua, e é preciso resistir!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater desigualdades, garantir adversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>
- ALGEBAILÉ. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2004.
- RODRIGUES, M. V. **Qualidade de vida no trabalho**. 1989. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.
- AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARELARO, Lisete. **FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf). Acesso em mai. 2019.
- ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. *In*: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: UNIDERP, 2006. p. 89-116.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Calculadora do Cidadão**. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/calculadora/calculadoracidadao.asp>. Acesso em 30 mai. 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington, DC, 2011.
- BASSI, Marcos E; FERMINO, Phelipe P. Política de fundos e educação básica em Santa Catarina. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 6, Santa Catarina, p. 345-358. jul./dez., 2012.
- BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação especial: inclusão em Santa Catarina. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 06, n.10, Santa Catarina, p. 377-394. jul./dez., 2012.
- BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.
- BATTISTI, Iara Denise Endruweit. **Métodos estatísticos**. Ijuí: Editora Unijuí. Coleção educação à distância. Série livro-texto. 2008.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20 set. 2018.

BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. 2019. Disponível em: [http://www.belem.pa.gov.br/transparencia/?page\\_id=1510](http://www.belem.pa.gov.br/transparencia/?page_id=1510). Acesso em 04 out. 2018.

BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. V. 15. – Belém, 2010.

BELÉM. Conselho Municipal de Belém. **Resolução nº 12, de 23 de maio de 2007**. Fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2007.

BELÉM. **Decreto nº 68.682, de 23 de dezembro de 2011**. Define a composição do Comitê Gestor do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2011.

BELÉM. **Decreto nº 55.669, de 04 de junho de 2008**. Dispõe sobre as alterações nas estruturas da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e da Fundação Cultural do Município de Belém – FUMBEL. Belém, 2008.

BELÉM. **Lei nº 8.028, de 25 de julho de 2000**. Institui a obrigatoriedade dos testes de deficiência auditiva e psicomotora aos estudantes da rede Municipal e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2000.

BELÉM. **Decreto n.º. 20. 277, de 10 de Março de 1989**. Aprova o Regulamento do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Deficiente e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém, Belém, 1989.

BELÉM. **Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/>. Acesso em 02 dez. 2018.

BELÉM. **Lei nº 8.813, de 04 de maio de 2011**. DOM nº 11.853, de 12/05/2011. Cria o Conselho Municipal dos direitos da pessoa com deficiência, institui a conferência Municipal dos direitos da pessoa com deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria>. Acesso em 02 dez. 2018.

BELÉM. **Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010**. Aprova o Plano Anual de Educação e dá outras providências. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/7114990/p>. Acesso em 1º nov. 2018.

BELÉM. **Lei nº 8.721, de 23 de novembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Integral ao Aluno Disléxico na Rede Municipal de Ensino, e dá providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2009.

BELÉM. **Lei nº 8.149, de 25 de junho de 2002**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 2002.

BELÉM. **Lei nº 8.068/2001, de 28 de maio de 2001**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, no Município de Belém, e dá outras providências. Disponível em: [https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/42/File/legislacao\\_belem.pdf](https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/42/File/legislacao_belem.pdf). Acesso em 12 set. 2018.

BELÉM. **Lei nº 7.969, de 22 de julho de 1999**. Dispõe sobre vagas em creches e escolas públicas para filhos de deficientes físicos. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1999.

BELÉM. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Prefeitura Municipal de Belém, Belém, 1994.

BELÉM. **Lei nº 7.800, de 17 de julho de 1996**. Reconhece como utilidade pública para o Município de Belém o Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1996.

BELÉM. **Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994**. Dispõe sobre o sistema municipal de educação. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1994.

BELÉM. **Lei nº 7.654, de 20 de setembro de 1993**. Consagra o dia 30 de outubro como o Dia da Conscientização Municipal pelos problemas dos portadores de doenças mentais e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1993.

BELÉM. **Lei nº 7.509, de 30 de janeiro de 1991**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1991.

BELÉM. **Lei nº 7.554, de 26 de dezembro 1991**. Determina tratamento prioritário a pessoas portadoras de deficiências físicas. Prefeitura Municipal de Belém. Belém, 1991.

BELÉM. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Aprova o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA.

BELÉM. **Lei Ordinária nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995**. Autoriza a criação do Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira” no Município de Belém e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém, Belém, 1995.

BELÉM. **Lei Ordinária nº 6.558, de 04 de outubro de 1968**. Cria a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), institui o Plano Municipal de Educação e a Campanha Municipal de Alfabetização, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Belém, Belém, 1968.

BELÉM. **Lei Orgânica do Município de Belém**. 30 de março de 1990. Belém, 1990.

BELÉM. **Portal da Transparência do Município de Belém**. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/transparencia/>. Acesso em 10 out. 2019.

BELÉM. **Resolução nº12, de 23 de maio de 2007**. Fixa “Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de educandos com necessidades especiais no sistema municipal de Ensino de Belém” e a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes”. Conselho Municipal de Educação de Belém. CME. 2007.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em:

<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload//PlanoMunicipalEducacao.PME-BELEM.pdf>. Acesso em 10/ set./2020.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular. **Cadernos de Educação** n.º 1. Belém, 1999.

BERNARDO, Rosângela Ferreira. **O FUNDEB como política pública de financiamento da educação básica e seu desempenho ao longo dos anos nos municípios mineiros**. 2017.

BONETI, Lindomar. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BOTO C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo>.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011c**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 09 out. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.612, de 17 de nov.de 2011d**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em 11 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 09 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em 15 out. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D65](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D65). Acesso em 09 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.253, de 13 de nov.de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 09 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm). Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005.** Fixa, para o exercício de 2005, o valor mínimo anual por aluno de que trata e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5374-17->. Acesso em 14 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis que dá prioridade de atendimento às pessoas e que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 1º nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em 02 out. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/\\_Dec\\_ano.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/_Dec_ano.htm). Acesso em 12 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em 15 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2264.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm). Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 129, de 22 de maio de 1991.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm). Acesso em 05 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 26 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968.** Promulgam a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D62150.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm). Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960>. Acesso em 1º out. 2018.

BRASIL. **Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Criou um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/DLG/DLG-186-2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/DLG/DLG-186-2008). Acesso em 15 de dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 02 out. 2020.

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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Institui a Campanha para a Educação para o surdo brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1>. Acesso em 06 set. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1987.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm). Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **FNDE**. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. SIOPE: Relatórios municipais 2009- 2019. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/siope](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope).

BRASIL. IBGE. 2018. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 1970-2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 2000-2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 30 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília (DF): Inep, 2009-2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.21 p.: il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 05 de jul. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 11 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 de mai. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2013**. Brasília (DF): Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2012**. Brasília (DF): Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 17 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 15 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2010**. Brasília (DF): Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 15 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2009**. Brasília (DF): Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 abr. 2019.

BRASIL. **Instrução Normativa MTE/SIT nº 98**, de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/portal/2017/03/02/instrucao-normativa-mtesit-no-98-de-15-de-agosto-de-2012/>. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº 142, de 08 de maio de 2013**. Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social – RGPS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm). Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 02 out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 08 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher). Acesso em 05 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.587, de 03 de janeiro de 2012**. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm). Acesso em 07 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.470, de 31 de agosto de 2011**. Altera regras do Benefício da Prestação Continuada – BPC e da pensão previdenciária para pessoas com deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm). Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm). Acesso em 15 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal 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 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.457, de 16 de março de 2007.** Dispõe sobre diversas providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11457.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11457.htm). Acesso em 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm). Acesso em 03 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003.** FNDE. Dispõe sobre o salário-educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/salarioeducacao/legislacao/lei\\_10832\\_29122003.htm](http://www.fnde.gov.br/salarioeducacao/legislacao/lei_10832_29122003.htm)

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/\\_Lei-Ordinaria.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/_Lei-Ordinaria.htm). Acesso em 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001b.** Criou a promulgação do Plano Nacional de Educação- PNE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 02 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm). Acesso em 02 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em 1º out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/\\_Lei-Ordinaria.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/_Lei-Ordinaria.htm). Acesso em 15 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal 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 e dá

outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 03 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.440, de 27 de outubro de 1994**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4440.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm). Acesso em 09 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.899, de 29 de junho de 1994**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/ Lei-Ordinaria.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Lei-Ordinaria.htm). Acessos em 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/ Lei-Ordinaria.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Lei-Ordinaria.htm). Acesso em 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990b**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 06 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para integração da PCD e sobre a CORDE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/ Lei-Ordinaria.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Lei-Ordinaria.htm) Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 09 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em 09 dez. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 3.198, de 06 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3198.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3198.htm). Acesso em 05 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 839, de 26 de setembro de 1857**. Criou o Imperial Instituto de Surdos – Mudos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [helb.org.br](http://helb.org.br). Acesso em 09 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) .

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Notícia: **Ministério da educação aprimora processos educacionais**. 12 de fevereiro de 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIOPE: Relatório Resumido de Execução Orçamentária 2009-2019**. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde\\_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais](https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais). Acesso em 09 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Caderno de estudos do Curso Competências Básicas / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 5a ed., atual. – Brasília: FNDE, 2018.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação**. Perguntas frequentes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/128-perguntas-frequentes-911936531>. 2018. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº1, de 06 de dezembro de 2018**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12235-resolucao-n01,-de-6-de-dezembro-de-2018>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12150-resolucao-n20-de-19-de-outubro-de-2018>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução MEC nº1, 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9435-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-28-de-julho-de-2016>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº1, 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/6829-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-29-de-julho-de-2015>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5880-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-24-de-julho-de-2014>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução MEC nº 01, de 31 de dezembro de 2013**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013. Acesso em 12 agosto 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução 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. 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>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria 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. 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>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 873, de 01 de julho de 2010.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. 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>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 09/2010. SEESP/GAB.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 1º out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. CNE. **Resolução nº 4 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 15 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3575-portaria-n%C2%BA-777-de-10-de-agosto-de-2009>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3565-portaria-mec-n%C2%BA-932-de-30-de-julho-de-2008>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIOPE: Manual 2007.** Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde\\_sistemas/siope/sobre/manuais-do-siope](https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/sobre/manuais-do-siope). Acesso em 24 set. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf).

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 10 set. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a->

[informacao/institucional/legislacao/item/3662-portaria-normativa-n%C2%BA-41-de-27-de-dezembro-de-2007.](#)

BRASIL. MEC. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 27, de 15 de junho de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos de formação de gestores e educadores, no âmbito do Programa Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3148>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007b. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em 30 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 53, de 24/12/2006.** Criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Acesso em 02 set. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 11, de 22 de março de 2004.** Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4244>. Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/01 (CNE/CEB).** 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 12 agosto 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Carta para o terceiro milênio.** 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf).

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Ementa Constitucional nº 14/96.** Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/ 96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 15 ago. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF, ano 13, nº 59, jul.-set., 1993. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução 1/91**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Disponível em: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso em 12 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE**. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/siope](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope). Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em 13 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 6, de 22 de agosto de 1990**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Determina a institucionalização tanto dos mecanismos para a definição da clientela da Educação Especial como do atendimento educacional dos educandos com algum tipo de “necessidade educativa especial”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 07 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. B823e Educação Especial no Brasil: **Perfil do Financiamento e das Despesas**/Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial; pesquisadores: Candido Alberto Gomes e José Amaral Sobrinho; colaboradores: Dalva Guaraciara Cardoso... [et al.]. Brasília (DF): MEC/SEESP/UNESCO, 1996. 160p. (Série Institucional, 3).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Editora 34. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Artigo, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A hora e a vez. **Folha de São Paulo**. 27/7/1993.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Crise da “Nova República”. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 23, p. 85-101, mar. 1989.

BUENO, Carmelita C.; KASSAR, Mônica de C. M. Público e Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **O Público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

BUENO, E.N; PERGHER, C.J. Analisando a trajetória dos fatores de ponderação estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.07, n.06, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>.

BUENO, J.G. S; MELETTI, S.M.F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), V.17, n.33, p.367-383, mai.-ago. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara (SP): Junqueira e Marim; Brasília (DF): Capes, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero (coord.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. **26ª Reunião da Anped**. Caxambu, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. *In*: Conselho Regional de Psicologia. **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, São Paulo, p. 303-315, mai./ago. 2009.

CAPEL. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em 20 set. 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Presidência da República do Brasil. 2002. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/prodasen>.

CARPINTÉRO, J.N; BACIC, M.J. **Metodologia de Cálculo do Custo Aluno no Ensino Fundamental Público no Brasil**. Instituto de Economia: Universidade de Campinas. 1999. Mimeo.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da Educação Básica Pública: O “pano de fundo” da Política de Fundos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 8, p. 210-232, 2013.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009**. São Paulo, SP, 267 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/>. Acesso em 10 ago. 2018.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, L.L *et al.*. **O papel do contador no gerenciamento do FUNDEB: um estudo de caso na Secretaria de Educação no município de Pau D’arco-PA**. Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida – FESAR, 2019.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 95-120, 15 abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7173>. Acesso em 05 nov. 2020.

CHAVES, V. L. J; GUIMARÃES, A. R. G. Repercussões da crise do capital no trabalho do docente da universidade pública brasileira. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina**. Unisul, v.9, n.16, p. 297–312, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/issue/view/197/showToc>. Acesso em 17 out. 2018.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

CILPEDIM. Confederação Interamericana da Inclusão Internacional. **Declaração de Manágua e declarado pela ONU como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**, declarado pelas Nações Unidas – 03/12/1993. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/br/exposicoes/tour-virtual/sala-03/direitos/modulo-3-cartas-e-declaracoes-de-1971-a-2008/declaracao-de-managua-1993/>. Acesso em 02 dez. 2018.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Considerações sobre estudos de Gasto e Custo–Aluno**. Versão Preliminar. 2000.

CRIE. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. **Relatório anual de inclusão para a Educação Básica** – NIEB – ano 2014. Belém, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um sistema nacional de Educação. In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcante de; GOMES, Lêda. **Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional articulado de Educação e o Plano nacional de Educação**. Brasília (DF): INEP, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204, p. 205, 2002.

DAVIES, Nicholas. **Verbas da educação: o legal x o real**. Niterói: Eduff, 2000.

DECLARAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS. 04 de julho de 1776. EUA, 1776. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Declara-de-Independencia-dos-Estados-Unidos/481124>. Acesso em: 13 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. 18 de outubro de 2002. Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-43.html>. Acesso em 13 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. 2000. Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educadeclaracao-de-dakar.html>. Acesso em 10 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. Fórum Mundial da Educação. 2015. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/forum-mundial-da-educacao-2015-declaracao-de-incheon>.

DECLARAÇÃO DE KOCHI-KERALA. 31/01/2003 – **Diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva**.

DECLARAÇÃO DE MADRI. 23 de março de 2002. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Disponível em:

<http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/documentos-internacionais/declaracao-de-madrid-2002/view.html>. Acesso em 12 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 agos. 2019.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. 18 de outubro de 2002. Japão, 2002. 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International – DPI, realizada em Sapporo, Japão. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula03\\_ativPres\\_Decl\\_Sapporo.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf).

DECLARAÇÃO DE SUNDEBERG. Torremolinos (Espanha), de 7 de novembro de 1971. Legislação Internacional. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração – 1981. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35>. Acesso em 13 out. 2018.

DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. Movimento de Vida Independente e dos Direitos das PCD – 25 a 29/09/1999 – Encontro "Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio". Disponível em:

[http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao\\_especial/legislacao/declaracao\\_de\\_washington\\_de\\_1999.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf). Acesso em 09 set. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf). Acesso em: 10 set. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 26 de agosto de 1789. França, 1789. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-cria-1919>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DPI. Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (Disabled Peoples' International).

**Declaração de Sapporo**. 18 de outubro de 2002. Disponível em:

[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula03\\_ativPres\\_Decl\\_Sapporo.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf).

Acesso em: 01 de ago. de 2018.

DPI. (Disabled Peoples' International) Organização Mundial de Pessoas com Deficiência.

**Declaração de Cave Hill** – 29/01/1983. Disponível em:

<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/34>. Acesso em: 05 dez. 2018.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n.17. São Paulo: USP, p.86-101, 1994.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira**. São Paulo/Periópolis: Ação Educativa, 2009.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. Disponível em:

<http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/boletins/5>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FARENZENA, Nalu. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

- FARENZENA, Nalu. Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter)governamentais em Educação Básica. *In*: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília (DF): IPEA, 2011.
- FERNANDES, C.C. M; D'ÁVILA, J.L. O estado do conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação Stricto sensu no Brasil. **InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** v. 21/22, n.42/44. Campo Grande (MS), p.181-201, 2015/2016.
- FERREIRA Filho, Manoel G. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. 26 de agosto de 1789. *Liberdades Públicas*. São Paulo: Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores>. Acesso em 22 ago. 2018.
- FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46, Campinas (SP), p. 7-15, set.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08 out. 2018.
- FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos Pesquisa**. [online], n.109, pp.43-66. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>.
- FIGUEIREDO, Vanuza da Silva; SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. Transparência e controle social na administração pública. **Temas de Administração (UNESP)**, Araraquara (SP), v.8, p. 20-40, 2013.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão dos recursos voltados à Educação Especial em município brasileiro. (2008-2014). **Educ. rev.** V. 33. Belo Horizonte: Epub. Nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102>.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 32, n. 01. 2016.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da Educação Especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Educação Especial em Debate**. Ano 1, v.1, n. 01. Vitória (ES). 2016.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições. **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 04 a 08 de outubro de 2015a. Disponível em: Acesso em 25 jul. 2018.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**. 2015b, n. 58, p. 271-286. Disponível em: Acesso em 25 jul. 2018.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial: entre tramas, contradições e desafios. **Anais**. XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Eixo 05 – Políticas Públicas e Financiamento da Educação. 08 a 10 abril de 2015c.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: primeiras aproximações. **26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da**

**Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação.** 2013a. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2018.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial: o que revelam as produções científicas? **36ª Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (Anped). 2013b. Disponível em: Acesso em 25 jul. 2018.

FRANÇA, Magda. O financiamento da educação básica: do FUNDEF ao FUNDEB. *In:* CABRAL NETO, Antônio. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma análise contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília (DF): Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Para além da “inclusão”:** crítica às políticas educacionais contemporâneas. O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2014. Pp.101-140.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. vol.17, n. spe1, pp.105-124. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. vol.12, n.3. 2006, pp.299-316. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011.

GEMAQUE, Rosana. M. O. **Financiamento da educação: O FUNDEF na educação do estado do Pará:** feitos e fetiches. São Paulo: USP, 2004, 372 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva). Acessado em 20 nov. 2018.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília (SP), v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GOMES, Candido Alberto; SOBRINHO, José Amaral. **Educação Especial no Brasil:** perfil do financiamento e das despesas. CARDOSO, D.G. *et al.* (Orgs.) Brasília: MEC/SEEP/UNESCO, 1996.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jan. 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O financiamento da educação no Brasil Pós- Redemocratização: as disputas pela vinculação de recursos à educação pública. *In:* NETO, Cabral Antônio; MAGDA, França (Org.). **Políticas Educacionais: dimensões e perspectivas.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

GUIMARAES, Jose Luiz; PINTO, Jose Marcelino Rezende. A demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Revista em Aberto**, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

GUIMARÃES, M. R. **Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves - PA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/arquivos/File/MARIELSON.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; ROLIM, Rosana Maria. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 32, n. 1, 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; COSTA, M. O Financiamento e o Controle Social dos recursos da Educação no contexto das parcerias firmadas entre o IAS e os municípios brasileiros. In: Teresa Adrião; Vera Peroni. (Org.). **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o IAS**. Goiânia e Recife, 2013, p. 60-81.

GUTIERRES, Dalva V. G. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

GUTIERRES, D. V. G. **A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará e suas relações com a reforma do Estado**. Belém: UFPA, 2005, 251f. Dissertação de Mestrado – UFPA, Centro de Educação, Belém – PA, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004a. (**Coleção educação contemporânea**).

JANNUZZI, G.S.M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25(3), 9-25, 2004b.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

JEFFERSON, Thomas Declaração da Independência dos Estados Unidos. 4 de julho de 1776. **Biblioteca do Congresso**. Disponível em: <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights>. Acesso em 15 ago. 2018.

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**. [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**. Campinas (SP), v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Acesso em 10 ago. 2019.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**, 2011.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Caderno. CEDES**. 2000, vol.20, n.50, p. 41-54.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES**, 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28.

KASSAR; CAIADO; LAPLACE. **As relações público-privada na educação especial: tendências atuais no Brasil**. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Paulo: Ed. UFSCar, 2011.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMOS, Edison Ribeiro. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos Cegos no Brasil. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, nº 24, abr. 2003.

LIBÂNEO, José C. Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente. In: LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Andréa Márcia Monteiro; SILVA, Fabiana Sousa da. **A política de Educação Infantil no município de Belém e suas relações com o FUNDEF: 1997-2006**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2008.

LIMA, N.S.T. **Inclusão Escolar e a Identidade do Professor: a escola como palco de invenção**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP): UNICAMP, 2003.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n.2, Marília (SP), p.195-208, mai./ago., 2011.

LOCKMAN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, E. T.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALHÃES, B. **Tratamento e educação de crianças anormais de Inteligência**. Rio de Janeiro. Tipografia do Jornal do Comércio, s/d.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 ago. 2020.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Artigo. 2018. Disponível em: <https://www.revistadh.mdh.gov.br>.

- MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Vetos sem razão**. Artigo, 2015. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/28221>.
- MANTOAN, M.T.E. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2010.
- MANTOAN, M.T.E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas (SP). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, 2003, 12p. (mimeo). Manual de Orientação do FUNDEB, 2008. Disponível em: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília (DF), n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em 13 out. 2018.
- MANTOAN, M.T.E.. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 17-23, 2004.
- MANTOAN, M.T.E.. **O direito à diferença na igualdade dos direitos** – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências. UNICAMP (SP), 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.10.htm>.
- MANTOAN, M.T.E.. **A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas, s/d. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MATTIELLO, K. *et. al.* Análise da Aplicação do Recurso Fundeb na Prefeitura Municipal de Sarandi/Pr. **Congresso Internacional de Administração**. 2019. Disponível em: [http://admprog.com.br/2019/trabalhosaprovados/arquivos/06302019\\_220640\\_5d196600d97a7.pdf](http://admprog.com.br/2019/trabalhosaprovados/arquivos/06302019_220640_5d196600d97a7.pdf).
- MAZOTTA, Marcos. J.S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAZOTTA, Marcos. J.S.. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.
- MAZOTTA, Marcos. J.S.. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, Suely Amaral. Formação de Professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORRÊA, C.H.A.; CAVALCANTE, L.I.P.; BISSOLI, M.F. (orgs). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: Edua, 2016, pp. 85-108.
- MELO, S. C. **Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro sobre práticas pedagógicas de inclusão**. Rio de Janeiro, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara (SP): Junqueira & Martins, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set-dez, 2006.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1995.
- MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva.** 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2011.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 20 nov. 2018.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINTO, C.A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação — do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial.** UNESP/Marília, v. 1, n. 1, 2000.
- MIRANDA, Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência, Educação Especial.** 2003.
- MONLEVADE, João Antônio. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, v. 2. n. 4. Porto Alegre (RS), 2012.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.
- MONTEIRO, Felipe Gomes. **O Salário-Educação como Política de Combate às Desigualdades Educacionais na Educação Pública de Municípios do Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado), 2019. 144 f.
- MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração.** Brasília, ano 08, n. 20, p. 37-39, 1998.
- NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de Educação Especial e Educação inclusiva no Brasil: Organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum.** v. 16, n. 1. Presidente Prudente (SP), p.62-75jan/mar 2019.
- NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o Debate Teórico Metodológico Atual.** Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** 06/06/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 12 dez. 2018.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação** – 04/06/1958. Livro “Convenções da OIT” de Arnaldo Süssekind, 2ª edição, 1998. 338p. Gentilmente cedido pela Ed. LTR. Disponível em: <https://www.diap.org.br/images/stories/OIT/convencao111.pdf>. Acesso em 15 out. 2018.

OLIVEIRA, C. B. de & PINTO, R. M. N. **Um Olhar para as Políticas Educacionais Inclusivas e Educação Infantil no Brasil**. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. *In*: Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões. **27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. ANPEd. Caxambu, 2004, v. 1. p. 1146.

OLIVEIRA, Gildásio Macêdo de. **Financiamento das instituições especializadas na política da educação especial no Estado do Espírito Santo**. 144f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2016.

OLIVEIRA, Karla Suzane. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Doze olhares sobre a educação inclusiva**. Editora Summus, 2006.

OLIVEIRA, Márcia de Fátima. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará**. Belém, 2017.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari; SENNA, Ester. Educação básica no primeiro decênio do século XXI: entre a política de inclusão e a efetivação de direitos sociais. *In*: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2015. P.103-126.

ONU. Organização das Nações Unidas. **3º Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/CNDPD/textobase.pdf>.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. **Revista do Advogado**. Ano: XXVII, nº 95. São Paulo: AASP, 2006. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/rios.pdf>. Acesso em 12 dez. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 13 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30). Acesso em 10 set. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 08/10/2001**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em 12 nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão – 05/06/2001**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 10 set. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca>. Acesso em 10 out. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 48, adoção de Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência – 20/12/1993**. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/392>. Acesso em 15 dez. 2018.

- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 45/91, de 14 de dezembro de 1990**. Destaca o termo "uma sociedade para todos" e o item 4 estabelece o ano de 2010 como meta para se concluir uma sociedade para todos. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/38>. Acesso em 12 out. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção nº 159 sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes** – 01/06/1983. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm). Acesso em 12 dez. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Programa de ação Mundial para pessoas deficientes**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Documento das Nações Unidas IYDP/SYMP/L.2/Rev.1, de 16 de março de 1982. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Deficiencia/programa-de-acao-mundial-para-a>. Acesso em 20 ago. 2019.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 37/52**, aprovou o Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência para execução durante o período de 10 anos – 03/12/1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em: 13 set. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência** – 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15 out. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da pessoa com deficiência mental**. Assembleia Geral da ONU. 22/12/1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14 set. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº A/8429, de 22 de dezembro de 1971**. Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Deficiencia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>. Acesso em 22 set. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 2.896, de 20 de dezembro de 1971**. Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/41>. Acesso em 10 out. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: [www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf](http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf). Acesso em 22 nov. 2018.
- PADILHA, Caio Augusto Toledo. 1988- P134 e Pad Educação e inclusão no Brasil (1985-2010). **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2014.
- PARÁ. **Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7441.pdf>. Acesso em 05 set. 2018.
- PERGHER, Calinca Jordânia. **Mapeamento da Capacidade de Financiamento da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas - RS**: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo: 1993-2005. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar *et al.* (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. **Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da Educação infantil: um estudo na Rede Pública Municipal de ensino de Belém-PA**. 2018. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2018.

PINTO, R.M. de S.C. **Gramsci: Educação, escola e inclusão: uma aproximação possível?**

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa** v. 40, n.139. São Paulo, abr. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**[online], n.33. 2009. Pp.143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em 15 nov. 2018.

PNUD. 2013. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em 07 ago. 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação Especial em Debate**. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NEESP). Centro de Educação, ano 01, volume 01, número 01, jan.-jun, 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, IX, 2009, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2009. p. 1-9.

QUEIROZ, Jacqueline Clara; FERREIRA, Sueli Mamede Logo; DUTRA, Norivam Lustosa Lisboa. O salário-educação e as contradições em seu monitoramento: o caso do município de Luziânia-GO. In: JESUS, Wellington Ferreira. **O financiamento da educação básica no Brasil em tempos do golpe parlamentar e da EC 95/2016**. Uberlândia: Culturatriz, 2017.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o terceiro milênio – 09/09/1999**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/carta\\_milenio.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/carta_milenio.txt). Acesso em 10 out. 2018.

RESENDE, Anita Cristina A. **Fetichismo e subjetividade**. Tese de doutorado. PUC, São Paulo: 1992.

REZENDE PINTO, Jose Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abraão de. Financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade** v. 32, n. 116. Campinas (SP), p.639-665, jul./set. 2011.

REZENDE PINTO, José Marcelino. **Custo-Aluno Qualidade (CAQi)**. USP: 2010.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca; C. GARCIA, Teise (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. P.57-80.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. soc.**, v.28, n.100. Especial. Campinas (SP), p.877-897, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 ago. 2018.

REZENDE PINTO, José Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge PINTO. **O financiamento da educação na constituição federal de 1983: 30 anos de mobilização social.**

**Resumo Estatístico do Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. Brasília (DF):

ROSA PEREIRA, Mirian. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá/PA.** 199f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RUCKERT, Isabel. **Os gastos e o financiamento da assistência social na administração pública estadual do Rio Grande do Sul: 1993 – 2003.** PUCRS: Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós – Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

SANDRONI, Paulo. Novíssimo dicionário de economia. **Revista de Administração de Empresas.** V.39, n.03, p.109-110. 1999.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. **Financiamento da educação no Brasil: o estado da arte e a constituição do campo (1996 a 2010).** Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: CES, 1999.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Financiamento da educação infantil no contexto do FUNDEB: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa – PB – 2007 a 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2015.**

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em 10 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas.** Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

SENADO FEDERAL. **Sancionada a Lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência.** 10/07/2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/464483-sancionada-a-lei-brasileira-da-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia/>.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2003.

- SILVA JÚNIOR, J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas (SP), p. 201-233, 2002.
- SILVA, A.G. **O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, SP, 1995.
- SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 344 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. Mensagem ao Congresso Nacional. Presidência da República do Brasil. 2005.
- SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v.11,n. 21. Brasília (DF), p. 255-264, jan/jun. 2005.
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SKILIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Financiamento da Educação Especial no Brasil na Arena do Público e do Privado**. UNISUL: Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359 – 376 jul./dez. 2012.
- TAKAHAMA, James R. **Políticas públicas para o atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.
- TARRAGÔ, Ramiro Porto da Silva. **Financiamento da educação básica pública no Brasil e em Porto Alegre, pós-constituição de 1988**. Porto Alegre, 2008.
- TEIXEIRA, A. L. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- TEIXEIRA, S.O; SALVADOR, E. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1. São Luís (MA). p. 15-32, jan./jun. 2014.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. São Paulo: UNESP, [s.d.].
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Termo de referência n° 1/2017 – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto**. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília (DF): Unesco, 2017a.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Termo de referência. **Edital n° 13/2017. Projeto 914BRZ1148 – “Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental”**. Brasília (DF): Unesco, 2017b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fórum Mundial de Educação. **Marco de ação da Agenda Educação 2030**. Coréia do Sul, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Declaração de Dakar**, 1999. Disponível em:

[http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6\\_Declaracao\\_Dakar.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf). Acesso em 20 abr. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial** – 7 a 10/06/1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 dez. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**.

Brasília: Unesco, 1994.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 8 jul. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – 5 a 9/03/1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 dez. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Declaração de Sunderberg -Torremolinos**. 1981. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.

**Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, set-dez. 2008.

VIANA, Cesar Pereira. O princípio constitucional da transparência e a sua relação com o

modelo de excelência em gestão pública. **Anais**. Congresso Consad de Gestão Pública, 4. Brasília (DF). 2011.

VIANNA, M.L.T.W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. **BIB**,

Rio de Janeiro, n.28, p.3-41, 1989.

VICTOR, S.L; VIEIRA, A.B; DE OLIVEIRA, I.M. **Educação especial inclusiva:**

conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2017.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação Especial no âmbito da

política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação** v. 17, n. 1. Santa Cruz do Sul, p. 57-83, jun. 2009. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/776>. Acesso em 12 dez. 2019.

VIEIRA, Evaldo. As políticas Sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos.

**Serviço Social & Sociedade**, ano XVIII, n. 53. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma:** legislação educacional no Brasil – Império e

República. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos

simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** n. 1. Porto Alegre, p. 53-69, jan/abr, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A – Marcos legais e eventos internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência**

<b>Data</b>	<b>Nome do evento e/ou marco legal</b>	<b>Organização promotora</b>
26/08/1789	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Revolução Francesa
10/12/1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Organização das Nações Unidas (ONU)
04/06/1958	Convenção nº 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação	Organização Internacional do Trabalho (OIT)
20/12/1971	Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental	Organização das Nações Unidas (ONU)
09/12/1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência	Organização das Nações Unidas (ONU)
03/12/1982	Resolução nº 37/52, aprovou o Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência para execução durante o período de 10 anos.	Organização das Nações Unidas (ONU)
29/01/1983	Declaração de Cave Hill	Organização Mundial de Pessoas com Deficiência ( <i>Disabled Peoples' International - DPI</i> )
01/06/1983	Convenção nº 159 sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes	Organização das Nações Unidas (ONU)
09/03/1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
03/12/1993	Declaração de Manágua e declarado pela ONU como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, declarado pelas Nações Unidas.	Confederação Interamericana da Inclusão Internacional (CILPEDIM)
20/12/1993	Resolução nº 48, adoção de Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.	Organização das Nações Unidas (ONU)
10/06/1994	Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
06/06/1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	<i>Organização dos Estados Americanos (OEA)</i>
09/09/1999	Carta para o terceiro milênio	<i>Rehabilitation International</i>

25 a 29/09/1999	Declaração de Washington Movimento de Vida Independente e dos Direitos das PcD.	Encontro "Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio"
05/06/2001	Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão	Organização das Nações Unidas (ONU)
08/10/2001	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Organização das Nações Unidas (ONU)
23/03/2002	<i>Declaração de Madri</i>	Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência
18/10/2002	Declaração de Caracas	Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias
18/10/2002	<i>Declaração de Sapporo</i>	Organização Mundial de Pessoas com Deficiência ( <i>Disabled Peoples' International - DPI</i> )
31/01/2003	Declaração de Kochi	<i>Diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva</i>
13/12/2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Organização das Nações Unidas (ONU)

Fonte: *sites* do MEC, UNICAMP, UFRGS e outros. Elaborado pela autora.

**APÊNDICE B – Marcos legais sobre os direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil**

<b>Legislação</b>	<b>Ementa/Descrição</b>	<b>Cronologia</b>
Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.	1960
Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968	Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão	1968
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Aprova a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas [...] e dá outras providências.	1989
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, abordando direitos aos portadores de deficiência e dá outras providências.	1990
Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. (Assegura às pessoas portadoras de deficiência o direito de se inscrever em concurso público e dá outras providências).	1990
Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991	Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.	1991
Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991	Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.	1991
Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	1994
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as modificações pela Lei nº 12.796, de 2013.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e garante direitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino.	1996
Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	1999

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.	1999
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	2000
Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000	Regulamenta a Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	2000
Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo, os obesos e dá outras providências.	2000
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	2001
Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.	2001
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	2001
Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	2001
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências	2002
Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.	2004
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.	2004
Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nos 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	2004
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	2005
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 5 de junho de 2007	O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentam a Política Nacional de Educação Especial na	2007

	Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.	
Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.	2007
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.	2007
Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008	A lei de estágio assegura às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.	2008
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.	2009
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009
Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009	Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.	2009
Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011	Altera regras do Benefício da Prestação Continuada - BPC e da pensão previdenciária para pessoas com deficiência.	2011
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	2011
Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	2011
Instrução Normativa TEM/SIT nº 98, de 15 de agosto de 2012	Dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados.	2012
Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013	Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS.	2013

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).	2015
Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	2018
Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)	2019
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, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	2020

Fonte: *Sites* do governo federal. Elaborado por Portal (2020).

**APÊNDICE C – Quantitativo de artigos por palavras-chave nas revistas – 2007 a 2019**

Veículo de Publicação	Palavras-Chave			
	Financiamento da Educação	Financiamento da Educação Especial	Total	%
RBPAAE/ANPAE	16	0	16	44,44
RBE/ANPEd	2	0	2	5,56
Revista Educação em Foco	0	0	0	0,00
Revista FINEDUCA	18	0	18	50,00
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa nas Revistas RBPAAE, RBE, Educação em Foco e FINEDUCA.

**APÊNDICE D – Quantitativo de Artigos por palavras-chave nos Anais do FINEDUCA  
2016 a 2018**

Veículo de Publicação	Palavras-Chave			
	Financiamento da Educação	Financiamento da Educação Especial	Total	%
FINEDUCA 2016	39	1	40	28,57
FINEDUCA 2017	51	1	52	37,14
FINEDUCA 2018	41	7	48	34,29
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>9</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa nos Anais do FINEDUCA.

**APÊNDICE E – Quantitativo de Artigos, Dissertações e Teses, por palavras-chave nos bancos de dados – 2007 a 2019**

Banco de dados	Palavras-Chave			
	Financiamento da Educação	Financiamento da Educação Especial	Total	%
CAPES	168	1	169	53,31
BDTD/IBICT	90	3	93	29,34
PPGED	9	0	9	2,84
SCIELO	17	2	19	5,99
RCAAP	26	1	27	8,52
<b>Total</b>	<b>310</b>	<b>7</b>	<b>317</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa nos banco de dados CAPES, BDTD/IBICT, PPGED, SCIELO e RCAAP (2019).

**APÊNDICE F – Publicações sobre a temática “Financiamento da Educação”  
2007 a 2019 – Portal do BDTD/ IBICT**

<b>Título</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
As políticas públicas e os conselhos municipais de educação: em foco o financiamento	Dissertação	2016	Universidade Federal de Santa Maria
Mudanças no financiamento da educação no Brasil e na Argentina nos anos 90	Dissertação	2010	Universidade Estadual de Campinas
Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios	Tese	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque	Tese	2009	Universidade de São Paulo
Estudo analítico das políticas públicas de financiamento da educação: a política do FUNDEF num município nordestino	Tese	2011	Universidade Federal de Pernambuco
A produção e circulação de saberes sobre o financiamento da educação no Brasil (1991-2005)	Tese	2008	Universidade Estadual Paulista
Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental	Tese	2013	Universidade Estadual Paulista
O financiamento da Educação Básica e a política de fundos em Goiás (1998 a 2011)	Dissertação	2011	Universidade Federal de Goiás
O financiamento da educação, a formação continuada de professores (as) no município de Goiânia e gênero: relações e desafios	Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
O financiamento da educação e o potencial de controle social dos conselhos do FUNDEB: o caso de Sinop – MT	Dissertação	2015	Universidade Federal de Mato Grosso
Controlabilidade social: o financiamento da educação pública pelas mãos dos conselhos estaduais do Fundeb	Tese	2013	Universidade Estadual de Campinas
Financiamento da educação e formação continuada de professores: o FUNDEF no município de Campinas	Dissertação	2012	Universidade Estadual de Campinas
As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente	Tese	2011	Universidade de São Paulo
Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009	Tese	2012	Universidade de São Paulo
O financiamento da educação infantil no contexto do FUNDEB: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007 – 2013	Tese	2015	Universidade Federal da Paraíba
As Implicações da Dinâmica do Financiamento da Educação nas Desigualdades Intermunicipais Quanto ao Gasto Aluno no Estado do Espírito Santo	Dissertação	2015	Universidade Federal do Espírito Santo
Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife	Tese	2012	Universidade Federal de Pernambuco

O Financiamento da educação básica no Estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do FUNDEF	Dissertação	2010	Universidade Federal do Maranhão
A municipalização do ensino fundamental: a política nacional de financiamento e a aplicação de recursos da educação pelos municípios do Estado de São Paulo após a Emenda Constitucional nº 14/96	Tese	2007	Universidade Estadual Paulista
A política de fundos constitucionais no contexto do financiamento da educação básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas	Tese	2011	Universidade Federal de Goiás
Políticas de financiamento da educação básica: a valorização dos profissionais do magistério na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES	Dissertação	2017	Universidade Federal do Espírito Santo
Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo de FHC	Dissertação	2007	Universidade de Brasília
O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados.	Tese	2009	Universidade de Brasília
Controle social na política de financiamento da educação: uma análise da atuação dos conselhos do FUNDEB na Região Metropolitana de Campina Grande - PB	Dissertação	2016	Universidade Federal de Pernambuco
Financiamento e Investimento da Educação nos Municípios de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu RJ: avaliação da eficácia, da efetividade e da transparência das políticas públicas	Tese	2010	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
As finanças públicas e a sociedade: um estudo de caso dos gastos em educação dos municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro no período de 2004 a 2008	Dissertação	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Financiamento da educação básica no Estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa e Cabedelo – PB	Tese	2012	Universidade Estadual de Campinas
Políticas públicas de financiamento da educação básica: uma análise da aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, no período 2007-2010, em Guajará-Mirim, RO	Tese	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Financiamento da educação básica: um estudo do custo aluno em alguns municípios do Estado de Goiás	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Financiamento da educação básica: a gestão financeira no município de Luziânia-GO (2005 a 2015)	Dissertação	2018	Universidade de Brasília
FUNDEB em Manaus: composição e aplicação dos recursos no sistema municipal de educação na capital do Estado do Amazonas	Dissertação	2018	Universidade Federal do Amazonas
O custo Aluno-Qualidade como eixo do sistema nacional da educação: enfrentamento histórico ou miragem retórica	Dissertação	2019	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados do BDTD/IBICT.

**APÊNDICE G – Publicações sobre a temática “Financiamento da Educação”  
2007 a 2019 – PPGED/UFPA**

<b>Título</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Ano</b>
Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise dos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará	Dissertação	2008
Financiamento da educação superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008	Dissertação	2009
A relação entre os entes federados no financiamento da educação básica no Brasil no contexto da política de fundos (FUNDEF/FUNDEB)	Dissertação	2012
Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais	Tese	2016
O financiamento da rede estadual de ensino do Pará – prioridades e a participação da união – (2006/2014)	Dissertação	2016
Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no estado Pará	Dissertação	2012
Financiamento do ensino médio público no estado do Maranhão no período de 1996 a 2006: possíveis efeitos da política de focalização	Dissertação	2011

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados do PPGED (2019).

**ANEXO A – BRASIL: *Ranking* das capitais no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010**

Ranking das Capitais	Ranking Nacional	Município	Componentes do IDHM			
			IDHM	Renda	Longevidade	Educação
1	3	Florianópolis (SC)	0,847	0,870	0,873	0,800
2	4	Vitória (ES)	0,845	0,876	0,855	0,805
3	9	Brasília (DF)	0,824	0,863	0,873	0,742
4	10	Curitiba (PR)	0,823	0,850	0,855	0,768
5	20	Belo Horizonte (MG)	0,810	0,841	0,856	0,737
6	28	São Paulo (SP)	0,805	0,843	0,855	0,725
7	28	Porto Alegre (RS)	0,805	0,867	0,857	0,702
8	45	Goiânia (GO)	0,799	0,824	0,838	0,739
9	45	Rio de Janeiro (RJ)	0,799	0,840	0,845	0,719
10	76	Palmas (TO)	0,788	0,789	0,827	0,749
11	92	Cuiabá (MT)	0,785	0,800	0,834	0,726
12	100	Campo Grande (MS)	0,784	0,790	0,844	0,724
13	210	Recife (PE)	0,772	0,798	0,825	0,698
14	227	Aracaju (SE)	0,770	0,784	0,823	0,708
15	249	São Luís (MA)	0,768	0,741	0,813	0,752
16	320	Natal (RN)	0,763	0,768	0,835	0,694
17	320	João Pessoa (PB)	0,763	0,770	0,832	0,693
18	383	Salvador (BA)	0,759	0,772	0,835	0,679
19	467	Fortaleza (CE)	0,754	0,749	0,824	0,695
20	508	Boa Vista (RR)	0,752	0,737	0,816	0,708
21	526	Teresina (PI)	0,751	0,731	0,820	0,707
<b>22</b>	<b>628</b>	<b>Belém (PA)</b>	<b>0,746</b>	<b>0,751</b>	<b>0,822</b>	<b>0,673</b>
23	850	Manaus (AM)	0,737	0,738	0,826	0,658
24	876	Porto Velho (RO)	0,736	0,764	0,819	0,638
25	940	Macapá (AP)	0,733	0,723	0,820	0,663
26	1.107	Rio Branco (AC)	0,727	0,729	0,798	0,661
27	1.266	Maceió (AL)	0,721	0,739	0,799	0,635

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019), com base no PNUD.

Nota: O *ranking* disponível das capitais no Anuário contempla somente o ano de 2010.

**ANEXO B – Ranking dos 10 Municípios do Pará com maior IDHM – 2010**

<b>Ranking Pará</b>	<b>Ranking Brasil</b>	<b>Município</b>	<b>IDHM</b>
1º	628º	Belém	0,746
2º	1362º	Ananindeua	0,718
3º	1454º	Parauapebas	0,715
4º	2161º	Santarém	0,691
5º	2524º	Marituba	0,676
6º	2598º	Canaã dos Carajás	0,673
6º	2598º	Castanhal	0,673
6º	2598º	Novo Progresso	0,673
6º	2621º	Redenção	0,672
10º	2716º	Marabá	0,668

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019).

Nota: O ano disponível no Anuário de Belém em relação ao ranking dos Municípios contemplou somente o ano de 2010.

**ANEXO C – Pará: *Ranking* dos 10 Municípios com maior PIB – 2015**

<b>Ranking</b>	<b>Municípios</b>	<b>PIB (R\$ Mil)</b>	<b>Part. %</b>
1º	<b>Belém</b>	<b>29.280.972</b>	<b>22,37</b>
2º	Parauapebas	11.208.942	8,56
3º	Marabá	7.326.872	5,60
4º	Ananindeua	6.236.496	4,76
5º	Barcarena	5.520.848	4,22
6º	Tucuruí	4.235.410	3,24
7º	Santarém	3.980.291	3,04
8º	Canaã dos Carajás	3.491.231	2,67
9º	Altamira	3.220.115	2,46
10º	Castanhal	3.166.661	2,42
	Soma 10 Maiores	77.667.838	<b>59,34</b>
	Demais Municípios	53.215.588	<b>40,66</b>
<b>Estado do Pará</b>		<b>130.883.426</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019).

Nota: O ano disponível no Anuário do Ranking dos Municípios com maior PIB contemplou somente o ano de 2015.

**ANEXO D – População residente por Distrito e Bairro, no Município de Belém/PA  
2000/2010**

<b>Distritos Administrativos</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>BELÉM</b>	<b>1.280.614</b>	<b>1.393.399</b>
DABEL	140.574	144.948
DABEN	237.303	284.670
DAENT	116.561	125.400
DAGUA	349.535	342.742
DAICO	133.150	167.035
DAMOS	27.896	33.232
DAOUT	26.225	38.731
DASAC	249.370	256.641
<b>Bairro</b>		
Batista Campos	19.412	19.136
Campina	5.407	6.156
Cidade Velha	12.025	12.128
Marco	64.016	65.844
Miramar	36	515
Nazaré	18.706	20.504
Reduto	6.998	6.373
São Brás	19.881	19.936
Umarizal	30.064	30.090
Bengui	28.120	29.379
Cabanagem	29.013	27.781
Coqueiro	36.963	51.776
Parque Verde	31.488	39.126
Pratinha	17.974	22.589
São Clemente	5.833	7.714
Tapanã	51.917	66.669
Uma	4.724	6.724
Águas Lindas	10.829	17.520
Aurá	1.561	1.827
Castanheira	24.667	24.424
Curió-Utinga	18.892	16.642
Guanabara	1.919	1.588
Mangueirão	32.699	36.224
Marambaia	62.370	66.708
Souza	12.856	13.190
Universitário	2.629	2.557
Val-de-Cães	5.481	7.032
Canudos	14.612	13.804
Condor	42.038	42.758
Cremação	30.480	31.264
Guamá	102.124	94.610
Jurunas	62.740	64.478
Montese (Terra Firme)	63.191	61.439
Águas Negras	6.555	6.890

Agulha	18.149	19.712
Campina de Icoaraci	27.082	26.722
Cruzeiro	11.369	11.644
Maracacuera	9.819	13.681
Paracuri	8.767	9.934
Parque Guajará	23.073	34.778
Ponta Grossa	12.442	13.245
Tenoné	15.894	30.429
Aeroporto	1.121	1.170
Arirambá	1.862	1.942
Baía do Sol	2.419	2.414
Bonfim	24	776
Carananduba	4.840	5.445
Caruara	204	794
Chapéu Virado	1.139	1.159
Farol	1.133	851
Mangueiras	1.358	2.851
Maracajá	2.696	3.345
Marahú	164	132
Murubira	970	1.519
Natal do Murubira	1.101	1.098
Paraíso	234	315
Porto Arthur	267	283
Praia Grande	462	748
São Francisco	2.114	2.438
Sucurijuquara	874	1.074
Vila	3.157	3.040
Água Boa	5.662	8.553
Brasília	5.162	6.019
Itaiteua	1.231	1.939
São João do Outeiro	7.667	12.134
Barreiro	24.446	26.003
Fátima	13.206	12.385
Maracangalha	27.767	30.534
Pedreira	69.067	69.608
Sacramenta	44.407	44.413
Telégrafo	42.785	42.953

---

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019).

**ANEXO E – Divisão político-administrativa, por discriminação, segundo o Distrito Administrativo, no Município de Belém/PA**

<b>Distrito Administrativo</b>	<b>Discriminação</b>
DAMOS	Ilhas de Mosqueiro: São Pedro, Maracujá, Pombas, Papagaio, Canuari, Conceição, Maruim I, Maruim II e 04 ilhas sem denominação. <b>Bairros:</b> Maracujá, Vila, Mangueiras, Praia Grande, Aeroporto, Farol, Chapéu Virado, Natal do Murubira, Porto Arthur, Murubira, Ariramba, São Francisco, Bonfim, Carananduba, Marahu, Caruara, Paraíso, Sucurijuquara e Baía do Sol.
DAOUT	Ilhas de Outeiro (Caratateua): Santa Cruz, Jutuba, Coroinha/Nova, Croinha, Urubuoca/Paquetá-Açu Cotijuba, Itatuoca, Urubuoca/Papagaios/Jararaca, Barra/Patos/Jararaquinha, Redonda/Jararaca/Longa, Patos/Nova/Mirim, Cruzador, Fortinho, Fortim/Barra, Cintra/Maracujá, Marineira/Combu, Murutura/Murutucu, Paulo da Cunha/Grande, Poticarvônia/Ilhinha, Negra, Viçosa e 06 ilhas sem denominação. <b>Bairros:</b> Água Boa, Brasília, São João do Outeiro e Itaiteua.
DAICO	<b>Bairros:</b> Cruzeiro, Ponta Grossa, Maracacuera, Campina de Icoaraci, Águas Negras, Agulha, Paracuri, Parque Guajará e Tenoné.
DABEN	<b>Bairros:</b> Tapanã, Coqueiro, Pratinha, São Clemente, Parque Verde, Benguí, Cabanagem, Una e parte do bairro do Mangueirão.
DAENT	<b>Bairros:</b> Val-de-Cães, Souza, Castanheira, Guanabara, Águas Lindas, Aurá, Universitário e parte dos bairros do Curió-Utinga, Mangueirão e Marambaia.
DASAC	<b>Bairros:</b> Sacramento, Maracangalha, Miramar, Barreiro, Telégrafo, Pedreira, Fátima e parte dos bairros da Marambaia, Marco, Umarizal e São Brás.
DABEL	<b>Bairros:</b> Reduto, Campina, Nazaré e parte dos bairros do Marco, Umarizal, São Brás, Guamá, Cremação, Batista Campos, Cidade Velha, Jurunas e Canudos.
DAGUA	<b>Bairros:</b> Montese (Terra Firme), Condor e parte dos bairros do Jurunas, Batista Campos, Cidade Velha, Cremação, Guamá, Canudos, São Brás, Marco e Curió-Utinga.

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2019).