

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

**FINANCIAMENTO DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**

MARINA SILVEIRA BONACAZATA SANTOS

**MARINGÁ
2026**

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

**FINANCIAMENTO DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**

Tese apresentada por MARINA SILVEIRA BONACAZATA SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jani Alves da Silva Moreira.

S237f

Santos, Marina Silveira Bonacazata

Financiamento da modalidade de ensino educação especial no município de Maringá - Paraná (2016-2020) / Marina Silveira Bonacazata Santos. -- Maringá, PR, 2026.

329 f. : il. color., figs., tabs.

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

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação especial - Financiamento e gestão. 2. Público da Educação Especial (PEE). 3. Inclusão escolar. 4. Políticas educacionais. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371

MARINA SILVEIRA BONACAZATA SANTOS

**FINANCIAMENTO DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França – UFES

Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves – FURG

Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara – UEM e Unicesumar

Profa. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero - UEM

Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi – UEM (Suplente)

Profa. Dra. Sueli Ribeiro Comar – UNIOESTE (Suplente)

16 de dezembro de 2025

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana Paula, ao meu pai, Amauri, à minha irmã, Carolina, à minha avó, Sônia e demais familiares que estiveram comigo nesta trajetória, dando-me todo o suporte necessário. À todas as Pessoas com Deficiência que sonham em seguir na carreira acadêmica e são desmotivadas devido ao capacitismo.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, por permitir a realização dos meus estudos desde 2015, com a graduação e, principalmente por ter me despertado o interesse pela pesquisa. Agradeço a oportunidade de financiamento junto ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)** desde a Iniciação Científica, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), até o Doutorado.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)**, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa e pela confiança.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)**, pela acolhida desde 2016, pelas amizades estabelecidas e por todo conhecimento e aporte teórico, elementos que foram imprescindíveis à minha trajetória acadêmica. Estaremos juntos sempre!

À **Secretaria de Educação (SEDUC) de Maringá**, especificamente ao **setor de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (API)**, pelo acolhimento, diálogo e concessão dos dados a respeito da modalidade de ensino Educação Especial no município, que foram de extrema importância para a realização desta tese. Ao setor de **Gerenciamento Financeiro** desta Secretaria, pela concessão dos dados solicitados a respeito do financiamento da educação para a Educação Especial em Maringá.

À minha orientadora, **Professora Doutora Jani Alves da Silva Moreira**, por ser essa mulher potente e inspiradora, que me acolheu desde 2016 e me guiou com toda paciência, amor e carinho em minha trajetória acadêmica desde a Iniciação Científica e, no Doutorado, com a temática relativa ao financiamento da educação para a Educação Especial, que foi tão desafiadora, como também em minha vida pessoal, ensinando-me, aos poucos, a ser uma pesquisadora e um ser humano melhor. Acima de tudo, agradeço por nossa amizade e cumplicidade, que ultrapassam os limites da orientação, e por me permitir conviver contigo. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei. És um presente em minha vida. Amo você!

À minha banca examinadora, **Professora Doutora Marileide Gonçalves França, Professor Doutor Leonardo Dorneles Gonçalves, Professora Doutora**

Angela Mara de Barros Lara e Professora Doutora Celma Regina Borghi Rodriguero, por terem aceitado o convite, pela leitura cuidadosa e atenciosa da tese e por todas as contribuições, que foram de suma importância para que o trabalho se concretizasse. Agradeço também as valiosas contribuições da **Professora Doutora Gesilaine Mucio Ferreira** em minha banca de qualificação, que foram fundamentais.

À minha mãe, **Ana Paula Silveira**, que, desde o meu nascimento, luta por mim de forma incansável e incondicional, com todo cuidado e amor, e acredita nos meus sonhos junto comigo, motivando-me a alcançá-los, por mais difíceis que eles sejam. Por sempre estar ao meu lado e compreender minhas decisões e por me mostrar, desde pequena, que nada é impossível, mesmo diante da deficiência. Amo você, infinito e além.

Ao meu pai, **Amauri Bonacazata dos Santos**, pelo incentivo, amor e carinho, que contribuíram muito nessa caminhada.

À minha irmã, **Carolina Silveira Bonacazata Santos**, por toda a ajuda e motivação desde o início da minha trajetória acadêmica, em 2015. Por ter despendido o seu tempo para me levar e buscar nas aulas da graduação no período em que moramos juntas em Maringá, o que foi fundamental para que o sonho do Doutorado em Educação se concretizasse.

À minha avó, **Maria Sônia Pinto Domingos**, por todo o suporte que me dá desde pequena, carregado sempre de muito incentivo.

Aos **demais familiares**, que, de alguma forma, mesmo que não diretamente, contribuíram ao longo dessa caminhada.

“O que é intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. [...] é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é de considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente”.

Paulo Freire
Pedagogia da Tolerância. (2014, p. 77)

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata. **FINANCIAMENTO DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**. 2026. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq) e integra o macroprojeto institucional nº 4.652/2020, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UEM, denominado “Políticas Educacionais e a Plataformização na Educação Básica”. A pesquisa tem, como objetivo geral, analisar os dados orçamentários da Educação Especial vinculadas à política de financiamento da educação na rede pública municipal de ensino em Maringá - Paraná, a fim de inferir se esses recursos garantem uma educação inclusiva ao Público da Educação Especial (PEE) matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2016 a 2020. A questão-problema é: Como se configuram as políticas de financiamento da educação para a modalidade da Educação Especial, voltada ao Público da Educação Especial (PEE) matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal Maringá - Paraná de 2016 a 2020?. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter documental, baseada no materialismo histórico-dialético, que se justifica pela ausência de estudos a respeito do financiamento desta modalidade na rede pública de ensino de Maringá - Paraná. Como hipótese, conjectura-se que a educação escolar oferecida na rede pública municipal em Maringá, em relação às políticas de financiamento da educação para EE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode ainda não significar uma educação inclusiva, mediante a disparidade e a ausência de informações referentes às despesas liquidadas com a modalidade no município. Para tanto, esta investigação analisa o histórico das políticas de EE e o relaciona com os contextos internacional e nacional, do estado do Paraná e de Maringá, a fim de examinar como se dá o panorama de destinação dos recursos para essa modalidade de ensino, estipulado nas LDOs, LOAs e RREOs desse município e, finalmente, identificar, perante às despesas liquidadas com a EE, em Maringá, no período de 2016 a 2020, se o PEE matriculado na rede pública municipal de ensino tem uma educação inclusiva. O recorte temporal de 2016 a 2020 para esta análise foi escolhido, por se referir ao período de mandato governamental do prefeito Ulisses de Jesus Maia Kotsifas (2016-2024). O ano de 2020 foi o último a ser analisado, porque foi o último ano de vigência do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Os resultados obtidos demonstram que a rede pública municipal de ensino de Maringá permite, na EE, o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos que ofertem a modalidade. Não há uma coerência entre os dados referentes às despesas liquidadas com a EE no município presentes nas LOAs e informados pela SEDUC de Maringá, o que denota a falta de transparência dos dados. Quanto às implicações da política de financiamento para a inclusão escolar dos alunos PEE matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública

municipal de ensino de Maringá - Paraná, no período de 2016 a 2020, a pesquisa demonstrou que o valor por aluno da EE em Maringá, se comparado ao valor por aluno para a Educação Infantil, é R\$ 23.807,97 (45,06%) inferior, enquanto, em relação ao Ensino Fundamental, é 15.384,98 (34,64%) mais baixo. O investimento por matrícula do PEE em Maringá obteve um aumento de R\$ 8.861.429,42 (112,46%), porém se comparado ao valor aluno/ano da EE no período analisado que totalizou uma elevação de R\$ 3.446,22 (100,04%), é notável que o montante por aluno/ano do município para a EE é R\$ 8.857.983,20 (12,42%) menor em comparação ao valor por cada matrícula do PEE. A educação, para ser de fato inclusiva, deve possuir as mínimas condições de acesso e permanência nas escolas, que englobam acessibilidade física, arquitetônica e atitudinal, isto é, a efetivação da inclusão por parte da direção das escolas, dos docentes e demais funcionários, que recaem também sobre as políticas implementadas no município. Diante disso, observamos que muitas escolas de Maringá apresentam SRM inativadas e déficit de profissionais especializados para o PEE, que não têm acesso a materiais didáticos e a uma aprendizagem que contemple suas necessidades específicas, o que dificulta o processo avaliativo destes alunos, que não devem frequentar a escola somente para socialização, mas para aprendizagem concreta, o que se relaciona diretamente ao financiamento de propostas e programas direcionados à inclusão na perspectiva social e no ensino regular, ao invés de instituições privadas de EE. A pesquisa permitiu a compreensão da complexidade da temática não somente teoricamente, como também na prática, visto que o Portal da Transparência do município não contemplou todos os dados necessários, o que se caracterizou em uma forma de invisibilidade do financiamento educacional para a EE no município.

Palavras-Chave: Educação Especial; gestão e financiamento da educação; políticas educacionais; relação público-privada; Maringá.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata. **FINANCING OF SPECIAL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**. 2026. 330f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2026.

ABSTRACT

This research is part of the research line “History of Education, Policies, and Pedagogical Practices” of the Graduate Program in Education (PPE) at the State University of Maringá (UEM). It is developed in the Study and Research Group on Educational Policies, Management and Financing of Education (GEPEFI/CNPq) and is part of institutional macroproject n° 4.652/2020, of the Dean of Graduate Studies (PPG) at UEM, entitled “Educational Policies and Platformization in Basic Education.” The overall objective of the research is to analyze the budgetary data for Special Education linked to the education financing policy in the municipal public school system in Maringá - Paraná, in order to infer whether these resources guarantee inclusive education for the Special Education Public (PEE) enrolled in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School, from 2016 to 2020. The problem question is: How are education financing policies configured for Special Education, aimed at the Special Education Population (PEE) enrolled in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School in the municipal public school system of Maringá - Paraná, from 2016 to 2020? This is a qualitative, documentary-based investigation, based on historical-dialectical materialism, which is justified by the absence of studies on the financing of this modality in the public school system of Maringá - Paraná. As a hypothesis, it is conjectured that the school education offered in the municipal public network in Maringá, in relation to education financing policies for EE in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School, may not yet mean inclusive education, given the disparity and lack of information regarding expenses settled with the modality in the municipality. To this end, this investigation analyzes the history of EE policies and relates them to the international and national contexts, the state of Paraná, and Maringá, in order to examine the panorama of resource allocation for this type of education, as stipulated in the LDOs, LOAs, and RREOs of this municipality and, finally, to identify, in view of the expenses settled with EE in Maringá from 2016 to 2020, whether the PEE enrolled in the municipal public school system has an inclusive education. The time frame from 2016 to 2020 was chosen for this analysis because it refers to the term of office of Mayor Ulisses de Jesus Maia Kotsifas (2016-2024). The year 2020 was the last to be analyzed because it was the last year of the former Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (Fundeb). The results obtained show that the municipal public education network in Maringá allows, in EE, the establishment of agreements and partnerships with private non-profit institutions that offer this modality. There is no consistency between the data referring to expenses settled with EE in the municipality present in the LOAs and reported by SEDUC in Maringá, which indicates a lack of transparency in the data. Regarding the implications of the financing policy for the school inclusion of PEE students enrolled in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School in the municipal public school system of Maringá - Paraná, from 2016 to 2020, the research showed that the amount per EE student in Maringá, when compared to the amount per student for Early Childhood

Education, is R\$ 23.807,97 (45,06%) lower, while in relation to Elementary School, it is 15.384,98 (34,64%) lower. The investment per PEE enrollment in Maringá increased by R\$ 8.861.429,42 (112,46%), but when compared to the EE per student/year value in the analyzed period, which totaled an increase of R\$ 3.446,22 (100,04%), it is noteworthy that the amount per student/year in the municipality for EE is R\$ 8.857.983,20 (12,42%) lower than the amount per PEE enrollment. For education to be truly inclusive, it must meet minimum conditions for access and retention in schools, which include physical, architectural, and attitudinal accessibility. In other words, inclusion must be effectively implemented by school administrators, teachers, and other staff, which also falls under the policies implemented in the municipality. Given this, we observe that many schools in Maringá have inactive SRMs and a shortage of specialized professionals for the PEE, who do not have access to teaching materials and learning that meets their specific needs, which hinders the evaluation process of these students, who should not attend school only for socialization, but for concrete learning, which is directly related to the financing of proposals and programs aimed at inclusion from a social perspective and in regular education, rather than private EE institutions. The research allowed for an understanding of the complexity of the issue not only theoretically, but also in practice, given that the municipality's Transparency Portal did not include all the necessary data, which resulted in a form of invisibility of educational funding for EE in the municipality.

Keywords: Special Education; Education Management and Financing; Educational Policies; Public-Private Relationship; Maringá.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata. **FINANCIAMIENTO DE LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MUNICIPIO DE MARINGÁ-PARANÁ (2016-2020)**. 2026. 330f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Maringá. Directora: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2026.

RESUMEN

La presente investigación se inscribe en la línea de investigación “Historia de la Educación, Políticas y Prácticas Pedagógicas” del Programa de Posgrado en Educación (PPE) de la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Se desarrolla en el Grupo de Estudios e Investigaciones en Políticas Educativas, Gestión y Financiamiento de la Educación (GEPEFI/CNPq) y forma parte del macroproyecto institucional n° 4.652/2020, de la Vicerrectoría de Posgrado (PPG) de la UEM, denominado “Políticas Educativas y la Plataformización en la Educación Básica”. El objetivo general de la investigación es analizar los datos presupuestarios de la Educación Especial vinculados a la política de financiación de la educación en la red pública municipal de enseñanza de Maringá - Paraná, con el fin de inferir si estos recursos garantizan una educación inclusiva al Público de Educación Especial (PEE) matriculado en Educación Infantil y en los primeros años de la enseñanza fundamental, en el período de 2016 a 2020. La cuestión problemática es: ¿Cómo se configuran las políticas de financiación de la educación para la modalidad de Educación Especial, dirigida al Público de Educación Especial (PEE) matriculado en Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Fundamental en la red pública municipal de Maringá - Paraná de 2016 a 2020? Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental, basada en el materialismo histórico-dialéctico, que se justifica por la ausencia de estudios sobre la financiación de esta modalidad en la red pública de enseñanza de Maringá - Paraná. Como hipótesis, se conjetura que la educación escolar ofrecida en la red pública municipal de Maringá, en relación con las políticas de financiación de la educación para la EE en la Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Básica, puede que aún no signifique una educación inclusiva, debido a la disparidad y la ausencia de información relativa a los gastos liquidados con esta modalidad en el municipio. Para ello, esta investigación analiza el historial de las políticas de EE y lo relaciona con los contextos internacional y nacional, del estado de Paraná y de Maringá, con el fin de examinar cómo se distribuye la asignación de recursos para esta modalidad de enseñanza, estipulada en las LDOs, LOAs y RREOs de este municipio y, finalmente, identificar, ante los gastos liquidados con la EE, en Maringá, en el período de 2016 a 2020, si el PEE matriculado en la red pública municipal de enseñanza tiene una educación inclusiva. Se eligió el periodo comprendido entre 2016 y 2020 para este análisis, ya que se refiere al mandato del alcalde Ulisses de Jesus Maia Kotsifas (2016-2024). El año 2020 fue el último en ser analizado, ya que fue el último año de vigencia del antiguo Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb). Los resultados obtenidos demuestran que la red pública municipal de enseñanza de Maringá permite, en la EE, el establecimiento de convenios y asociaciones con instituciones privadas sin fines de lucro que ofrecen esta modalidad. No hay coherencia entre los datos relativos a los gastos liquidados con la EE en el municipio que figuran en las LOA y los comunicados por la SEDUC de Maringá, lo que denota una falta de transparencia en los datos. En cuanto a las implicaciones de la política de

financiación para la inclusión escolar de los alumnos PEE matriculados en Educación Infantil y en los primeros años de la enseñanza fundamental de la red pública municipal de enseñanza de Maringá - Paraná, en el período de 2016 a 2020, la investigación demostró que el valor por alumno de la EE en Maringá, en comparación con el valor por alumno de la Educación Infantil, es 23.807,97 reales (45,06%) inferior, mientras que, en relación con la Educación Básica, es 15.384,98 reales (34,64%) inferior. La inversión por matrícula del PEE en Maringá obtuvo un aumento de 8.861.429,42 reales (112,46%), pero si se compara con el valor por alumno/año de la EE en el período analizado, que totalizó un aumento de 3.446,22 reales (100,04%), es notable que el importe por alumno/año del municipio para la EE sea 8.857.983,20 reales (12,42%) menor en comparación con el valor por cada matrícula del PEE. Para que la educación sea realmente inclusiva, debe cumplir unas condiciones mínimas de acceso y permanencia en las escuelas, que abarcan la accesibilidad física, arquitectónica y actitudinal, es decir, la puesta en práctica de la inclusión por parte de la dirección de las escuelas, los docentes y demás funcionarios, que también recae sobre las políticas implementadas en el municipio. Ante esto, observamos que muchas escuelas de Maringá presentan SRM inactivas y déficit de profesionales especializados para el PEE, que no tienen acceso a materiales didácticos y a un aprendizaje que contemple sus necesidades específicas, lo que dificulta el proceso de evaluación de estos alumnos, que no deben asistir a la escuela solo para socializar, sino para un aprendizaje concreto, lo que se relaciona directamente con la financiación de propuestas y programas dirigidos a la inclusión desde la perspectiva social y en la enseñanza regular, en lugar de instituciones privadas de EE. La investigación permitió comprender la complejidad del tema no solo desde el punto de vista teórico, sino también en la práctica, ya que el Portal de Transparencia del municipio no contemplaba todos los datos necesarios, lo que se tradujo en una especie de invisibilidad de la financiación educativa para la EE en el municipio.

Palabras clave: Educación especial; Gestión y financiación de la educación; Políticas educativas; Relación público-privada; Maringá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados para a realização do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	62
Quadro 2 – Levantamento de dissertações e teses (2008-2024) realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	63
Quadro 3 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	66
Quadro 4 – Descritores utilizados para a realização do levantamento na BDTD	66
Quadro 5 – Levantamento de dissertações e teses (2008-2024) realizado na BDTD	67
Quadro 6 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE das pesquisas selecionadas na BDTD.....	68
Quadro 7 – Levantamento de artigos científicos (2008-2024) realizado na plataforma Scielo	70
Quadro 8 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE dos artigos científicos selecionados na plataforma Scielo	72
Quadro 9 – Levantamento de artigos científicos (2008-2024) realizado na plataforma Google Acadêmico	73
Quadro 10 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE dos artigos científicos selecionados na plataforma Google Acadêmico	79
Quadro 11 – Documentos analisados na subseção 2.1	89
Quadro 12 – Categorias políticas elaboradas na análise dos documentos	92
Quadro 13 – Metas referentes ao ODS 4 da Agenda E-2030	96
Quadro 14 – Evolução do número de professores de apoio em sala de aula concursados na função (2016-2020).....	153
Quadro 15 – Cargos da SEPED - Maringá.....	169
Quadro 16 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.1	176
Quadro 17 – Ponderações do VAAF e do VAAT na EE em 2024 no Fundeb permanente	194
Quadro 18 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.2.....	200
Quadro 19 – Indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025).....	211

Quadro 20 – Indicador da Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025).....	214
Quadro 21 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.3.....	219
Quadro 22 – Indicadores e fórmulas do cálculo da Meta 4 do PME de Maringá (2015-2025).....	223
Quadro 23 – Indicadores e fórmulas do cálculo da Meta 20 do PME de Maringá (2015-2025).....	229
Quadro 24 – Ações orçamentárias do PPA 2014-2017 de Maringá - Paraná na função Educação e subfunção EE em 2016 e 2017.....	232
Quadro 25 – Ações orçamentárias do PPA 2018-2021 na função Educação e subfunção EE de 2018 a 2020	234
Quadro 26 – Portarias, legislações e bases de dados utilizadas na seção 4	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas totais e do PEE na creche, pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Maringá de 2016 a 2020.....	139
Tabela 2 – Matrículas do PEE em Maringá por categorias de deficiências na educação básica de 2016-2020	142
Tabela 3 - Matrículas do PEE em Maringá nas classes comuns e classes exclusivas de 2016-2020	144
Tabela 4 – Matrículas do PEE no Paraná por categorias de deficiências na educação básica de 2016-2020	145
Tabela 5 – Escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa em Maringá (2016-2020)	147
Tabela 6 – Tipos de convênio das escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa em Maringá (2016-2020).....	150
Tabela 7 – Número de docentes nas classes comuns e classes exclusivas da Educação Básica em Maringá de 2016 a 2020	152
Tabela 8 – Parcerias estabelecidas entre as instituições mantenedoras de Escolas da Educação Básica na Modalidade da EE em Maringá e a prefeitura de Maringá de 2016 a 2020	165
Tabela 9 – Parcerias estabelecidas entre as instituições privadas sem fins lucrativos de reabilitação do PEE e a prefeitura de Maringá de 2016 a 2020	166
Tabela 10 – Resultados dos indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020	212
Tabela 11 – Resultado do indicador da Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020	214
Tabela 12 – Resultado dos indicadores da Meta 4 do PME de Maringá (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020	224
Tabela 13 – Resultado dos indicadores da Meta 20 do PME de Maringá (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020	229
Tabela 14 – Despesas custeadas com recursos do Fundeb e com outros recursos de impostos na MDE da Educação Infantil em Maringá de 2016 a 2020	244

Tabela 15 – Despesas custeadas com recursos do Fundeb e com outros recursos de impostos na MDE do Ensino Fundamental em Maringá de 2016 a 2020.....	246
Tabela 16 – Investimento por aluno na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EE em Maringá - Paraná de 2016 a 2020.....	247
Tabela 17 – Investimento por matrícula do PEE de Maringá em comparação ao Fundeb do Paraná de 2016 a 2020.....	249
Tabela 18 – Detalhamento das fontes de recursos da EE em Maringá de 2016 a 2020	251
Tabela 19 – Comparativo entre as despesas liquidadas na EE em Maringá de 2016 a 2020 conforme os dados do demonstrativo da função Educação do SIOPE e fornecidos pela SEDUC	254

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema referente ao procedimento de análise dos documentos selecionados na pesquisa	59
Figura 2 – Panorama dos itens de acessibilidade das escolas de educação básica brasileiras em 2022	102
Figura 3 – Panorama dos recursos para PcD nas escolas de Educação Infantil brasileiras em 2023	103
Figura 4 – Localização do município de Maringá	133

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFIM	Associação dos Fissurados Labiopalatais
AMA	Associação Maringaense dos Autistas
ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
ANPR	Associação Norte Paranaense de Reabilitação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
API	Apoio Pedagógico Interdisciplinar
APM	Associação de Pais e Mestres
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários não Docentes
ASUMAR	Associação dos Surdos de Maringá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP	Centros de Apoio Especializados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMAE	Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar
CIFEBQ	Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade
CMDPD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento

	Científico e Tecnológico
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
EPET	Estado Punitivo Empreendedor do Trabalho
FAUEL	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UEL
Fenapaes	Federação Nacional das Apaes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESC	Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPTU	Imposto Predial Territorial Urbano
IR	Imposto de Renda
ISSQN	Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDF	Manual de Demonstrativo Fiscal
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD	Pessoa com Deficiência
PCM	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Público da Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei

PME	Plano Municipal de Educação
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPA	Plano Plurianual
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSD	Partido Social Democrático
QFEB	Quadro de Funcionários da Educação Básica
QP - ICM	Quota Parte do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUP	Quadro Único de Profissionais
RREO	Relatório Resumido de Execução Orçamentária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPED	Secretaria da Pessoa com Deficiência
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCE - PR	Tribunal de Contas do Estado do Paraná
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAF	Valor Aluno Ano Final
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAAT	Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	28
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	34
1.2 CONCEITUAÇÕES E TERMINOLOGIAS	40
1.3 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO	55
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO E ESTRUTURA DA TESE	60
2. HISTÓRIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: RUMO À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	85
2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL, NO BRASIL E NO PARANÁ	88
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ	131
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: HISTÓRICO E POLÍTICAS.....	156
3. POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ - PR (2016-2020)	172
3.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (2016-2020).....	175
3.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ (2016-2020)	198
3.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARINGÁ (2016-2020)	217
4. DADOS ORÇAMENTÁRIOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ (2016-2020): EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	239
5. CONCLUSÃO	257
REFERÊNCIAS	271
ANEXOS	301
ANEXO I – Edital de Processo nº 2099/2018 a respeito da compra de vagas na Educação Infantil em Maringá com inelegibilidade registrada pelo exercício número 002/2019	302
ANEXO II – Resposta da SEDUC de Maringá a respeito das escolas municipais que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e localização de tais escolas	303

ANEXO III – Resposta da Gerência de Apoio Pedagógico da SEDUC de Maringá quanto à evolução do número de professores de apoio em sala de aula concursados na função.....	304
ANEXO IV – Edital n° 030/2012 – SEADM e Editais de Convocação.....	305
ANEXO V – Edital n° 009/2018 – SERH e Editais de Convocação.....	306
ANEXO VI – Listagem de subvenções – termos de colaboração e parceria realizados com instituições privadas sem fins lucrativos de Maringá.....	307
ANEXO VII – Decretos n° 1.852/2024 e n° 886/2025 – Composição de conselheiros do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD) de Maringá (2024 e 2025).....	308
ANEXO VIII – Decreto de nomeação do atual Secretário da Pessoa com Deficiência de Maringá de 2025.....	309
ANEXO IX – Fatores de ponderação do Fundeb para a EE em 2024 - Resolução CIFEBO n° 4/2023 e Nota Técnica Conjunta n° 4/2023.....	310
ANEXO X – PPA 2014-2017 de Maringá.....	311
ANEXO XI – RREO 2016 de Maringá.....	312
ANEXO XII – LDO 2016 - Educação Especial Maringá.....	313
ANEXO XIII – LOA 2016 - Educação Especial Maringá.....	314
ANEXO XIV – RREO 2017 - Maringá.....	315
ANEXO XV – LDO 2017 - Educação Especial Maringá.....	316
ANEXO XVI – PPA 2018-2021 Maringá.....	317
ANEXO XVII – LDO 2018 - Educação Especial Maringá.....	318
ANEXO XVIII – LOA 2018 - Educação Especial - Maringá.....	319
ANEXO XIX – RREO 2018 - Maringá.....	320
ANEXO XX – LDO 2019 - Educação Especial Maringá.....	321
ANEXO XXI – LOA 2019 - Educação Especial Maringá.....	322
ANEXO XXII – RREO 2019 - Maringá.....	323
ANEXO XXIII – LDO 2020 - Educação Especial Maringá.....	324
ANEXO XXIV – LOA 2020 - Educação Especial Maringá.....	325
ANEXO XXV – RREO 2020 - Maringá.....	326
ANEXO XXVI – Demonstrativos das receitas e despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), presentes no Portal da Transparência de Maringá, de 2016 a 2020.....	327

ANEXO XXVII – Ofício nº 224/2025/CEXPSEDUC DA SEDUC de Maringá a respeito do custo por aluno/ano da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial no município de 2016 a 2020.....	328
ANEXO XXVIII – Resposta da Gerência Financeira da SEDUC de Maringá a respeito das fontes dos recursos destinados exclusivamente para Educação Inclusiva, de 2016 a 2020, no município	329
ANEXO XXIX – Demonstrativos da Função Educação de Maringá de 2016 a 2020, obtidos no SIOPE, que abordam as despesas liquidadas com a Educação Especial	330

1. INTRODUÇÃO

A problemática que motivou o desenvolvimento desta tese teve como objeto as políticas de financiamento da educação para a modalidade de ensino Educação Especial (EE) em Maringá - Paraná, no período de 2016 a 2020. O **objetivo geral** é analisar os dados orçamentários da modalidade de ensino Educação Especial, vinculadas à política de financiamento da educação na rede pública municipal de ensino em Maringá - Paraná, a fim de inferir se esses recursos financeiros garantem uma educação inclusiva ao Público da Educação Especial (PEE)¹ matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2016 a 2020. Com a finalidade de atingirmos o proposto no objetivo geral, elencamos três (3) **objetivos específicos** que nortearam a pesquisa:

1. Compreender as políticas públicas para a Educação Especial no município de Maringá - Paraná e os respectivos vínculos com as políticas internacional, nacional e estadual de 2008 a 2020, com o intuito de cotejá-las no que se refere à perspectiva de uma educação escolar inclusiva, assim como identificar as devidas similaridades e distinções;
2. Examinar o histórico do município de Maringá no que se refere às políticas de educação especial e inclusiva, com ênfase na comparação entre as Metas 4 e 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil (2014-2024), Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) e Plano Municipal de Educação (PME) de Maringá (2015-2025), bem como na discussão dos

¹ Optamos pela nomenclatura Público da Educação Especial (PEE) para nos referirmos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. São considerados pertencentes aos transtornos globais do desenvolvimento, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), alunos com autismo, síndromes derivadas do espectro do autismo e psicose infantil. A concepção de público-alvo da EE tem sido questionada por conter expressão “público-alvo da educação especial” por carregar uma conotação classificatória e instrumental, historicamente associada às perspectivas médico-diagnósticas e compensatórias da deficiência. O termo tende a reduzir os sujeitos a uma condição de enquadramento administrativo, reforça a lógica de segmentação e de focalização de serviços, em vez de enfatizar o direito à educação como princípio universal. Nesse contexto, a adoção da formulação PEE nessa tese busca deslocar o foco da ideia de “alvo”, que sugere objeto de intervenção, para a noção de sujeitos de direito. Reconhecemos que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são parte constitutiva da diversidade humana presente na escola pública. Portanto, trata-se de um movimento conceitual e político alinhado às perspectivas inclusivas contemporâneas, que procuram superar terminologias marcadas pela segregação e afirmar a educação especial como modalidade de ensino da educação básica, orientada pela garantia de acesso, participação e aprendizagem, e não pela identificação de grupos a serem isoladamente atendidos.

Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária do município na subfunção da Educação Especial inter-relacionados aos Planos Plurianuais, às Leis de Diretrizes Orçamentárias e às Leis Orçamentárias Anuais no período de 2016 a 2020, com a finalidade de verificar se tais legislações cumprem com o que determinam em relação à inclusão e ao financiamento da educação para a Educação Especial no município;

3. Analisar os dados orçamentários da Educação Especial no município de Maringá - Paraná, no que se refere às despesas liquidadas com a modalidade, a fim de refletir se esse orçamento contribui para uma educação escolar inclusiva dos alunos PEE matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino.

A definição do objeto de pesquisa, financiamento da educação para a modalidade de ensino EE em Maringá - Paraná, deu-se devido à finalidade de proporcionar uma associação com a política educacional, uma vez que, segundo Stremel (2016), no Brasil, ela pode ser considerada um campo acadêmico desde a década de 1960. Esse campo de estudo, de acordo com a autora, engloba inter-relações com outras áreas, a exemplo da ciência política, das ciências sociais, da economia e da teoria social.

A escolha do município de Maringá ocorreu porque se trata do município em que a pesquisadora reside desde 2015. Isso facilitou o processo de obtenção de dados, já que viabilizou a coleta de dados de forma presencial na Secretaria Municipal de Educação do referido município.

Delimitamos o recorte temporal (2016-2020) para esta análise, pois ele se refere ao período de mandato governamental do prefeito Ulisses de Jesus Maia Kotsifas (2016-2024)². Além disso, o ano de 2020 foi o último de nossa análise, já que foi o último ano de vigência do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), homologado pela Lei nº 11.494, de 2007 (Brasil, 2007). Outro aspecto importante diz respeito ao período de mais de uma década de aprovação, no Brasil, da Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o que possibilita a ampliação de debates acerca da implementação dessa política na esfera municipal. A justificativa

² Ulisses de Jesus Maia Kotsifas, em seu primeiro mandato como prefeito do município de Maringá (2016-2020), era filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em seu segundo mandato (2020-2024), encontrava-se vinculado ao Partido Social Democrático (PSD).

para a elaboração desta pesquisa se dá, uma vez que não foram encontradas pesquisas a respeito do financiamento dessa modalidade no município no período proposto.

O interesse em desenvolver esta pesquisa advém de questões pessoais, pelo fato de eu³ ser parte do PEE: tenho paralisia cerebral e, em decorrência dela, uma deficiência físico-motora. Desde que nasci, já passei por cinco cirurgias. Minha família teve um papel crucial para que eu, mesmo diante dos afastamentos decorrentes das cirurgias, seguisse com a escolarização e a formação acadêmica. Minha mãe sempre lutou para que eu frequentasse escolas regulares. Tive o apoio da minha irmã gêmea, Carolina, porque estudamos na mesma sala desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela foi fundamental nos períodos em que tive de me ausentar devido aos pós-operatórios, pois trazia os conteúdos para que eu pudesse estudar em casa, com o apoio dos professores.

Desde o início das minhas trajetórias escolar e acadêmica, encontrei inúmeras barreiras físicas, políticas e sociais, muitas vezes, advindas dos próprios familiares, que escancaram o preconceito e o descaso com o PEE. Essa situação me motiva a querer estudar a temática da EE na intenção de produzir conhecimentos que corroborem para a inclusão social e o rompimento dos preconceitos por parte da sociedade. Nós, pessoas com deficiência, infelizmente, ainda somos minoria no campo acadêmico, mais um motivo que me impulsiona a seguir o caminho como pesquisadora, pois tenho o privilégio de estar em uma universidade pública e de qualidade.

Diante das inúmeras barreiras físicas, políticas e sociais, sempre enfrento situações em que escuto argumentações, tais como: “não podemos construir uma rampa de acesso, instalar um elevador, reservar uma vaga de pessoa com deficiência, entre outras adaptações, por falta de recursos financeiros”. De certo modo, essa é uma das razões pelas quais eu me interessei pela área do financiamento da modalidade de ensino EE e das políticas públicas e educacionais em geral, pelas quais eu sempre tive apreço.

Esse interesse se tornou ainda maior quando, em 2016, na licenciatura em Ciências Biológicas, tive a disciplina “Políticas Públicas e Gestão Educacional”. Por meio de um convite da professora que ministrou a disciplina, conheci a professora

³ Ao tratar da minha trajetória pessoal, escreverei na primeira pessoa do singular.

Doutora Jani Alves da Silva Moreira e passei a ser membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)⁴, liderado por ela em conjunto à professora Doutora Maria Eunice França Volsi. No GEPEFI, deparei-me com uma tese de doutorado a respeito das políticas de financiamento da EE no estado do Paraná, fato que se tornou mais um motivo para a continuação da pesquisa voltada ao município de Maringá.

No grupo de estudos, o fato de estudar e entender as entrelinhas e as intenções nem sempre explícitas nos documentos, legislações e fontes bibliográficas a respeito das políticas de financiamento da EE, contribuiu para a minha compreensão dos questionamentos que eu me fazia quando ainda frequentava a escola. Deparei-me com fontes que demonstram, de fato, a escassez de recursos destinada à modalidade de EE e, nesse bojo de contradições, a relação público-privada presente na gestão dessa política.

Tive a oportunidade de ser bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em que desenvolvi três pesquisas no período de 2016 a 2019. Na primeira delas, intitulada “As políticas de financiamento e a gestão da educação básica na relação público e privado: um estudo sobre as Organizações Sociais (OSs)”, objetivei compreender a relação público-privado nas políticas para educação básica por meio de um estudo sobre o papel das OSs na educação básica pública. Na segunda pesquisa, denominada “As Organizações Sociais e as políticas de financiamento para a educação básica: um estudo sobre o Instituto Ayrton Senna”, busquei compreender a influência do Instituto Ayrton Senna na educação básica por meio de uma análise documental de alguns programas e ações desenvolvidas por essa instituição. Finalmente, na pesquisa com o título “A relação público e privado na educação: o Estado do Conhecimento nas produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil”, objetivei mapear as produções que versam sobre o objeto de pesquisa “relação público e privado” e suas temáticas e subtemáticas abordadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

⁴ Para saber mais sobre o GEPEFI, ver: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7749225932783468>.

Sempre tive a intenção de realizar uma segunda graduação em Pedagogia, e a participação no GEPEFI contribuiu ainda mais para essa realização. Em 2020, durante a pandemia de covid-19, iniciei a licenciatura em Pedagogia a distância pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), a qual finalizei em 2021. Também em 2020, ingressei no Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), da UEM. Na dissertação intitulada “Políticas públicas e o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE): estado do conhecimento sobre a inclusão no ensino de ciências”⁵, tive como objetivo compreender como as pesquisas na área de Ensino de Ciências têm incorporado os ordenamentos das políticas públicas e a inclusão do PEE na educação básica e em trabalhos que versam sobre o Ensino Superior.

Na certeza de que esse seria o caminho devido às inquietações geradas e na intenção de desvelar o fenômeno, as discontinuidades e as imprecisões presentes nas questões ainda não exploradas no campo do financiamento da educação para a EE, definimos o nosso objeto de pesquisa: políticas de financiamento da educação para a EE em Maringá - Paraná.

Esta pesquisa tem **natureza qualitativa, caráter documental e está ancorada no materialismo histórico-dialético**, o que implica examinar os documentos das políticas educacionais mediante o estabelecimento de uma relação entre os contextos macro e micro, pois eles revelam a totalidade histórica e as contradições existentes que determinam o objeto de pesquisa e a respectiva problemática. Logo, podem levar à compreensão de como está estruturado o financiamento da educação para a EE na rede pública municipal de Maringá - PR.

No contexto das mudanças ocorridas na política educacional para a EE no período proposto, é de fundamental importância a análise do objeto de pesquisa em seu contexto atual, entretanto, sem desconsiderar a sua história ao longo do tempo. Assim como afirma Sanfelice (2002, p. 98):

Fontes e história das políticas educacionais, para mim, é um tema recorte da história da educação, por sua vez, recorte da história. Recorte apenas oportuno no sentido de privilegiar a análise de um objeto específico e não no sentido de isolamento do mesmo objeto.

⁵ Recentemente, esta pesquisa de mestrado foi publicada em livro pela editora Autografia e lançada na 27ª Bienal Internacional do Livro, realizada em São Paulo. Para mais informações, acessar: <https://www.autografia.com.br/produto/politicas-publicas-e-o-publico-alvo-da-educacao-especial-paee-estado-do-conhecimento-sobre-a-inclusao-no-ensino-de-ciencias/>.

A partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, consideramos que os documentos oficiais das políticas educacionais carregam intencionalidades que precisam de uma análise cuidadosa para que sejam percebidos os mecanismos de influência e os interesses antagônicos. Somado a isso, é necessária não somente a análise do conteúdo explícito nesses documentos, mas também dos conteúdos omissos e silenciados. Nesse sentido, podemos inferir que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430-431).

Desvendar o que está implícito nos discursos de uma política educacional, incluindo posicionamento, ideologia e interesse, demanda uma compreensão para além do documento em si, já que engloba interesses e posicionamentos políticos, sociais e econômicos que se refletem, de maneira direta ou indireta, nos discursos. Por isso, um ponto importante para a análise de uma política educacional é o respectivo conteúdo. Precisamos considerar que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 101).

Julgamos que esta tese é relevante na atualidade, pois aborda uma temática ainda pouco discutida na academia: as políticas de financiamento da educação para a EE. Logo, contribuirá para a aquisição de conhecimento de como se dá o funcionamento e as entrelinhas presentes no contexto de produção e implementação

de tais políticas no município de Maringá. Para além disso, auxiliará na compreensão dos entraves oriundos da escassez de recursos que recaem em todos os setores da sociedade e, de certo modo, contribuem para a não concretização da educação inclusiva e o obscurantismo ainda presente nesta temática. Nessa conjuntura, a subseção 1.1 apresenta o delineamento histórico para a formulação do problema de pesquisa abordado na presente tese.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O percurso da educação em Maringá evidencia que, de 1953 até 1971, ocorreu a construção da primeira escola municipal (marco inicial da rede municipal de ensino) até o decreto da reforma educacional, em 1971. Em 1978, o município passou pela nuclearização das escolas rurais, o que resultou na estruturação de três núcleos. Já em 1979, houve a ampliação para seis núcleos e, em 1980, um total de sete núcleos (Maringá, 1977). O processo de nuclearização permitiu a fusão de diversas escolas: com isso, emergiram as classes multisseriadas, compostas por várias séries/anos. É válido ressaltarmos que, nas escolas multisseriadas com um único professor, o processo pedagógico era completamente prejudicado pela falta de infraestrutura. Essas escolas não possuíam cozinha, merenda, banheiros, bibliotecas, transporte para alunos, entre outras necessidades consideradas essenciais ao funcionamento escolar.

Na década de 1980, com a redemocratização brasileira, a Secretaria da Educação demonstrou uma maior preocupação com as políticas voltadas à democratização do ensino. A partir disso, implantou mecanismos, como: realização de eleições para diretores, criação de Associações de Pais e Mestres (APMs) e elaboração de princípios para uma gestão escolar democrática, medidas que refletiram na gratuidade do ensino público em Maringá (Maringá 2004a). As APMs são instituições de direito privado instaladas nas escolas públicas por meio de contratos para a execução da função que o Ministério da Educação (MEC) chama de Unidade Executora. Essas instituições prestam contas ao final de um período e constituem a principal forma de descentralização na rede pública (Souza, 2006). Posteriormente, as APMs passaram a ser chamadas de Associação de Pais, Mestres e Funcionários não Docentes (APMFs). Essas instituições são livres para cobrar taxas de professores, funcionários e pais de alunos. No entanto, o estado do

Paraná limitou essas cobranças, ao delimitar que elas não poderiam ultrapassar o percentual anual de 10% do salário mínimo, além de não poderem ser exigidas em ação consorciada à matrícula.

A obrigatoriedade de as escolas públicas possuírem Unidades Executoras para receberem recursos do Governo Federal mostra que, de um lado, há a centralização da União, que retira a autonomia dos municípios na construção da gestão democrática e, de outro, o avanço da implementação de organizações sociais que integram o processo de alocação das políticas ao Poder Público não estatal (Santos; Moreira, 2018).

Nessa acepção, ressaltamos que a gratuidade do ensino e a gestão democrática são estabelecidas na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), mais especificamente, no Art. 206. Além disso, a Constituição do Estado do Paraná (Paraná, 1989) reforça o que foi estabelecido sobre a gratuidade do ensino em instituições públicas no inciso II do Art. 178, que trata da “[...] gratuidade de ensino em estabelecimentos mantidos pelo Poder Público estadual, com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza”.

Na década de 1990, especificamente entre 1991 e 1992, o município passou pelo processo de privatização da administração de escolas da rede pública, momento em que 19 escolas chamadas de cooperativas⁶ foram privatizadas na gestão do ex-prefeito Ricardo Barros (1989-1993), (ex-Partido da Frente Liberal – PFL, hoje, atual Democratas), atualmente filiado ao Partido Progressista (Azevedo, 2021).

O objetivo desse modelo era aumentar o lucro a custos baixos; assim, a questão pedagógica ficou em segundo plano. Esse processo acarretou a desvalorização do setor público em detrimento do setor privado. Houve várias manifestações contrárias a esse modelo. Foi criado o Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, com mais de 150 entidades e instituições vinculadas à educação pública, que organizou manifestações a favor da escola pública e contrárias à privatização do ensino no município (Azevedo, 1995). A partir disso, questionamos: como funcionava o modelo dessas escolas na prática? Em Maringá,

⁶ “Sob o lema ‘administração liberal’, a Prefeitura da época, nos documentos oficiais, declarava que a ‘escola cooperativa’ era uma escola com ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’” (Azevedo, 2021, p. 13).

estabeleceu-se a chamada microgestão privada, que era estruturada da seguinte maneira:

As empresas organizadas com o fim de gerenciar as escolas municipais recebiam da Prefeitura Municipal de Maringá, além da permissão de uso do prédio e dos equipamentos públicos, um valor por aluno matriculado e materiais de consumo arrolados previamente em contrato entre os entes público e privado (Azevedo, 2021, p. 52).

Desse modo, a prefeitura de Maringá era a responsável pelo financiamento relacionado à infraestrutura e ao repasse de recursos aos docentes e funcionários, que assumiam a manutenção e o gerenciamento das instituições escolares (Maschio, 1992). Em suma, o objetivo do município de Maringá consistia em repassar a administração de cada escola para cooperativas de trabalhadores destituídas de qualquer tipo de vínculo com o Poder Público:

Mas a ele prestando serviço e recebendo por produtividade. Com interesse direto nos resultados, os trabalhadores passam a se preocupar com a produtividade, o desempenho, a pontualidade, a assiduidade e o atendimento à comunidade [...]. Essa proposta pressupõe a contratação de empresa (cooperativa), através de licitação, constituída especificamente para esse fim. Essa empresa obriga-se a cumprir uma série de requisitos, entre eles, garantir o cumprimento de princípios metodológicos ditados pela Prefeitura; garantir a criação de um Conselho de Pais e Mestres para avaliação, controle e deliberação sobre as despesas de manutenção da escola; garantir a merenda escolar para todos os alunos no padrão nutritivo estabelecido pela Prefeitura; garantir o número máximo de 35 alunos por sala de aula e a não extinção de turmas durante o ano letivo. Em contrapartida, a Prefeitura cede o prédio da unidade escolar equipado e mobiliado, inclusive com todos os equipamentos básicos de cozinha, repassa os gêneros alimentícios para merenda, fornece uma biblioteca básica e faz o pagamento por aluno matriculado (Romão; Gadotti, 1993, p. 26).

A organização da gestão privada no município de Maringá, considerando-se a realidade do Brasil, não pode ser entendida como uma valorização do público e da cidadania, visto que o objetivo principal era a descentralização administrativa das escolas. O município transformou um debate público em uma questão puramente econômica e contábil. Na visão de Azevedo (2021), a política da escola cooperativa era de cunho liberal e buscava a qualificação da gestão das escolas municipais.

No período de 1996 a 2000, Maringá enfrentou uma redução na arrecadação de impostos e um aumento na arrecadação de taxas, o que, por conseguinte,

reduziu os investimentos em educação no município (Lopes, 2016). Outra questão importante é o fato de que, no ano de 1998, a receita referente à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) de Maringá também contou com recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Nesse período, segundo os autores, a cidade recebeu mais do que contribuiu, com uma diferença de noventa por cento. Essa variação estava associada ao aumento discreto no número matrículas nas escolas municipais; contudo, também tinha relação com a ampliação da receita do estado, que resultou em um valor aluno ano no Paraná de R\$ 626,08, em 1998, para R\$ 693,29, em 2000 (Gouveia *et al.*, 2003).

De 2014 a 2018, com base nas receitas divulgadas pelas Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) do período, é possível perceber que Maringá teve um aumento médio de 60% nas próprias receitas. No que diz respeito à educação, o município destina, em média, 18% de seus recursos, não cumprindo, portanto, com o percentual de 25% que deve ser destinado para MDE com base no estabelecido pela Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988). De 2014 a 2018, no que se refere às receitas realizadas na Educação Infantil, o município investiu, em 2014, R\$ 77.140.206,19, valor que foi 20,10% maior em 2015. O maior investimento foi em 2016, no valor de R\$ 109.961.337,04. Em 2017, o valor investido foi de 104.052.072,30, que, em 2018, teve um aumento de 1,51%, totalizando quase o mesmo valor de 2016 (Ribeiro *et al.*, 2019).

No que diz respeito ao município de Maringá - Paraná, quanto ao histórico da modalidade de EE, Miranda (2001) afirma que a cidade teve uma trajetória pioneira e, no início dos anos 2000, era um centro de referência em EE para outros municípios. Na época, foi considerada um município-polo na oferta de formação para docentes e alunos no que se refere à temática. Em 2009, Maringá providenciou o fechamento de todas as classes especiais e salas de recursos, em um total de 11 classes especiais e 14 salas de recursos (Maringá, 2009).

Já no ano de 2010, Maringá manifestou interesse em aderir ao projeto de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular (Miranda, 2001). Assim, a Secretaria de Educação Especial do município colocou em funcionamento o projeto denominado “Processo Educacional Inclusivo – Atendimento Educacional Especializado e Apoio Permanente”. A partir disso, outros projetos entraram em vigor, como os programas “Salas de Recursos Multifuncionais” e “Apoio

Permanente/Itinerante nas Escolas”, divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial (Maringá, 2009).

Na cidade de Maringá, há o chamado Apoio Pedagógico Interdisciplinar (API), vinculado à Secretaria de Educação (SEDUC), que tem como objetivo:

Promover a articulação da atuação dos diferentes profissionais que a compõem: Assessoria da Educação Especial; Acompanhamento Pedagógico; Orientação Educacional; Psicologia; Fonoaudiologia, proporcionando desta maneira, a todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino, uma educação de qualidade (SEDUC, 2024).

Entre as funções atribuídas à orientação educacional, estão: acompanhar o ensino e a aprendizagem na rede municipal de ensino nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que diz respeito à orientação docente nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência; mediar conflitos no ambiente escolar; e realizar reuniões periódicas com os familiares dos alunos participantes (SEDUC, 2024).

No acompanhamento pedagógico, os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem um atendimento especializado, visando à superação das dificuldades advindas de transtornos específicos, ou não. A Assessoria Pedagógica da Educação Especial e Inclusão Educacional é a responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela manutenção do contato com a família dos estudantes atendidos (SEDUC, 2024).

O acompanhamento psicológico é desenvolvido pela SEDUC desde 1982 e busca auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação Especial, no Ensino Integral e na Educação de Jovens e Adultos por meio da oferta de formação profissional adequada, além da participação em reuniões de vários setores vinculados à saúde e EE (SEDUC, 2024). Já o atendimento fonoaudiológico busca a promoção, o aprimoramento e a “prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem oral, linguagem escrita e verbal, que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem” (SEDUC, 2024).

As ações se voltam para professores, pais e alunos, além de envolverem estudos de caso específicos para um melhor atendimento, realização de exames auditivos, quando necessário, entre outras medidas. O atendimento ocorre uma vez

por semana aos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A estimulação essencial, por sua vez, é a responsável por desenvolver atividades e recursos que estimulem crianças de 0 a 5 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, o que resulta em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (SEDUC, 2024).

O atendimento psicopedagógico busca avaliar e identificar as reais dificuldades apresentadas pelos alunos, a fim de orientar a equipe pedagógica da escola e os docentes no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nos casos de maiores especificidades, o atendimento é realizado duas vezes na semana, no Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CMAE). De acordo com a SEDUC (2024), “foram investidos R\$ 289.014,69, de recursos próprios da Prefeitura na estrutura do Centro”.

O CMAE foi proposto pela Lei nº 8.994, de 9 de agosto de 2011 (Maringá, 2011), e a respectiva criação se efetivou por meio do Decreto nº 2.613/2014, na gestão do então prefeito Carlos Roberto Pupin (2013-2016), que integrava o Partido Progressista. A criação do CMAE objetivou a unificação dos atendimentos pedagógicos, psicológico, fonoaudiológico clínico e psicoeducacional em um só lugar. O centro teve o regimento para funcionamento aprovado pelo Decreto nº 289/2015 (Maringá, 2015a). Eram atendidas crianças regularmente matriculadas na rede municipal de ensino, nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apresentavam defasagem no processo de ensino-aprendizagem previamente identificada por um profissional específico (Programa Cidades Sustentáveis, 2024). O objetivo geral do CMAE, na conjuntura relatada, era o de:

Promover o desenvolvimento dos processos educacionais por meio da realização de avaliação, diagnóstico e atendimentos especializados aos alunos das escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil, a fim de complementar e suplementar o trabalho escolar e dar continuidade no processo ensino-aprendizagem. Os atendimentos têm função de prevenção, tratamento e formação (Programa Cidades Sustentáveis, 2024).

Como objetivos específicos, o CMAE buscava, de maneira geral: reunir uma equipe de profissionais especializados nas áreas atendidas pelo centro para realizar avaliações nas escolas do município, oferecer atendimento pedagógico e clínico aos

alunos que fazem uso do AEE e estabelecer parcerias com diversas secretarias, universidades e outros setores para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças em situação crítica de sobrevivência e aprendizagem e/ou que necessitam do AEE (Programa Cidades Sustentáveis, 2024). Entretanto, o CMAE foi fechado após o fim da vigência do antigo Fundeb (Brasil, 2007).

Diante da falta de transparência dos dados referentes ao financiamento da educação para a EE, especificamente no que se refere às despesas liquidadas com a modalidade no município, buscamos responder o **problema** desta pesquisa: Como se configuram as políticas de financiamento da educação para a modalidade da Educação Especial, voltada ao Público da Educação Especial (PEE) matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal Maringá - Paraná de 2016 a 2020?

A partir da questão-problema anunciada, temos a **hipótese** de que a educação escolar oferecida na rede pública municipal em Maringá, em relação às políticas de financiamento da educação para EE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode ainda não significar uma educação inclusiva, mediante a disparidade e a ausência de informações referentes às despesas liquidadas com a modalidade no município.

Esta pesquisa engloba alguns conceitos e terminologias que são imprescindíveis para os estudos em política pública e gestão educacional e, de modo específico, para a área do financiamento da educação para a modalidade de EE. Nesse sentido, a subseção 1.2 tem como finalidade apresentar os conceitos-chave para a compreensão das análises a serem mediadas na presente tese.

1.2 CONCEITUAÇÕES E TERMINOLOGIAS

A pesquisa realizada teve como objeto de estudo as políticas para o financiamento da EE em Maringá - PR de 2016 a 2020, o que a insere na linha de pesquisa intitulada História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas⁷. Para compreendermos como as políticas de financiamento da EE se definem no campo acadêmico ao qual esta pesquisa está integrada, julgamos pertinente a apresentação da conceituação de alguns termos-chave desse campo de estudo,

⁷ Nome dado à Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), de acordo com a Resolução n° 072/2021-CI/CCH.

como **política, política pública, política educacional, política social, Estado, governo, políticas de Estado, políticas de governo, mundialização do capital, políticas focais, políticas universais, Educação Especial, inclusão social e fundo público** (este último que se vincula diretamente ao financiamento da educação), considerando o tempo histórico em que se constituíram e por serem termos recorrentes tanto nesta tese quanto na “Política Educacional” enquanto campo acadêmico (Stremel, 2016). As políticas educacionais para o PEE conquistam espaço a partir da década de 1990, com um maior êxito na década de 2000.

O primeiro conceito que deve ser entendido é o da **política**. De acordo com Ozga (2000), há vários conceitos no que se refere a essa definição. Em seu significado clássico, é derivada “de um adjetivo originado de polis – *politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7). Na modernidade, esse conceito passou a englobar as atividades atribuídas ao Estado moderno capitalista ou que dele derivam e, diante disso, o conceito de política passou a se inter-relacionar ao poder estatal. Para Moreira (2018, p. 201), a política deve ser compreendida:

[...] Enquanto sinônimo de disputa de poder. A política ou as políticas não são apenas as ações que emanam do Estado, mas devem ser entendidas como um processo político que envolve negociações na arena de luta das classes antagônicas, exigindo contestação e disputa entre grupos com interesses adversos.

Engels e Marx (1999) nos proporcionam subsídios teóricos para compreender que o Estado se refere a um órgão controlador dos negócios burgueses. Diante disso, Marx (1985) afirma que a acumulação do capital obedece a uma ordem temporal, sempre com a presença da violência por parte da sociedade como forma de modificação da realidade produtiva. Desse modo, afirma que:

Os diferentes momentos da acumulação primitiva (capitalista) repartem-se, então, mais ou menos em ordem cronológica, a saber pela Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra [...]. Todos (os métodos de acumulação), porém, utilizaram o poder do Estado, a violência concentrada e organizada da sociedade, para ativar artificialmente o processo de transformação do modo feudal de produção em capitalista e para abreviar a transição. A violência é a

parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova. Ela mesma é uma potência econômica (Marx, 1985, p. 285-286).

Na tentativa de superação das instabilidades, o Estado se coloca, com o passar do tempo, acima da sociedade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Nesse cenário, a política deve ser “entendida como processo mais do que produto” (Moreira, 2015, p. 28) e, por conseguinte, define-se amplamente como uma arena de “negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (Ozga, 2000, p. 20). Da política, partem a **política pública e a política educacional**, que são **políticas sociais**. A política pública se relaciona ao desenvolvimento de ações que se voltam para a manutenção da “ordem social” e têm, como ponto de partida, as desigualdades e vulnerabilidades sociais. Por esse motivo:

As políticas públicas são tidas como de **responsabilidade do Estado**, e devem ser implementadas e mantidas a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Moreira; Lara, 2012, p. 61, grifo nosso).

Nessa linha, as políticas públicas que se voltam especificamente para a superação das desigualdades educacionais, a melhoria e a garantia do direito à educação para todos são chamadas de **políticas educacionais**, que também são de responsabilidade do Estado, o qual deve implementar legislações e condições para que todos tenham acesso ao conhecimento. Corroborando com essa ideia, Moreira (2015, p. 16) enfatiza que a política educacional “[...] manifesta a politicidade que é inerente à educação, porque expressa expectativas de continuidade ou ruptura nesse campo, e assim, contribui para reproduzir ou transformar uma ordem estabelecida no âmbito educacional”.

Embora a educação de qualidade seja reconhecida como um direito, sabemos que, para que, de fato, esse direito seja de todos, inúmeros embates e lutas acontecem a todo momento. Somado a isso, cada realidade envolvida recebe a influência de fatores políticos, sociais e econômicos que se divergem, por exemplo, por região do país, densidade populacional e questões sociais e/ou culturais, que afetam de maneira direta ou indireta o acesso à educação. Nesse sentido, Alves (2018, p. 133) argumenta que, apesar de a qualidade da educação ser uma

preocupação no arcabouço legislativo educacional brasileiro, constituindo-se como um direito, “o resultado prático é pouco verificável – o que não implica, necessariamente, em demérito dos avanços já conquistados. Mas é preciso reconhecer que ainda são insuficientes”.

Além disso, a qualidade educacional se encontra vinculada a princípios métricos advindos da nova era capitalista, chamada de capitalismo informacional digital (Antunes, 2020), regida por plataformas que realizam avaliações constantes dos professores e da educação, aniquilando a autonomia docente e da escola. Nesse contexto, podemos afirmar que:

O novo regime de acumulação flexível traz consigo implicações nas políticas educacionais, baseado nos elementos do neoliberalismo, como privatização e competição, moldando a educação e impactando a desigualdade social. A promoção da competição na educação pode agravar as disparidades de acesso e qualidade educacional, especialmente para aqueles que não têm recursos financeiros. Desse modo, é fundamental considerar esses impactos ao desenvolver políticas educacionais e econômicas (Vicente, 2025, p. 40).

Cabe ressaltarmos que existem distinções entre política educacional e políticas educacionais. A primeira, de acordo com Vieira (2007), remete à Ciência Política, enquanto a segunda se refere às diversas políticas formuladas e implementadas para a sociedade. Portanto, as políticas educacionais resultam em ações governamentais. Nesse âmbito, é válido expor a diferenciação estabelecida entre “Gestão Educacional”, “Gestão Escolar” e “Gestão Democrática”. Na acepção da autora, a “Gestão Educacional” abrange a gestão da educação como um todo, nas diversas instâncias governamentais, no país; por isso, apresenta um sentido amplo. A “Gestão Escolar”, por sua vez, diz respeito especificamente às políticas desenvolvidas nas instituições escolares, que têm responsabilidades no que se refere à “gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material” (Vieira, 2007, p. 62). A “Gestão Democrática”, por outro lado, significa o estabelecimento de mecanismos para que a sociedade possa participar diretamente do processo de elaboração das políticas educacionais, do planejamento do ensino e da distribuição de recursos para a educação.

A Lei nº 14.644, de 2023 (Brasil, 2023a), modifica o Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e estabelece que a:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 2023a).

Na presente tese, utilizamos o termo Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para nos referirmos ao PEE e à EE, porque concordamos com a PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008). Porém, temos a compreensão de que os alunos que integram a modalidade devem ser parte da inclusão em abrangência social e não apenas serem objeto da EE engendrada por políticas isoladas, voltadas apenas a esse público, que não se interrelacionem aos demais alunos sem nenhuma deficiência ou necessidade específica, por isso, suprimimos o uso do termo “Alvo”, conforme já explicitado no rodapé número 1.

As políticas públicas advindas do Estado, em meio à disputa de forças, evidenciam o seu viés social, ao buscar o equilíbrio entre compromissos, empenhos e responsabilidades (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Diante disso, “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado capitalista” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 8). Assim, a “política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade” (Oliveira; Duarte, 2005, p. 283).

As políticas destinadas à sociedade, de um lado, revelam o interesse do Estado, pautado no capital, na organização do regime republicano e na ampliação do controle da sociedade; de outro, como o Estado não se posiciona, ao apoiar uma ou outra classe, tem as próprias obrigações atribuídas à totalidade. Portanto, as políticas sociais são balizadas por conflitos e pressões, não sendo estáticas e abstratas, mas utilizadas com a finalidade de demonstrar uma capacidade de

administração destinada à tomada de decisões governamentais, isto é, exercem a chamada “governança” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

No Brasil, essas políticas são marcadas por contradições, que se justificam pelas desigualdades de acesso e de extensão, bem como devido ao caráter fragmentário e setorial, ou seja, voltado à satisfação de uma exigência específica. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) tem um papel relevante no que diz respeito às políticas sociais, tendo em vista que determinou uma cobertura ampla e universal a elas, o que é considerado um avanço na proteção social brasileira. Ela instituiu a cidadania como um direito universal, e não mais regulado (Santos, 1979) e baseado no vínculo empregatício, assim como ocorria na década de 1930.

As políticas sociais podem ser divididas, segundo Dias e Matos (2012), em três grupos principais: preventivas ou passivas; compensatórias ou ativas; e sociais *strictu sensu*. O primeiro grupo se associa às políticas que visam minimizar ou impedir a ocorrência de problemas da sociedade considerados graves, como as políticas relacionadas ao emprego, à saúde e à educação. Todos nós contribuimos com recursos financeiros advindos do sistema tributário para a efetivação dessas políticas. O segundo grupo engloba as políticas referentes a programas sociais desenvolvidos para remediar o desequilíbrio social ocasionado pela ineficiência do sistema político. Estes programas são financiados de várias maneiras, dentre elas, por meio de tributos e taxas. São exemplos dessas políticas, a assistência ao menor e a Previdência Social (Santos, 1979). Já o último grupo é composto pelas políticas desenvolvidas com a intenção voltada à redistribuição de renda e à promoção de benefícios sociais, como o Bolsa Família e o Bolsa Escola (Santos, 1979).

O **Estado** passa por reformulações desde a década de 1990, momento em que se tornou mínimo, após a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O Estado ultraliberal se refere à perspectiva de Estado adotada na Nova Gestão Pública (NGP), que apresenta duas fases: a primeira delas se deu nos anos de 1980, engendrada pelas crises econômicas que acarretaram a intensificação da privatização, a liberalização comercial e o ajuste fiscal; por outro lado, a segunda fase se deu a partir dos anos de 1990, por intermédio de alterações institucionais (Dasso Junior, 2014).

De acordo com Silva, Moreira e Volsi (2021, p. 329), a intensificação das medidas da NGP “[...] se vincula ao modelo de Estado ultraliberal, e que, no atual

momento, passa por transição sob o ideário que segue tendências internacionais da administração pública”. Nos anos 2000, há a implementação da chamada Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP), que une os princípios da NGP (eficiência, eficácia, gestão por desempenho e ênfase nos resultados) (Cavalcante, 2017), a outros princípios, quais sejam:

- a) colaboração e parcerias:** processos colaborativos de variadas formas;
- b) redes:** atuação em redes na provisão de serviços públicos;
- c) visão integrada e holística:** serviços públicos integrados e perspectiva da administração como um todo – coesa e coerente;
- d) coordenação e controle:** fortalecimento das capacidades de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo;
- e) accountability:** processos de ampliação da prestação de contas e capacidade de respostas da administração pública à sociedade;
- f) participação e engajamento:** ampliação de canais de participação social no policy-making e fomento ao envolvimento da sociedade;
- g) e-government:** incorporação frequente do uso de tecnologias da informação para aumentar a transparência do setor público, bem como acesso e envolvimento do cidadão;
- h) liderança:** importância do papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo em processos empreendedores;
- i) fortalecimento da burocracia pública:** profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado com vistas a torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade (Cavalcante, 2018, p. 19-20, grifo nosso).

No ano de 2008, o capital enfrentou uma crise que acarretou alterações na concepção do Estado, a partir das quais as políticas sociais passaram a ser produzidas com um interesse mercadológico, voltado à sustentação do sistema capitalista. Além disso, com base em Puello-Socarrás (2021), emerge o Estado Punitivo e Empreendedor do Trabalho (EPET)⁸. A crise financeira que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA) em 2008 afetou não somente a esfera econômica, como também as esferas sociais, políticas e culturais.

Tonelo (2021, p. 9), ao discorrer sobre o início da crise, enfatiza que “a imagem mais marcante de seu estopim foi a bancarrota do quarto maior banco de investimentos dos EUA, o Lehman Brothers”. Há o aumento dos juros hipotecários

⁸ Nova definição de Estado que vigora no chamado Novo Neoliberalismo, caracterizado “por modos de estruturação dos aparelhos estatais em torno da gestão pós-burocrática e da governança (multinível e policêntrica; também caracterizada como pós-democrática e autoritária), enquanto a modalidade típica do governo neoliberal contemporâneo” (Puello-Socarrás, 2021, p. 58).

mensais na chamada crise dos subprimes⁹, que desorganiza a estruturação capitalista, que rapidamente tenta se reorganizar. Também há a passagem do lucro dos capitais para a concorrência do capital financeiro e, por essa razão, o entendimento da dinâmica capitalista é de suma importância para a compreensão da crise, já que o choque entre os capitais é o estopim dos impactos gerados social e economicamente (Tonelo, 2021).

A partir de 2014, com a crise presidencial enfrentada pelo Brasil¹⁰, o Estado se reformula e age aliado ao capital, gerenciando as pessoas e a vida, isto é, em troca da legitimidade, gera o distanciamento do social por meio das escassas políticas sociais, que são engendradas por princípios neoliberais e falsificam maneiras para “compreensão da sociedade” utilizando, como preceito, os trabalhadores e visando interesses econômicos (Sincero; Moreira, 2024).

Quanto às **políticas de Estado e de governo**, Oliveira (2011, p. 329) explica que:

[...] as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Com isso, é de fundamental relevância, no processo de formulação das políticas de Estado, o respeito às diferenças entre as diversas esferas e níveis sociais. Caso contrário, não há avanço, posto que a democracia “se aplica à esfera pública; agora os requisitos da democracia estão fora do âmbito estatal” (Cunha; Medeiros; Aquino, 2010, p. 51), os quais, de acordo com os autores, podem derivar tanto da sociedade civil quanto da implementação de políticas de Estado. Cunha, Medeiros e Aquino (2010, p. 236) ainda complementam que:

Os municípios têm sido responsáveis pela implementação de parte importante das políticas de Estado, uma vez que a lógica construída desde a Constituição de 1988 os imbuíu de recursos e

⁹ Bolha imobiliária devido à queda nos juros, o que levou a endividamentos.

¹⁰ Fazemos referência ao golpe jurídico-midiático-parlamentar que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em 2016. Na sequência, destacam-se as medidas reformistas do Governo Michel Temer (2016-2018), sendo a mais impactante a Emenda nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos. Posteriormente, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), as propostas passaram a se pautar no conservadorismo.

responsabilidades de gastos, além de determinar regras e formatos para esses gastos.

Após o período da ditadura civil-militar, a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), com o objetivo de superar o regime autoritário, por meio da construção do Estado Democrático de Direito, buscou instituir artigos a respeito da inclusão social e da redemocratização do país. Logo, concentrou-se em meios para a garantia da efetivação das políticas de Estado, assim como a ampliação das competências dos órgãos públicos para o controle estatal e a defesa de direitos. Diante disso, uma ação necessária era a reorganização do sistema administrativo e da máquina pública em alinhamento aos princípios democráticos, a fim de que houvesse uma atuação efetiva (Cunha; Medeiros; Aquino, 2010).

As políticas de Estado exercem influência na EE. Como se trata de um campo específico da legislação, dizemos que são políticas direcionadas e, portanto, recebem prioridade nas políticas públicas. Um exemplo disso é o Decreto nº 12.686 de 2025 (Brasil, 2025a), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e que já sofreu alterações por meio do Decreto 12.773 de 2025 (Brasil, 2025b), particularmente em decorrência da pressão estabelecida pelas instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam a EE, principalmente por parte das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Logo, apesar dos esforços, observamos que no Brasil, ainda “não se constituiu uma política de educação inclusiva, como se a abertura de serviços fosse suficiente para se impulsionar as mudanças decorrentes de uma política que preconize uma escola para todos” (Oliveira; Prieto, 2020, p. 356).

Quando fazem menção ao “governo”, Dias e Matos (2012, p. 10) reforçam que “ele se refere somente a organização específica de poder ao serviço do Estado, ou seja, àqueles que gerenciam o poder do Estado por um determinado período de tempo”. Diante disso, os autores explicam que a função do governo, seja na direção, seja na administração estatal, é a de “aplicar as leis e políticas públicas do Estado através dos poderes Executivo e do Judiciário e, quando necessário empreender sua reforma através do poder Legislativo” (Dias; Matos, 2012, p. 5).

As políticas de governo dizem respeito às políticas efêmeras, ou seja, àquelas que não são duradouras e se alteram com as mudanças governamentais ocorridas ao longo do tempo. Nos últimos anos, segundo Lima, Maciel e Pazolini (2019, p. 73),

“nenhum governo atuou de modo a constituir um sistema nacional de educação, consolidando o direito à educação e produzindo a subsunção das políticas de governo às políticas de Estado”. Nesse sentido, as políticas de governo podem ser definidas como “[...] aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (Oliveira, 2011, p. 329).

Ao investigarmos o financiamento da EE, temos o intuito de evidenciar a respectiva relação com uma totalidade histórica em um contexto de inúmeras contradições, mediações e influências econômicas, sociais e políticas envolvidas. Por isso, buscamos “[...] tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural” (Frigotto, 2011, p. 236), o que significa levarmos em consideração as desigualdades e as vulnerabilidades presentes na sociedade em um contexto de luta de classes e da **mundialização do capital**. Nesta tese, consideramos que:

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

Precisamos evidenciar que, na EE, a luta dos movimentos sociais pela inclusão no Brasil se volta ao desenvolvimento de **políticas universais** na área educacional, isto é, que não sejam fragmentadas em campos específicos, como educação especial, educação étnico-racial, educação indígena, educação quilombola e educação de gênero e sexualidade. Contudo, apesar de termos a consciência de que as políticas públicas não devem ser desenvolvidas para atender apenas a uma parcela da sociedade, mas devem ter como objetivo, sempre que possível, a totalidade da população, as **políticas focalizadas** ainda se fazem necessárias para suprir os casos específicos que as políticas universais não abrangem adequadamente. Com base nesse viés, as políticas para educação especial ainda precisam ser focais, ao considerarmos sua complexidade e natureza transversal (Brasil, 2008), já que abrange também as demais modalidades de ensino

como a educação do campo, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação quilombola, a educação a distância e a educação para as relações étnico-raciais, que apresentam especificidades a serem seguidas.

Os movimentos sociais de luta pela inclusão no Brasil têm uma importante contribuição na luta pela implementação dos direitos das PcD nas legislações universais em educação. No tocante às políticas universais em documentos nacionais brasileiros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), materializada pela Lei n° 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), é compreendida como um marco, porque é a primeira lei a trazer um capítulo específico a respeito da modalidade da **EE**. O *caput* do Art. 58 dessa lei, modificado posteriormente pela Lei n° 12.796, de 2013 (Brasil, 2013), estabelece:

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, 2013, grifo nosso).

Embora o *caput* do Art. 58, após a reformulação, ainda traga, em sua redação, o termo “preferencialmente” em relação à garantia do acesso ao ensino regular, o que dá abertura para a segregação e a exclusão, é possível afirmar que, considerando o contexto histórico em que a lei foi elaborada, ela representou um avanço no que se refere à inclusão de PcD. Isso, porque precisamos considerar o tempo histórico em que as políticas públicas são desenvolvidas: conforme a época e as conquistas avançam, termos e expressões podem ser modificados ou extintos, o que é frequente na EE. Castro e Oliveira (2014, p. 22) discutem que “as políticas públicas e os processos de desenvolvimento têm aspectos bastante dinâmicos, uma vez que, em sua trajetória histórica, cada sociedade reconhece problemas e propõe soluções de acordo com suas capacidades”. As alterações propostas terão respostas e tempos de implementação (ou rejeição) distintos, em consonância com a história de cada país, incluindo enfrentamentos e disputas.

O conceito de **inclusão social** adotado nesta tese faz referência ao fato de que, à medida que a PcD é inserida no meio, ela o modifica, ao mesmo tempo em que também é modificada por ele. Então, observamos uma relação dialética (Brasil, 2015a). Considerando a totalidade histórica, o Brasil passou por períodos de exclusão, em que as PcD eram maltratadas e internadas em manicômios e até

mortas em razão das próprias deficiências. Posteriormente, o país passou pela segregação, em que as PcD frequentavam ambientes diferenciados e isolados. No período da integração, passaram a frequentar os mesmos ambientes, mas ainda em grupos isolados, até chegarem à inclusão, em que frequentam os mesmos locais, sem nenhuma forma de isolamento.

No que concerne às políticas de financiamento da educação no Brasil, é possível sustentar que há, na legislação, “uma lógica de racionalidade instrumental que reduz a disponibilidade legal de recursos para a educação e (re)configura as bases de constituição do regime de colaboração intergovernamental no financiamento do setor educacional” (Farenzena, 2006, p. 25).

O financiamento da educação no Brasil, a partir da década de 1990, decorre das transformações realizadas no sistema capitalista, com a redefinição do papel do Estado, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), por meio do PDRAE, em 1995, como já mencionado, implantado pelo Ministro Administrativo Luiz Carlos Bresser Pereira, que comandava o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (Santos; Moreira, 2018).

No entanto, ainda na década de 1973, o Brasil já enfrentava a crise de reestruturação produtiva do capital que culminou no aumento da inflação e no baixo crescimento econômico (Santos; Moreira, 2018). Isso gerou consequências diretas nas políticas sociais, pois uma das mudanças consistiu em “transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado” e em introduzir a “lógica mercantil” nos setores de competência do Estado” (Adrião; Peroni, 2005, p. 139).

Entre outubro de 1973 e março de 1974, o valor do barril do petróleo aumentou em 400%. Esse fato coincidiu, no Brasil, com o fim do “milagre econômico” de 1968, durante a ditadura militar (Gasparetto Junior, 2025). O aumento do valor do petróleo gerou uma queda em sua produção, afetando o crescimento da economia do país: a partir disso, houve a necessidade de se promover a reestruturação econômica, já que o aumento nos valores do petróleo forçou o Brasil a enfrentar uma crise energética, com diminuição do acesso aos mercados de países desenvolvidos, não havendo trocas comerciais (Lessa, 1997).

Com isso, assim como é discutido por Lessa (1997), intensificou-se o desequilíbrio da balança comercial, o que resultou em um esgotamento da capacidade de produção e, por conseguinte, afetou a capacidade de exportação,

que não supriu a importação. Esses fatores, somados à queda mundial do comércio, ocasionaram uma queda na balança de pagamentos, o que impulsionou uma reorientação do processo de crescimento do país para corrigir os problemas da economia.

A partir de 1990, é instaurada, no Brasil, uma relação entre o financiamento educacional e a gestão. Isso representa a instalação de um mecanismo de gerenciamento e controle dos recursos financeiros nas escolas o qual é realizado não mais pela equipe escolar, mas por regimes empresariais guiados pela competição e regulação. Nesse cenário, ao Estado, “cabe o papel de avaliador, a fim de assegurar a compatibilidade de um comportamento propício para o mercado dentro de um regime de acumulação” (Moreira; Barros, 2015, p. 445).

A oferta e a garantia de uma educação de qualidade são dependentes do investimento Estatal por meio do **fundo público**, que, com base em Salvador (2010), engloba todas as estratégias que o Estado apresenta para interferir na economia, além de seu próprio orçamento, das empresas estatais e da política financeira utilizada pelo Banco Central para auxiliar as instituições econômicas. De acordo com o autor, o orçamento do Estado representa a forma mais evidente do fundo público e, no Brasil, “os recursos do orçamento do Estado são expressos na Lei Orçamentária Anual (LOA) aprovada pelo Congresso Nacional” (Salvador, 2010, p. 667). Nesse ínterim, a constituição e a alocação do fundo público abrangem direitos individuais como o acesso à cidade, ao trabalho e à educação (Santos *et al.*, 2019). No campo educacional, temos, como fundo público, inicialmente, o Fundef, de 1996 até 2006, posteriormente, o antigo Fundeb, de 2007 a 2020, entre outros programas que compõem o orçamento estatal. Nessa conjuntura:

Mediante os caminhos tortuosos trilhados pelo Estado para assegurar a proteção para o capital passar, descortinamos mediações e localizamos que o que está em jogo é, simultaneamente, a captura do fundo público pelo capital no contexto do ajuste fiscal permanente e da contrarreforma do Estado brasileiro (Santos *et al.*, 2019, p. 14).

Especificamente a respeito da EE, pode-se dizer que o reconhecimento das instituições privadas que atendem à educação especial, como escolas, garante-lhes o direito à disputa pelo financiamento público. Isso acontece, porque “as instituições especializadas de educação especial, sem fins lucrativos, disputam sua participação

no fundo público, por meio de termos de colaboração, projetos e processos de terceirização” (França; Prieto, 2021, p. 356), mecanismos que envolvem a transferência ao setor privado de funções de apoio ou auxiliares e de atividades que são de responsabilidade estatal.

Nesse contexto, houve a elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 69, de 2015, que dispõe “[...] sobre a contratação de Apaes e Pestalozzis, entidades sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços do poder público, com especialização em educação especial e dá outras providências” (Brasil, 2015b, p. 1). O Art. 2º do referido PL afirma que:

As APAES e PESTALOZZIS prestarão atendimento educacional, no contraturno, para alunos matriculados em escolas regulares públicas estaduais ou municipais e particulares, a fim de se preservar a política de inclusão. **Parágrafo único. No contrato haverá a observância da matrícula para alunos que não se adaptarem ao ensino regular e os pais ou tutores assinarão uma declaração, formalizando que aquele aluno não frequenta o ensino regular no contraturno por este motivo** (Brasil, 2015b, p. 3, grifo nosso).

É notável, de acordo com aquilo que é expresso no parágrafo único do Art. 2º do PL nº 69, de 2015 (Brasil, 2015b), que a política de inclusão plena no ensino regular é velada, visto que o PL defende a permanência dos alunos PEE no ensino regular, ao mesmo tempo em que assegura a oferta da EE em instituições privadas. Isso comprova a necessidade de atenção nas:

[...] concepções subjacentes aos termos “política de inclusão” e/ou “educação inclusiva”, pois podem assumir significado social antagônico a uma concepção de educação pública, gratuita e de qualidade a ser garantida aos sujeitos elegíveis para atendimento pela educação especial, representado por mecanismos que contribuem para a exclusão dessas pessoas da/na escola (França; Prieto, 2021, p. 361).

O PL nº 69, de 2015 (Brasil, 2015b), ainda determina que a contratação deve ser padronizada por uma legislação específica que leve em consideração o custo por aluno matriculado, associado às questões pedagógicas, despesas de base e manutenção da infraestrutura física escolar, inclusive relacionada à acessibilidade. Desse modo:

Art. 3º. As contratações serão padronizadas, por legislação específica, **considerando-se o custo/aluno per capita por aluno matriculado, considerando-se a operacionalização pedagógica, custeio com pessoal e despesas básicas, além de manutenção física**, inclusive, no ato da celebração do contrato, deverá constar a ciência do apoio das Secretarias Estaduais de Educação aventadas nos artigos 5º e 6º desta Lei. Parágrafo único. Os termos contratuais deverão considerar a necessidade de reformas e adaptação física, no ato da celebração do contrato, para a devida recepção dos alunos e funcionários (Brasil, 2015b, p. 3, grifo nosso).

Ao repassar a contratação para instituições privadas sem fins lucrativos, o Estado se destitui da responsabilidade em relação aos profissionais da EE, pois as gestões administrativa e pedagógica, assim como a avaliação e o acompanhamento desses profissionais, passam a ser papéis das instituições privadas, mesmo que os recursos financeiros sejam advindos, parcial ou totalmente, do Estado (França; Prieto, 2021).

Considerando a disputa pelo fundo público na EE, o AEE é um ponto que merece ser discutido, já que a respectiva oferta se dá prioritariamente nas escolas públicas SRM, embora também possa ser realizada em centros especializados. Além disso, mesmo quando ofertado nas escolas públicas, a compra de materiais didáticos ou equipamentos pode envolver recursos privados.

Nesse sentido, Garcia (2016) evidencia a ampliação da relação público-privada na EE por duas questões: a primeira delas está relacionada à compra de equipamentos, para as SRM, provenientes de empresas privadas; a segunda está vinculada à não universalização do AEE na rede pública de ensino. Diante disso, “esse PL/69 corresponde a uma tentativa de ratificar a vinculação do Estado com a manutenção e o funcionamento das instituições privadas de educação especial pela via do financiamento” (França; Prieto, 2021, p. 360).

No que diz respeito aos programas da educação básica que fazem uso do fundo público, são exemplos: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Proinfância, o Caminho da Escola, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Escola em Tempo Integral, o Educação Conectada e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Salvador (2010, p. 7) explica que “[...] uma das principais formas da realização do fundo público é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida [...]”.

De posse dos conceitos mencionados, a subseção 1.3 tem como objetivo detalhar os percursos teórico e metodológico adotados na presente tese.

1.3 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Caracterizada como qualitativa, esta pesquisa realiza uma análise documental. Como já mencionado, o foco está na análise da modalidade de EE na política de financiamento da educação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Maringá - PR.

A pesquisa qualitativa se preocupa com a observação e descrição dos fenômenos, além de buscar identificar suas possíveis origens, causas e consequências (Gil, 2017) e, por essa razão, advém da fenomenologia, isto é, do estudo dos fenômenos e da teoria marxista. A fenomenologia se preocupa com a descrição dos fenômenos, mas dispensa suas interpretações e análises a nível de consciência (Altmicks, 2014). A teoria marxista se difere da fenomenologia, pois se preocupa com uma interpretação consciente dos fenômenos (Marx, 2013). No campo educacional, as pesquisas norteadas pelo marxismo:

[...] têm se constituído ao longo da história como bases propulsoras para mostrar as contradições existentes no espaço e na dinâmica do sistema educativo, descortinando cenários em que se observam lutas por espaço, por poder, apontando, desta forma, as interfaces deste contexto impregnado pelos interesses econômicos (Valle; Delgado, 2024, p. 12).

Adotaremos o procedimento metodológico de análise documental para a análise do fenômeno investigado. Segundo Evangelista e Shiroma (2018), nas políticas educacionais, a análise de documentos deve ser minuciosa, já que ela é imprescindível para percebermos o que se encontra implícito em um documento. Os documentos trazem uma perspectiva influenciada pelo capitalismo e pela hegemonia burguesa, o que justifica o cuidado para “não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção” (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 85).

Com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, consideramos que os documentos oficiais internacionais carregam intencionalidades que precisam de uma análise cuidadosa para que sejam percebidos os mecanismos

de influência e os interesses antagônicos. Somado a isso, é necessária não somente a análise do conteúdo explícito em tais documentos, como também os conteúdos omissos e silenciados. Nesse sentido, ressaltamos que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430-431).

Desvendar o que está implícito nos discursos de uma política educacional, incluindo posicionamento, ideologia e interesse, demanda uma compreensão para além do documento em si, já que engloba interesses e posicionamentos políticos, sociais e econômicos, os quais refletem, de maneira direta ou indireta, nos discursos. Por isso, dois pontos importantes para a análise de uma política educacional são o respectivo conteúdo e para quem ela se direciona. Nesse contexto, deve-se:

[...] interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e porque contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 94).

O referencial teórico adotado nesta pesquisa, como dito, tem, como base, a epistemologia do materialismo histórico. Assim, partimos da compreensão ancorada na realidade histórica-concreta dos fenômenos e fazemos a utilização de suas categorias de análise para a compreensão das categorias políticas¹¹ presentes nos

¹¹ Consideramos categorias políticas as palavras-chave presentes nas políticas centradas no financiamento para a EE no Brasil, no estado do Paraná e no município de Maringá.

discursos e posicionamentos das políticas internacionais, nacionais e municipais a respeito do financiamento da EE.

O método materialista é ancorado na realidade de mundo e de vida e, por essa razão, não pode ser entendido como apenas um método, considerando que é, na visão de Frigotto (2001), uma questão de postura que se coloca antes do método. Logo, para o autor, “este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2001, p. 77).

O método do materialismo histórico visa a compreensão das questões econômicas advindas do contexto social. Entretanto, Lukács (2010) discute essa questão e busca chamar a atenção para a importância de não desconsiderarmos o fator econômico, mas, ao mesmo tempo, de levarmos em consideração os outros fatores. Consequentemente, de acordo com o autor, a base econômica considera:

[...] a relativa autonomia das superestruturas, fato que se expressa de maneira definitiva na dialética de mútua reciprocidade determinativa existente entre estas e a esfera da economia. As esferas superestruturais da sociedade não são simples epifenômenos da estrutura econômica. Longe de constituírem um reflexo passivo, elas podem agir (ou retroagir) sobre a base material em maior ou menor grau, sempre, entretanto, no interior das “condições, possibilidades ou impedimentos” que esta lhes determina (Lukács, 2010, p. 23).

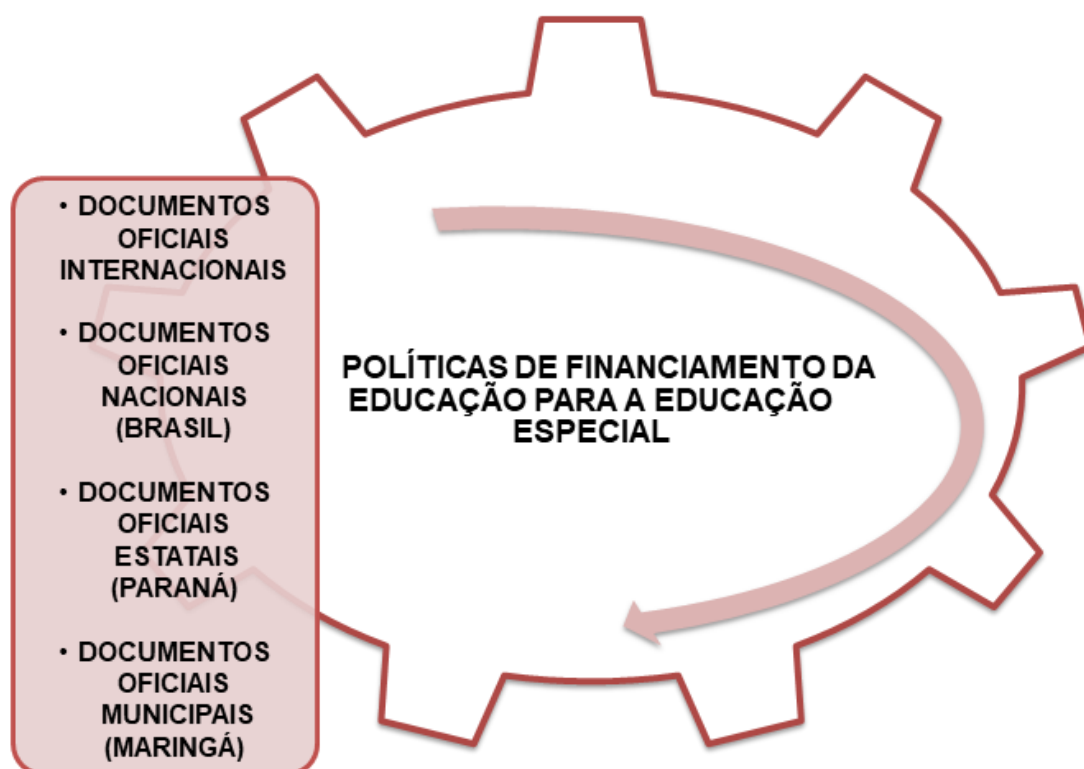
Dessa maneira, as categorias de análise do método do materialismo histórico para o entendimento dos fenômenos sociais e dos respectivos desdobramentos nas políticas educacionais não se esgotam em si mesmas e não carregam consigo um significado único, posto que precisam ser analisadas com base no contexto em que estão inseridas. Isso, tendo em vista 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, ou seja, a todo o movimento no real e no 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, 1987, p. 22).

Ancoradas na compreensão de Cury (1987), as cinco principais categorias de análise que compõem o materialismo dialético são: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. A contradição pode ser definida como uma lei, visto que é a base do materialismo histórico. Já a totalidade é utilizada para a compreensão geral de um fenômeno em seu caráter dialético com os fenômenos particulares que integram o todo. A mediação preconiza que os fenômenos não devem ser vistos de maneira individualizada, mas cada um com sua razão de existência; contudo, os contrários se relacionam de modo recíproco e dialético. A reprodução está relacionada ao fato de a sociedade buscar se conservar e manter suas relações básicas de existência. Por último, a hegemonia significa tanto uma categoria de análise como uma estratégia política a ser adotada (Cury, 1987).

Especificamente para a análise dos documentos selecionados, daremos ênfase às seguintes categorias: contradição, totalidade, reprodução e hegemonia. Essas categorias se complementam entre si e, se analisadas isoladamente, perdem o sentido (Cury, 1987). A partir disso, o nosso foco de análise se centrou nas políticas de financiamento da educação para a EE, momento em que as referidas categorias foram utilizadas como um instrumento metodológico para assegurar a interpretação dos documentos no que se refere aos discursos, posicionamentos e influências, visto que permitem a compreensão das políticas educacionais formuladas a partir da realidade histórica da sociedade. Em suma, centralizamos as análises em três aspectos, assim como é visível na Figura 1.

Figura 1 – Esquema referente ao procedimento de análise dos documentos selecionados na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na Figura 1, apresentamos a relação existente entre os documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais a serem interpretados na pesquisa. Ressaltamos que os documentos internacionais referentes à EE influenciam na elaboração de políticas nacionais, que, por sua vez, têm influência nas políticas estaduais, que corroboram para a elaboração das políticas municipais. No caso aqui analisado, as políticas internacionais para a EE refletem nas políticas do Brasil, que impactam as políticas do Paraná, as quais, por sua vez, influenciam as políticas de Maringá.

Por meio do processo de análise, cujo movimento dialético é evidenciado pelas categorias da contradição, totalidade, reprodução e hegemonia, podemos compreender a inter-relação entre a influência dos organismos internacionais e a elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, no estado do Paraná e no município de Maringá - PR, concernentes às políticas de financiamento da educação para a EE.

Levamos em consideração a compreensão do modo como as políticas educacionais para a EE são formuladas no contexto macro, a fim de entendermos como elas se desenvolvem no contexto micro. Mainardes (2006) explica que a relação entre os contextos macro e microssocial nas políticas educacionais revela sua natureza complexa, ao ter, como foco, os processos micropolíticos, principalmente os associados às políticas desenvolvidas em nível local. Por essa razão, faz-se necessária a articulação dos contextos macro e micro, ao considerarmos o fato de que o campo das políticas é dinâmico e carregado por tensões advindas do próprio contexto social.

As constantes mudanças que ocorrem nas políticas educacionais devido ao dinamismo social, ou seja, as frequentes modificações que incidem na sociedade ao longo do tempo conforme as realidades histórica, política e econômica, abrem caminho para que documentos sejam reinterpretados e recontextualizados no contexto micro, de acordo com as circunstâncias do período abordado. Por isso, o texto e o discurso dessas políticas podem ser alvo de distintas interpretações.

Com a intenção de compreendermos o que já foi produzido a respeito do financiamento da educação para a EE e de comprovarmos a inediticidade do objeto de estudo discutido na presente tese, a subseção 1.4 apresenta um estado do conhecimento de dissertações, teses e artigos científicos já produzidos sobre a temática de 2008 a 2024.

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO E ESTRUTURA DA TESE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, precisamos ter acesso àquilo que já foi produzido no campo acadêmico sobre o objeto abordado: políticas de financiamento da educação para a EE em Maringá - PR de 2008-2024. Embora o período de análise da presente pesquisa seja de 2016 a 2020, optamos por realizar o levantamento de teses e dissertações e a coleta de artigos no período de 2008 a 2024, ao considerarmos a implementação da PNEEPEI no ano de 2008 (Brasil, 2008) e o número reduzido de trabalhos na área. A nossa finalidade com a realização do levantamento de teses, dissertações e artigos é explorar o conhecimento produzido sobre as temáticas envolvidas e as abordagens adotadas nas pesquisas que versam acerca do objeto de estudo.

A fim de obtermos um panorama de tais produções científicas, visto que o estado do conhecimento possibilita percebermos “[...] em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (Ferreira, 2002, p. 257), realizamos um levantamento de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras¹², com a intenção de nos aproximarmos do estado do conhecimento¹³.

Utilizamos, para a coleta de dissertações e teses, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴ e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵. Por sua vez, para a coleta de artigos científicos e trabalhos acadêmicos a respeito do tema, fizemos o uso da Plataforma Scielo¹⁶ e do Google Acadêmico¹⁷.

Finalizada a etapa de busca, fizemos a leitura flutuante dos resumos e, quando necessário, das metodologias dos trabalhos encontrados. Bardin (2011) define a leitura flutuante como pertencente a uma das etapas da primeira fase da análise de conteúdo, denominada pré-análise. Refere-se ao primeiro contato do pesquisador com os materiais a serem utilizados durante a pesquisa, ou seja, às primeiras compreensões acerca do conteúdo presente nos documentos de análise. De modo específico, buscamos compreender as temáticas e as subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE abordadas por cada autor.

É válido salientarmos que, durante a busca dos trabalhos, consideramos como pertinentes apenas aqueles que apresentaram, em seus títulos, palavras, como: financiamento, orçamento, gastos e recursos financeiros vinculados à EE. Diante disso, para o levantamento feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizados os descritores apresentados no Quadro 1.

¹² Foram catalogadas 8 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado de 9 programas de pós-graduação, sendo 8 deles em Educação e 1 em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

¹³ “Estado do conhecimento: identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 102).

¹⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

¹⁷ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Quadro 1 – Descritores utilizados para a realização do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores de Pesquisa
Financiamento da Educação Especial
Orçamento na Educação Especial
Gastos na Educação Especial
Recursos Financeiros na Educação Especial
Financiamento da Educação Especial em Maringá

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas nove (9) pesquisas, sendo cinco (5) dissertações de mestrado acadêmico e quatro (4) teses de doutorado acadêmico, assim como é exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de dissertações e teses (2008-2024) realizado no
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Titulação	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Ano de Defesa
1. O financiamento público das Instituições não estatais de educação especial em Campo Grande (2001-2005)	Marielle Moreira Santos Benatti	Profa. Mônica Carvalho Magalhães Kassar Dra. de	Dissertação de Mestrado acadêmico	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	2008
2. Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios	Marileide Gonçalves França	Profa. Rosângela Gavioli Prieto Dra.	Tese de Doutorado acadêmico	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
3. O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013	Agda Lovato Teixeira	Profa. Maria Lopes Dra. Marta Flores	Dissertação de Mestrado acadêmico	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	2015
4. Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA	Mirian Rosa Pereira	Profa. Maria dos Santos Ribeiro Dra. Edilene Santos	Dissertação de Mestrado acadêmico	Universidade Federal do Pará	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
5. Financiamento da educação especial no município de Campinas – SP no período entre 2012 e 2017	Vanessa Dias Bueno de Castro	Profa. Rosângela Gavioli Prieto Dra.	Tese de Doutorado acadêmico	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2020
6. O financiamento da educação especial no município de Belém – PA	Suzy Mara da Silva Portal	Profa. Dalva Guimarães Gutierrez Dra. Valente	Dissertação de Mestrado acadêmico	Universidade Federal do Pará	Programa de Pós-Graduação em Educação	2020
7. Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de	Gildásio Macedo de Oliveira	Prof. Reginaldo Sobrinho Dr. Célio	Tese de Doutorado acadêmico	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2021

estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado						
8. Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)	Lorrana Oliveira Nunes	Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Dissertação de Mestrado acadêmico	Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Educação	2022
9. Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar	Gesilaine Mucio Ferreira	Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira	Tese de Doutorado acadêmico	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-Graduação em Educação	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Das cinco (5) dissertações analisadas, quatro (4) abordam a questão do financiamento da EE a nível municipal, ao passo que uma (1) se centra a nível estadual. Quanto às teses, duas (2) delas abordam o financiamento da EE a nível municipal, enquanto duas (2) apresentam abrangência estadual. Com base na leitura dos resumos das pesquisas listadas no Quadro 2, tem-se que a dissertação desenvolvida pela autora Marielle Moreira Santos Benatti (Benatti, 2008), com o título “O financiamento público das Instituições não estatais de educação especial em Campo Grande (2001-2005)”, buscou analisar os recursos públicos vinculados às esferas federal, estadual e municipal que são repassados às instituições públicas não-estatais de Educação Especial do município de Campo Grande - MS.

Já a tese da autora Marileide Gonçalves França (França, 2014), intitulada “Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios”, objetivou analisar a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à educação especial na gestão do município de Vitória, no estado do Espírito Santo, no âmbito do contexto de financiamento da educação básica, nos anos de 2008, 2009 e 2010.

A dissertação intitulada “O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013”, escrita pela autora Agda Lovato Teixeira (Teixeira, 2015), teve o objetivo de compreender o deslocamento de recursos via Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb) para a garantia do acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial do/no estado de Goiás entre os anos de 2010 e 2013.

Por sua vez, a dissertação da autora Mirian Rosa Pereira (Pereira, 2019), intitulada “Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA”, discorre sobre os recursos financeiros no município de Marabá, com o objetivo de investigar, em meio à reforma do Estado neoliberal, como se configura a Educação Especial na cidade e verificar se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar.

Já a tese escrita por Vanessa Dias Bueno de Castro (Castro, 2020), cujo título é “O financiamento da Educação Especial no município de Campinas – SP no período entre 2012 e 2017”, objetivou analisar a destinação das verbas do município de Campinas - SP para a Educação Especial nos setores público e privado entre 2012 e 2017.

A dissertação com o título “O financiamento da educação especial no município de Belém - PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência”, escrita por Suzy Mara da Silva Portal (Portal, 2020), aborda o financiamento da Educação Especial no município de Belém, pautado da análise das receitas e das despesas da EE no âmbito de financiamento da Educação Básica. Logo, a autora buscou analisar o financiamento da Educação Especial da rede municipal de ensino de Belém no período de 2009 a 2019.

O autor Gildásio Macedo de Oliveira (Oliveira, 2021) buscou, por meio de sua tese denominada “Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado”, analisar a interdependência entre o orçamento público e a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do AEE, no ciclo orçamentário de 2016 a 2019.

Lorrana Oliveira Nunes (Nunes, 2022), autora da dissertação intitulada “Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA”, teve por objetivo analisar a destinação de recursos financeiros à Educação Especial,

incluindo os valores subdimensionados nas etapas da rede pública municipal de ensino de Imperatriz - MA, no período de 2018 a 2021.

Na tese intitulada “Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar”, a autora Gesilaine Mucio Ferreira (Ferreira, 2023), buscou analisar as políticas públicas e a gestão do financiamento da Educação Especial na educação básica do estado do Paraná no período de 2008-2018.

Dentre os trabalhos apresentados, percebemos a incidência de subtemáticas associadas ao financiamento para a EE, as quais são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Subtemáticas	Número de Trabalhos
Financiamento da educação básica	4
Gestão de recursos	3
Relação público-privada	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto ao levantamento realizado na BDTD, utilizamos, para a coleta dos dados, os mesmos descritores. Realizamos o mecanismo de busca avançada disponível no site, com todos os termos da busca escritos no mesmo campo. Os descritores estão expressos no Quadro 4.

Quadro 4 – Descritores utilizados para a realização do levantamento na BDTD

Descritores de Pesquisa
Financiamento da Educação Especial
Orçamento na Educação Especial
Gastos na Educação Especial
Recursos Financeiros na Educação Especial
Financiamento da Educação Especial em Maringá

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No site da BDTD, encontramos três (3) dissertações e uma (1) tese no recorte temporal selecionado, assim como é exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Levantamento de dissertações e teses (2008-2024) realizado na BDTD

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Titulação	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Ano de Defesa
1. Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)	Gildásio Macedo de Oliveira	Prof. Reginaldo Sobrinho Dr. Célio	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016
2. A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento	Fernanda Soares Ferreira	Profa. Rosimar Siqueira Esquinsani Dra. Serena	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Universidade de Passo Fundo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
3. Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Marcia Maurilio Souza	Profa. Rosângela Prieto Dra. Gavioli	Tese de Doutorado Acadêmico	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2022
4. Financiamento da educação especial em Cachoeiro de Itapemirim: repasse e aplicação dos recursos financeiros – 2015 a 2020	Hellen Abreu Nascimento Mangefeste	Profa. Marileide Gonçalves Dra. França	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 5, é notável que duas (2) pesquisas abordam o financiamento da EE no âmbito estatal, e duas (2) possuem abrangência municipal. Ao analisarmos os resumos das pesquisas encontradas na BDTD, é possível inferir que a dissertação intitulada “Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)”, de Gildásio Macedo de Oliveira (Oliveira, 2016), aborda o financiamento da EE atrelado às instituições especializadas, com o objetivo de 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 nº 01/2014.

A segunda pesquisa, por conseguinte, refere-se a uma dissertação escrita pela autora Fernanda Soares Ferreira (Ferreira, 2019), com o título “A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento”, que teve o objetivo de identificar as lacunas da legislação relativa à Educação Especial no tocante à fiscalização do TCE/RS nos gastos públicos nessa modalidade de ensino.

Na terceira pesquisa, denominada “Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos” (Souza, 2022), o objetivo foi analisar o financiamento da Educação Especial com foco nas parcerias entre SEDUC-SP e as OSC, com matrículas da educação básica e/ou no atendimento educacional especializado no período de 2017, quando a SEDUC-SP adotou os Termos de Colaboração para firmar parcerias com as OSC, a 2019, ano de fiscalização da coleta de dados, averiguando a formalização e os recursos destinados para a liquidação decorrente das despesas dessas parcerias.

A quarta e última pesquisa, com o título “Financiamento da educação especial em Cachoeiro de Itapemirim: repasse e aplicação dos recursos financeiros – 2015 a 2020”, de autoria de Hellen Abreu Nascimento Mangefeste (Mangefeste, 2023), objetivou analisar o financiamento da Educação Especial no município de Cachoeiro de Itapemirim, no estado do Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE podem ser evidenciadas com base na análise das duas pesquisas encontradas na BDTD. Elas se encontram expostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE das pesquisas selecionadas na BDTD

Subtemáticas	Número de Trabalhos
Gestão de recursos	2
Relação público-privada	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao realizarmos o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, foi obtida uma noção de como o financiamento da educação para a EE está sendo investigado na pós-graduação em Educação no Brasil. Assim,

notamos que se faz necessário um aprofundamento da temática no tocante ao financiamento destinado ao PEE.

Foi perceptível, também, por meio do levantamento realizado, que o financiamento para a EE ainda é pouco abordado na pós-graduação em Educação no Brasil; logo, carece de ampliação, pois ainda existem muitas áreas que o perpassam pouco exploradas. Além disso, foi constatado que, mesmo timidamente, devido ao escasso número de pesquisas encontradas, existe uma disparidade de estudos relacionados ao tema no que se refere à distribuição por região do país, já que a região Sul, por exemplo, contou apenas com uma pesquisa no levantamento realizado. Entender o financiamento para a modalidade nas diferentes regiões do país é de fundamental importância para compreender os problemas enfrentados por cada estado ou município e, na sequência, buscar por políticas de equalização da distribuição dos recursos financeiros.

Considerando o baixo quantitativo de pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD no período selecionado, optamos por realizar a busca de artigos científicos nas plataformas Scielo e Google Acadêmico. Foi usado, como descritor, a expressão Financiamento da Educação Especial, também no período de 2008 a 2024. Para a análise, selecionamos apenas os textos que traziam os descritores de coleta no título. Na plataforma Scielo, foram selecionados seis (6) artigos científicos para análise, que são mencionados no Quadro 7.

Quadro 7 – Levantamento de artigos científicos (2008-2024) realizado na plataforma

SciELO

Título	Autores	Periódico	Ano de Publicação
1. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb	Marileide Gonçalves França	Educar em Revista	2015
2. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014)	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Educar em Revista	2017
3. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Educar em Revista	2018
4. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial	Marileide Gonçalves França, Douglas Christian Ferrari de Melo e Mariangela Lima de Almeida	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2022
5. Público-privado no financiamento da educação especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?	Lorrana Oliveira Nunes e Ana Cláudia da Silva Rodrigues	SciELO Preprints	2022
6. Recursos públicos na esfera privada: política de educação especial em um município paulista de grande porte	Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	Revista Brasileira de Educação Especial	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro artigo, escrito pela autora Marileide Gonçalves França (França, 2015), intitulado “O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb”, objetivou analisar a Educação Especial no contexto do financiamento da educação. Para isso, investigou os efeitos do Fundef e do Fundeb para o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no período de 2007 a 2013, considerando o número de matrículas no estado do Espírito Santo e os valores mínimos por aluno da Educação Especial estabelecidos a nível nacional e no próprio estado para essa modalidade de ensino.

Por sua vez, no artigo cujo título é “Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014)”, escrito pelas autoras Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto (França; Prieto, 2017), é discutido o financiamento da Educação Especial no Brasil, tema ainda pouco difundido nessa área e relacionado à melhoria da qualidade do ensino. A finalidade foi analisar os esforços do Poder Público Municipal no provimento de recursos para essa modalidade de ensino no período de 2008 a 2014, com base em fontes documentais.

O artigo denominado “Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão”, também escrito por Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto (França; Prieto, 2018), teve o objetivo de discutir os desafios e as possibilidades existentes no processo de publicização dos recursos públicos voltados à Educação Especial no município de Vitória - ES.

Marileide Gonçalves França, Douglas Christian Ferrari de Melo e Mariangela Lima de Almeida, no artigo “O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial” (França; Melo; Almeida, 2022), tiveram o objetivo de analisar a compreensão dos gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo acerca do financiamento dessa modalidade de ensino.

Já o artigo “Público-privado no financiamento da educação especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?”, das autoras Lorrana Oliveira Nunes e Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Nunes; Rodrigues, 2024), objetivou analisar o jogo de disputas e negociações pelo fundo público entre as parcerias público-privadas no financiamento da Educação Especial.

O último artigo, de autoria de Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto, com o título “Recursos públicos na esfera privada: política de educação especial em um município paulista de grande porte” (Castro; Prieto, 2023), teve como objetivo analisar o repasse de recursos financeiros públicos da educação para a esfera privada em um município paulista de grande porte, entre 2012 e 2017.

É perceptível que um dos artigos abrange o financiamento da EE em âmbito nacional. Por outro lado, três dos seis artigos analisados fazem referência ao financiamento da EE a nível municipal, enquanto dois deles se referem ao contexto estadual. Também é possível notar a presença de subtemáticas atreladas à discussão, assim como evidencia o Quadro 8.

Quadro 8 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE dos artigos científicos selecionados na plataforma Scielo

Subtemáticas	Número de Trabalhos
Financiamento da educação básica	1
Gestão de recursos	3
Relação público-privada	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto à pesquisa realizada na plataforma Google Acadêmico, no período de 2008 a 2024, utilizamos o descritor Financiamento da Educação Especial, entre aspas, com o intuito de filtrar a busca. Obtivemos, para análise, dezenove (19) artigos científicos em que o descritor aparece no título, assim como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 – Levantamento de artigos científicos (2008-2024) realizado na plataforma Google Acadêmico

Título	Autores	Periódico	Ano de Publicação
1. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação	Luciane Torezan Viegas e Marcos Edgar Bassi	Revista Reflexão E ação	2009
2. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado	Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Andrea de Carvalho Zichia, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto	POIÉISIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina	2012
3. Financiamento da Educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina	Marcos Edgar Bassi	POIÉISIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina	2012
4. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Revista Educação Especial em Debate	2016
5. A política de fundos e a (des) valorização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)	Vanessa Caroline Silva, Cristiane Ribeiro da Silva e Laura Ceretta Moreira	Revista Educação Especial em Debate	2018
6. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social	Reginaldo Célio Sobrinho, Gildásio Macedo de Oliveira e Edson Pantaleão	Cadernos de Pesquisa	2018
7. As dificuldades no financiamento da educação especial: o caso da escola municipal Professora Marita Dias	Fábio Liberato de Faria Tavares	Revista Projeção e Docência	2019
8. Os caminhos do financiamento na educação especial	Paulo Eduardo Silva Galvão, Paola Gianotto Braga e Vera Lucia Gomes	Revista Diálogos Interdisciplinares	2019
9. A educação inclusiva e a política de financiamento:	Mauricélia Souza Souza	Revista Educação e (trans)formação	2020

perspectivas de investimento no município de Estrela de Alagoas	dos Santos e Samara Cavalcanti da Silva Melo		
10. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo	Gildásio Macedo de Oliveira e Reginaldo Célio Sobrinho	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2020
11. Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios	Marcia Maurilio Souza, Marileide Gonçalves França, Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2020
12. Plano nacional de educação 2014 e o plano estadual de educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo	Marcia Maurilio Souza, Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2020
13. Política de financiamento da educação especial no Estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação	Marcia Maurilio Souza e Rosângela Gavioli Prieto	REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão	2020
14. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado	Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2021
15. A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado	Vanessa Dias Bueno de Castro, Marcia Maurilio Souza, Marileide Gonçalves França, Rosângela Gavioli Prieto e Douglas Christian Ferrari de Melo	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2022
16. Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial	Marileide Gonçalves França, Vanessa Dias Bueno de Castro, Marcia Maurilio Souza e Rosângela Gavioli Prieto	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2022

17. Políticas de financiamento da educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES	Hellen Abreu Nascimento e Marileide Gonçalves França	Revista Educação Especial em Debate	2022
18. Estimativa do custo dos funcionários sob o viés da Educação Especial: uma análise da rede municipal de Curitiba	Raphael Demóstenes Cardozo e Ana Paula dos Santos Pereira Coelho	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2024
19. Políticas de Financiamento da Educação Especial do Estado do Paraná (2008-2018)	Gesilaine Mucio Ferreira, Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro artigo, intitulado “A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação”, escrito por Luciane Torezan Viegas e Marcos Edgar Bassi (Viegas; Bassi, 2009), objetivou examinar a Educação Especial entre 1998 e 2006. Não só, mas também demonstrou que o desempenho das matrículas, seja no setor público, seja no setor privado, foi fortemente influenciado pelo financiamento da educação.

Já o artigo escrito pelas autoras Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Andrea de Carvalho Zichia, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto (Soto *et al.*, 2012), com o título “Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado”, teve como objetivo apresentar constatações de um estudo exploratório realizado em um município paulista no período de 2008 a 2011, com a finalidade de analisar a origem das receitas e despesas com essa modalidade de ensino.

“Financiamento da Educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina”, artigo de autoria de Marcos Edgar Bassi (Bassi, 2012), buscou apresentar um exame do atendimento da Educação Especial no estado de Santa Catarina no contexto da política de fundos (Fundef/Fundeb) no financiamento da educação, instituída a partir da segunda metade dos anos 1990.

Na sequência, o artigo intitulado “Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil”, das autoras Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto (França; Prieto,

2016), objetivou discutir o controle social e o acompanhamento das despesas da Educação Especial no Brasil.

Denominado “A política de fundos e a (des)valorização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o artigo das autoras Vanessa Caroline Silva, Cristiane Ribeiro da Silva e Laura Ceretta Moreira (Silva; Silva; Moreira, 2018) visou analisar a legislação referente ao Fundeb e o Decreto nº 7.611/2011 em relação ao PAEE no ensino comum, apontando as características do fundo e do referido decreto que podem oportunizar a inclusão e a segregação dos estudantes PAEE.

Os autores Reginaldo Célio Sobrinho, Gildásio Macedo de Oliveira e Edson Pantaleão (Sobrinho; Oliveira; Pantaleão, 2018) publicaram o artigo intitulado “Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social”, o qual analisou os recursos públicos destinados à Educação Especial no estado do Espírito Santo no período de 2012 a 2015.

Com o título “As dificuldades no financiamento da educação especial: o caso da escola municipal Professora Marita Dias”, o artigo escrito pelo autor Fábio Liberato de Faria Tavares (Tavares, 2019) objetivou apontar os avanços ocorridos ao longo de mais de 150 anos e os impactos que a Nova Política Fiscal, iniciada em 2016 pelo governo Michel Temer e mantida pelo governo Jair Bolsonaro, eleito em 2018, pode ter na Educação Especial em geral e no município de Sabará, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte, pois é o local de trabalho do pesquisador.

“Os caminhos do financiamento na educação especial” é o texto dos autores Paulo Eduardo Silva Galvão, Paola Gianotto Braga e Vera Lucia Gomes (Galvão; Braga; Gomes, 2019). Ele discutiu os fundamentos do financiamento da educação vinculados à Educação Especial com base em autores que abordam o tema.

O texto das autoras Mauricélia Souza Souza dos Santos e Samara Cavalcanti da Silva Melo (Santos; Melo, 2020), denominado “A educação inclusiva e a política de financiamento: perspectivas de investimento no município de Estrela de Alagoas”, objetivou analisar como são utilizados os recursos na oferta de políticas públicas voltadas ao AEE.

Já o artigo intitulado “Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo”, escrito pelos autores Gildásio Macedo de Oliveira e Reginaldo Célio Sobrinho (Oliveira; Sobrinho, 2020),

visou problematizar aspectos dos fins políticos e sociais relativos à contratação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) privado feita pelo governo do estado do Espírito Santo (BRA).

As autoras Marcia Maurilio Souza, Marileide Gonçalves França, Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto, no texto “Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios” (Souza *et al.*, 2020), buscaram analisar os recursos da Educação Especial no contexto do Fundeb a nível nacional e nas redes estaduais de ensino paulista e capixaba de 2009 a 2019.

O artigo intitulado “Plano nacional de educação 2014 e o plano estadual de educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo”, escrito por Marcia Maurilio Souza, Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto (Souza; Castro; Prieto, 2020), apresenta e analisa as transferências de recursos financeiros feitas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a instituições de EE utilizando fontes documentais (legislação e dados de matrículas e de recursos financeiros).

No artigo das autoras Marcia Maurilio Souza e Rosângela Gavioli Prieto (Souza; Prieto, 2020), denominado “Política de financiamento da educação especial no Estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação”, o objetivo foi averiguar a destinação de recursos do salário-educação à Secretaria de Educação do estado de São Paulo entre 2010 e 2019 e analisar as solicitações de verbas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (Básico-Modalidade Especial) no mesmo período, relativamente a uma amostra intencional de instituições sem fins lucrativos atuantes nessa área.

Com o título “Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado”, o texto de autoria de Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto (França; Prieto, 2021) buscou discutir os argumentos das instituições privadas de Educação Especial na disputa pelo fundo público no âmbito do Estado.

Os autores Vanessa Dias Bueno de Castro, Marcia Maurilio Souza, Marileide Gonçalves França, Rosângela Gavioli Prieto e Douglas Christian Ferrari de Melo, no artigo denominado “A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado” (Castro *et al.*, 2022), tiveram por objetivo analisar a tramitação do novo Fundeb, a fim de identificar os argumentos presentes na disputa entre o público e o privado no que tange à modalidade Educação Especial.

O artigo intitulado “Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial”, de Marileide Gonçalves França, Vanessa Dias Bueno de Castro, Marcia Maurilio Souza e Rosângela Gavioli Prieto (França *et al.*, 2022), teve como finalidade analisar os manuais de orientação da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) (2019-2020), do Sistema Integrado sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) (2018) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (2008), em relação aos registros de despesas com a modalidade Educação Especial.

No artigo das autoras Hellen Abreu Nascimento Mangefeste e Marileide Gonçalves França, intitulado “Políticas de financiamento da educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES” (Mangefeste; França, 2022), o objetivo foi analisar os recursos públicos voltados à Educação Especial no município de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

O artigo dos autores Raphael Demóstenes Cardozo e Ana Paula dos Santos Pereira Coelho, cujo título é “Estimativa do custo dos funcionários sob o viés da Educação Especial: uma análise da rede municipal de Curitiba” (Cardozo; Coelho, 2024), objetivou identificar e analisar o quadro e o custo de pessoal não docente, aqui denominados funcionários, em escolas da rede municipal de Curitiba que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em escolas especiais.

Por fim, as autoras Gesilaine Mucio Ferreira, Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi, no artigo intitulado “Políticas de Financiamento da Educação Especial do Estado do Paraná (2008-2018)” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2024), buscaram cotejar e analisar as garantias financeiras legais asseguradas à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular público e à oferta de Educação Especial na rede privada conveniada com o Poder Público, na educação básica, do estado do Paraná, de 2008 a 2018.

Diante da análise realizada na plataforma Google Acadêmico, identificamos a incidência de sete (7) artigos científicos que abordam o financiamento para a EE em âmbito nacional, seis (7) com discussões a nível estadual e cinco (5) deles com abrangência municipal. Também foi possível identificar subtemáticas relativas ao financiamento da EE que se fazem presentes nos artigos analisados, assim como evidencia o Quadro 10.

Quadro 10 – Subtemáticas relacionadas ao financiamento da EE dos artigos científicos selecionados na plataforma Google Acadêmico

Subtemáticas	Número de Trabalhos
Financiamento da educação básica	2
Gestão de recursos	6
Políticas vinculadas ao financiamento da EE	5
Relação público-privada	6

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do levantamento realizado, destacamos a importância de compreender relação entre a educação pública e a disputa de fundos com o setor privado, pois as instituições privadas sem fins lucrativos que atendem à EE são instituições que têm caráter assistencialista e filantrópico, pautado no discurso da caridade, porém se relacionam “[...] diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades, como a própria legislação o resguarda” (Viegas; Bassi, 2009, p. 56-57). Isso dificulta o investimento e as matrículas do PEE no ensino regular público, já que:

[...] apesar das modificações nas formas pelas quais a filantropia foi se expressando nas ações das Apaes e na área da Educação Especial, o essencial permaneceu: o Estado continua terceirizando os serviços na área para as entidades privado-filantrópicas, especialmente para os “desvalidos”, como único espaço de atendimento às pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual e múltipla — aspecto divulgado pela própria instituição, ao longo do tempo, como de excelência, cercada de sentimentos caritativos e de benemerência (Lehmkuhl, 2021, p. 13).

Enfatizamos, ainda, que podem existir outras pesquisas relacionadas ao tema e aos descritores utilizados, mas que aqui não se fazem presentes devido ao recorte temporal selecionado para análise ou por não estarem devidamente cadastradas nos sites da CAPES e da BDTD, e nas plataformas Scielo e Google Acadêmico.

Em relação às dissertações e teses que abordaram o financiamento para a modalidade da EE a nível municipal, a dissertação intitulada “A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento”, escrita pela autora Fernanda Soares Ferreira (Ferreira, 2019), enfatiza a análise de 170 pareceres coletados com o auxílio do TCE-RS no que concerne à análise da legislação do Rio Grande do Sul quanto à gestão dos recursos voltados ao financiamento da educação nos 497 municípios do estado.

Já a pesquisa intitulada “O financiamento da Educação Especial no município de Campinas – SP no período entre 2012 e 2017”, da autora Vanessa Dias Bueno de Castro (Castro, 2020), aborda, de modo específico, os valores totais gerais, a composição dos recursos e a destinação para cada esfera, ano a ano.

A dissertação intitulada “O financiamento da educação especial no município de Belém - PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência”, escrita por Suzy Mara da Silva Portal (Portal, 2020), analisa especificamente as receitas e as despesas do referido município com a EE.

Lorrana Oliveira Nunes (Nunes, 2022), cuja dissertação é denominada “Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA”, teve, como ênfase de estudo, a execução do orçamento público na EE da rede pública do referido município.

Por fim, a dissertação com o título “Financiamento da educação especial em Cachoeiro de Itapemirim: repasse e aplicação dos recursos financeiros – 2015 a 2020”, de autoria de Hellen Abreu Nascimento Mangefeste (Mangefeste, 2023), focalizou o repasse e a aplicação dos recursos financeiros.

Assim como é possível observar, nenhuma das pesquisas atribuiu foco à análise das matrículas da EE em Maringá de 2016 a 2020, além da ênfase nas despesas liquidadas com a EE no município, o que demonstra que a presente tese tem um caráter inédito. O levantamento realizado no recorte temporal de 2008 a 2024 comprovou que as pesquisas encontradas abordam parte do objeto das políticas públicas de financiamento da educação para a EE nos níveis nacional, estadual e municipal, com a predominância nos municípios, porém não foram encontradas pesquisas que abordem, de modo direto, a problemática relativa às despesas liquidadas no ensino regular público para o PEE matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Maringá.

Por isso, a pesquisa intitulada “Financiamento da modalidade de ensino educação especial no município de Maringá-Paraná (2016-2020)” apresenta relevância para a linha de pesquisa a qual se insere, isto é, “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, porque objetivamos discutir os impactos do financiamento da educação para a EE nas despesas liquidadas do PEE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino em Maringá - PR.

Nesse contexto, faremos uma inter-relação entre os documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, com foco respectivamente no Brasil, no estado do Paraná e no município de Maringá, para compreendermos o impacto das políticas de financiamento em tais instâncias e, principalmente, perceber como os documentos internacionais interferem nas políticas nacionais, estaduais e municipais.

Assim como já foi mencionado, a nossa hipótese é a de que a educação escolar oferecida na rede pública municipal em Maringá, em relação às políticas de financiamento da educação para EE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode ainda não significar uma educação inclusiva, mediante a disparidade e a ausência de informações referentes às despesas liquidadas com a modalidade no município.

A introdução traz uma breve contextualização da temática a ser discutida e a apresentação dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Está dividida em três subseções. A subseção 1.1, denominada “Formulação do problema de pesquisa”, elenca a discussão acerca da formulação do problema; por sua vez, a subseção 1.2, intitulada “Conceituações e terminologias”, evidencia a discussão de conceitos e terminologias fundamentais para a compreensão das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva. Na subseção 1.3, com o título “Metodologia e referencial teórico”, elencamos o contexto metodológico, que abrange a fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético e suas categorias de análise, bem como a caracterização da pesquisa. A subseção 1.4, intitulada “Estado do conhecimento e estrutura da tese”, apresenta o estado do conhecimento realizado em torno da temática abordada no período de 2008 a 2024 e a estrutura da tese.

A seção 2, intitulada “História e políticas de Educação Especial no município de Maringá: rumo à perspectiva da Educação Inclusiva?”, apresenta-se dividida em três subseções. A subseção 2.1, denominada “Políticas de Educação Especial no contexto internacional, no Brasil e no Paraná”, explicita a inter-relação entre as principais políticas a nível internacional, especificamente com o foco no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda E-2030 (ONU, 2015), do Brasil e do Paraná principalmente a partir de 2008, que se centram na Educação Especial e Inclusiva. No Brasil, discutimos políticas, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Brasil, 1996), a Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b), a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008), a Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), o Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011a) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelecida pela Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a). No Paraná, discutimos legislações, como a Política de Educação Especial do Paraná, de 2009 (Paraná, 2009), a Resolução nº 3.600, de 2011 (Paraná, 2011), a Resolução da SEED nº 7.863, de 2012 (Paraná, 2012), a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018c), o Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), a Lei nº 17.656, de 2013 (Paraná, 2013), bem como a Lei Complementar nº 226, de 2020 (Paraná, 2020).

Na subseção 2.2, denominada “Caracterização do município de Maringá”, apresentamos um histórico do município, com dados populacionais e de área territorial, o Índice de Desenvolvimento Humano do Município referente à Educação (IDHM Educação), entre outras informações pautadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A história de Maringá está baseada em autores, como Dias e Gonçalves (1999), Menezes (2020) e Azevedo (1995, 2021). Dados referentes ao total de matrículas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EE em geral, por dependência administrativa e por tipo de deficiência, além do quantitativo de escolas do município e de docentes, foram coletados por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Inep Data e do Laboratório de Dados Educacionais (LDE). Além disso, a subseção tece uma discussão sobre as Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) Tipo I e Tipo II presentes nas escolas do município, com base em informações fornecidas pela Secretaria de Educação (SEDUC) de Maringá.

A subseção 2.3, com o título “Educação Especial no município de Maringá: histórico e políticas”, explora o contexto educacional de Maringá com base em Azevedo (2021). Assim, perpassa pela discussão relativa à presença de instituições privadas, algumas delas de educação básica, que atuam na modalidade da EE no município e estabelecem convênios e parcerias por meio de Termos de Colaboração e de Fomento, o que significa que a Prefeitura de Maringá destina recursos para a manutenção de tais instituições. Maringá conta com a atuação e a presença da Associação de Apoio ao Fissurado Lábio Palatal de Maringá (AFIM), da Associação de Surdos de Maringá (ASUMAR), da Associação Norte Paranaense de Áudio e

Comunicação Infantil (ANPACIN) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que dependem de recursos públicos para o respectivo funcionamento. A subseção também apresenta a atuação e a composição do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Maringá (CMDPD) e da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SEPED) de Maringá.

A seção 3, cujo título é “Políticas de financiamento para a Educação Especial no município de Maringá - PR (2016-2020)”, encontra-se dividida em três subseções. A subseção 3.1, denominada “Financiamento da educação para a Educação Especial no Brasil (2016-2020)”, dá ênfase à discussão voltada às Metas 4 e 20 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), referentes especificamente à inclusão e ao financiamento da educação, além de abordar o Custo Aluno Qualidade (CAQ), o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o novo Fundeb com base em Brasil (2023) e em Moreira, Volsi e Cousin (2023).

Já a subseção 3.2, intitulada “Financiamento da educação para a Educação Especial no Paraná (2016-2020)” aborda, em um primeiro momento, políticas paranaenses, tais como a Lei nº 4.978, de 1964 (Paraná, 1964), a Deliberação nº 20, de 1986 (Paraná, 1986), a Constituição do Estado do Paraná, de 1989 (Paraná, 1989), a Lei Complementar nº 82, de 1998 (Paraná, 1998), a Emenda Constitucional nº 7, de 2000 (Paraná, 2000), a Deliberação nº 02, de 2016 (Paraná, 2016), a Lei Complementar nº 206, de 2017 (Paraná, 2017), o Decreto nº 9.014, de 2018 (Paraná, 2018a), a Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), o Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), e a Lei Complementar nº 226, de 2020 (Paraná, 2020), no tocante à organização e à estruturação da EE e do respectivo financiamento no estado. Já em um segundo momento, analisa a Lei nº 18.492, de 2015 (Paraná, 2015a), referente à aprovação do Plano Estadual de Educação do Paraná, e o documento intitulado “Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná” (Ipardes, 2022), especificamente no que se refere à Meta 4, que trata da inclusão, e à Meta 20, que versa sobre o financiamento da educação.

A subseção 3.3, com o título “Financiamento da educação para a Educação Especial em Maringá (2016-2020)”, discute as Metas 4 e 20, que dizem respeito, respectivamente, à inclusão e ao financiamento da educação no Plano Municipal de Educação (PME) de Maringá 2015-2025 (Maringá, 2015d), tendo, como base, o relatório de acompanhamento do PME de 2016 a 2020 para as referidas metas

(Maringá, 2023). Além disso, a subseção faz um minucioso estudo dos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREOs) do período no município no que se refere à subfunção da EE, em comparação aos Planos Plurianuais, às Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e às Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) do recorte temporal abordado, com o intuito de identificar se o financiamento proposto pelas legislações na EE, de fato, foi efetivado.

Na seção 4, denominada “Dados orçamentários do financiamento da educação para a Educação Especial do município de Maringá (2016-2020): Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, apresentamos uma discussão em torno das despesas liquidadas com a modalidade da Educação Especial em Maringá, de 2016 a 2020, com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese-analítica sobre as múltiplas determinações compreendidas e envoltas na problemática analisada durante o desenvolvimento desta pesquisa.

2. HISTÓRIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: RUMO À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A presente seção busca inter-relacionar a história e as políticas para a EE de Maringá com as políticas para a modalidade no contexto internacional, no Brasil e no estado do Paraná, pois as políticas educacionais em nível internacional interferem direta ou indiretamente nas políticas nacionais e estaduais. Esse delineamento será realizado com a intenção de identificarmos as convergências e as divergências instituídas nas referidas políticas, as quais refletem na organização estrutural da educação do município, sobretudo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, de modo específico, no atendimento do PEE em Maringá.

Considerando que o município de Maringá incorpora, em suas legislações, princípios provenientes dos documentos brasileiros e do estado do Paraná no que diz respeito à EE, a subseção 2.1, intitulada “Políticas de Educação Especial no contexto internacional, no Brasil e no Paraná”, objetiva analisar, com ênfase na EE, documentos internacionais, com foco na Declaração de Incheon, de 2015 (Unesco, 2015), responsável por estabelecer a Agenda E-2030 (ONU, 2015). A subseção enfatiza as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, específico para a educação da referida agenda.

Entre as legislações e as políticas brasileiras analisadas, encontram-se a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996), mediante atualizações, a Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b), responsável por instituir as diretrizes nacionais para a EE na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que rege a EE no Brasil, a Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE, o Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011a), que dispõe sobre a EE, o AEE e dá outras providências e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), materializada pela Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), especificamente no que se refere à educação.

No Paraná, selecionamos, para discussão, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006 (Paraná, 2006), a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do

Paraná, ainda em vigência (Paraná, 2009), a Lei nº 17.656, de 2013 (Paraná, 2013), que instituiu o programa “Todos Iguais pela Educação”, a Instrução Normativa nº 007, de 2014 (Paraná, 2014), que trata das matrículas, na modalidade EE, nas escolas de educação básica, a Lei nº 18.419, de 2015 (Paraná, 2015a), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, bem como as leis que o alteraram, a Lei nº 18.492, de 2015 (Paraná, 2015b), que estabeleceu o Plano Estadual de Educação 2015-2025 do Paraná, e a Deliberação nº 02, de 2016 (Paraná, 2016), que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Entre as resoluções paranaenses analisadas, estão a Resolução da Secretária Estadual de Educação (SEED) nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), e a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), ambas voltadas à regulamentação das parcerias firmadas entre a SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das escolas para surdos e/ou cegos.

Também foram discutidos: a Instrução Normativa nº 08, de 2018 (Paraná, 2018b), que dispõe sobre os procedimentos para a efetivação de parcerias entre a SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das escolas de educação básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das escolas para surdos e/ou cegos; e o Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), que foi o responsável por regulamentar a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, prevista na Lei Estadual nº 17.656/2013 e na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial. Todas as análises foram vinculadas à Constituição do Estado do Paraná (Paraná, 1989).

A subseção 2.2, denominada “Caracterização do município de Maringá”, apresenta dados relacionados à localização geográfica do município, incluindo latitude, longitude, área territorial, quantitativo populacional, índice Gini e IDHE, os quais foram obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A subseção também descreve a organização do sistema de ensino do município de

acordo com a Lei Ordinária nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a), e atribui ênfase ao quantitativo de matrículas de alunos PEE e ao número de escolas de 2016 a 2020. As matrículas têm foco no PEE em comparação às matrículas totais nas creches, pré-escolas e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também é discutido, na subseção, o quantitativo total de matrículas do PEE por tipo de deficiência. Quanto às escolas, apresentamos os dados referentes às dependências administrativas e, mediante as escolas conveniadas, detalhamos o tipo de convênio estabelecido.

A subseção também apresenta um panorama das escolas municipais de Maringá que têm SRM em 2025, identificando o turno de atendimento, o tipo da sala e o quantitativo de alunos atendidos. Um panorama dos docentes da educação básica atuantes em classes comuns e exclusivas é discutido, bem como mostramos um balanço de docentes concursados para atuação na EE do município. Os dados referentes à quantidade de matrículas e de escolas foram obtidos pelo Inep Data (2016-2020), pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2016-2020) e pela LDE (2016-2020).

A última subseção, 2.3, com o título “Educação Especial no município de Maringá: histórico e políticas”, realiza um histórico das escolas cooperativas em Maringá, a fim de evidenciar a privatização da rede pública de ensino em Maringá, principalmente entre 1986-1992, com base em Maringá (1991, 1992) e Azevedo (2021). Ademais, discute especificamente a organização da SEDUC para a EE no município, com base em documentos, como Maringá (1977, 2000, 2004a, 2004b, 2012, 2013, 2020) e Camargo-Silva (2006). Também mostra a relação público-privada da modalidade, ao apresentar os termos de colaboração e de fomento firmados com a AFIM, a ANPACIM, a ANPR, a ASUMAR e a APAE, comprovando a privatização da EE no município, com fundamento nos dados obtidos no Portal da Transparência de Maringá. Por fim, expõe um breve histórico do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD), criado por meio da Lei Ordinária nº 11.226, de 2021 (Maringá, 2021a), e da Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPED), criada em Maringá no ano de 2023.

2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL, NO BRASIL E NO PARANÁ

A presente subseção objetiva estabelecer uma relação comparativa entre as políticas para a EE desenvolvidas em nível internacional e as políticas implementadas no Brasil e no estado do Paraná. Nesse sentido, o Quadro 11 apresenta os documentos a serem analisados em cada instância, principalmente no recorte temporal de 2016 a 2020.

Quadro 11 – Documentos analisados na subseção 2.1

Documentos Internacionais que Abordam a Educação Especial a Serem Analisados		
Título do documento	Ano	Enunciado
Declaração de Incheon	2015	Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos
Agenda E-2030	2015 - Atual	Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável
Documentos Brasileiros que Abordam a Educação Especial a Serem Analisados		
Constituição Federal Brasileira	1988 - Atual	-
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996 - Atual	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Resolução nº 2	2001b	Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	-
Resolução nº 4	2009	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial
Decreto nº 7.611	2011a	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146	2015a - Atual	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Documentos do Estado do Paraná que Abordam a Educação Especial a Serem Analisados		
Constituição do Estado do Paraná	1989	-
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED	2006	-

Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Paraná	2009 - Atual	-
Lei nº 17.656	2013	Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO"
Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015	2015 (Alterada pela Lei nº 19.603/2018 e pela Lei nº 20.059, de 2019)	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná
Lei nº 18.492, de 2015	2015 - 2025	Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências
Deliberação nº 02	2016	Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná
Resolução da SEED nº 1.476	2018	Regulamenta as parcerias entre a SEED e entidades privadas sem fins lucrativos que mantêm Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)
Resolução da SEED nº 2.924	2018	Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e entidades privadas sem fins lucrativos que mantêm Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.
Instrução Normativa nº 07	2014	Matrícula nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos

		globais do desenvolvimento)
Instrução Normativa n° 08	2018	Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos.
Decreto n° 3.594	2019	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, prevista na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e Lei Complementar n° 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a análise dos referidos documentos, utilizamos, como base, o materialismo histórico-dialético, com ênfase, principalmente, nas seguintes categorias de análise: contradição, totalidade histórica e hegemonia. A partir das categorias de análise, elaboramos categorias políticas para nortear a nossa interpretação, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Categorias políticas elaboradas na análise dos documentos

1. Visão Mercadológica da Educação
2. Obtenção de Resultados
3. Atuação do setor Privado na Educação pública
4. Perspectiva Assistencialista

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em abrangência internacional, no mês de maio do ano de 2015, durante o Fórum Mundial de Educação de Incheon, na Coreia do Sul, 160 países se comprometeram em efetuar a Agenda E-2030, cujo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 é direcionado à educação. Do referido fórum, resultou um documento de suma importância para análise no que se refere à inclusão nos anos 2000, a chamada “Educação 2030 - Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, de 2015 (Unesco, 2015). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ficou como a responsável pela liderança e coordenação da Agenda E-2030 na América Latina e no Caribe (Unesco, 2016).

No título da Declaração de Incheon (Unesco, 2015), encontramos alguns termos que merecem ser discutidos, a saber: “qualidade”, “inclusão”, “equidade” e “ao longo da vida”. A análise deve focar especificamente no modo com que são abordados na política. Inicialmente, a declaração enfatiza a correlação com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda E-2030, qual seja, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015, p. III).

Portanto, a abordagem do documento destaca a equidade, a qualidade e a inclusão correlacionados a uma **visão mercadológica da educação**, enquanto a qualidade é associada aos índices das avaliações em larga escala para a **obtenção de resultados**:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como **elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza**. Concentraremos nossos esforços no acesso, **na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida** (Unesco, 2015, p. 3-4, grifo nosso).

Compreendemos, no trecho exibido, que a inclusão é abordada em uma **perspectiva assistencialista** de combate à pobreza e a qualidade da educação se relaciona ao acesso ao mercado de trabalho e aos resultados da aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade é entendida como um quantitativo que demarca a eficiência e a eficácia da educação. Oliveira (2020, p. 12), ao discutir a avaliação na educação, destaca que os números na avaliação tornam “visíveis aqueles elementos que são calculados e administrados como padrões do sistema”.

Cabe enfatizarmos que a avaliação **associada ao PEE** é complexa, assim como os resultados de aprendizagem. Em muitas situações, o referido público é excluído das avaliações em larga escala, que são as responsáveis pela mensuração dos índices; ou, quando são inseridos, não recebem a adaptação necessária para a realização das provas.

A respeito do termo “ao longo da vida”, que aparece em vários trechos da Declaração de Incheon, afirmamos que ele é um fenômeno complexo, cuja compreensão está correlacionada à formação de hipóteses em três níveis:

Macroestrutural da sociedade, compreendendo como uma nova política de formação; médio estrutural das instituições, concebendo as organizações como “ambientes” e “agências” de recursos complexos de aprendizagem; microestrutural dos indivíduos (Rodrigues, 2008, p. 27), considerando as operações entre os “atores concretos para responder às exigências sociais e midiáticas da pós-modernidade que requerem novas construções de sentido individuais e coletivas” (Alheit; Dausien, 2006, p. 193).

De acordo com Rodrigues (2008), documentos internacionais têm foco em erradicar a pobreza e a desigualdade, e minimizar o desemprego. O discurso de tais políticas é guiado pela promoção da paz. Diante disso, o termo “ao longo da vida” se coloca como uma estratégia para a efetivação desses objetivos. Nessa conjuntura, a autora discorre sobre o tempo ser considerado cada vez mais insuficiente para a educação e, nesse contexto, direcionado aos princípios do mercado e do capitalismo. Há, desse modo, a necessidade de rompimento com o sistema capitalista. Contextualizamos que:

Esse conjunto de prescrições dirigidas aos sistemas educacionais, que incluem desde a demarcação de lugares e meios de aprendizagem até a preparação para situações incertas em uma

“sociedade cognitiva”, dá corpo à noção de educação ao longo da vida que, discursivamente, vai apresentar-se e identificar-se com princípios modernos e democráticos (Rodrigues, 2008, p. 81).

Os princípios democráticos que, teoricamente, nas políticas internacionais, associam-se ao termo “ao longo da vida”¹⁸, na realidade, mascaram a desigualdade existente que se vincula às condições econômicas e sociais, fatores condicionantes para uma educação satisfatória. Para além disso, a Declaração de Incheon defende a **atuação do setor privado na educação pública**. Um dos modos de se garantir uma educação mais inclusiva, equitativa, de qualidade e ao longo da vida, segundo a Declaração de Incheon (Unesco, 2015) é por meio do estabelecimento de vínculos entre o setor público e o setor privado mediante organizações privadas sem fins lucrativos. O tópico 82 da política enfatiza que:

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles podem contribuir com a educação e o desenvolvimento por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas, investimentos e contribuições que sejam transparentes, alinhados com as prioridades locais e nacionais, que respeitem a educação como direito humano e não aumentem a desigualdade (Unesco, 2015, p. 28, grifo nosso).

Identificamos, no referido trecho, a ideia de que o setor privado é mais eficiente e eficaz na promoção educacional em detrimento do setor público, o que é bastante difundido nos documentos de contexto internacional e acaba por se fazer presente nas políticas nacionais, estaduais e municipais, especificamente na modalidade da EE. Desse modo, predomina-se a ideia de que as instituições privadas sem fins lucrativos que se destinam à modalidade ou os centros especializados privados têm mais eficiência e melhores condições para a inclusão educacional.

Entre 25 e 27 de setembro de 2025, ocorreu a 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, na Sede da ONU, em Nova York, durante a reunião da

¹⁸ Para compreender sobre o slogan educação ao longo da vida” na política educacional brasileira, recomendamos a tese de Marilda Merênci Rodrigues. RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 fev. 2025.

Cúpula das Nações sobre o Desenvolvimento Sustentável. Estiveram presentes chefes de Estado e líderes de governo, além de representantes da ONU e da sociedade civil. Na reunião, adotou-se a Agenda E-2030, constituída por um conjunto “[...] formado pelos 17 ODS, que devem ser implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030” (ONU, 2017). Além disso, o Brasil assinou o documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

O documento brasileiro, “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015), na seção “Nossa Visão”, presente no tópico 8, evidencia o respeito universal, o combate à discriminação, a igualdade, a equidade, a tolerância e a sociedade inclusiva. Especificamente sobre a educação, há o ODS 4, que propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). O Quadro 13 enfatiza as metas do ODS 4.

Quadro 13 – Metas referentes ao ODS 4 da Agenda E-2030

ODS 4	
Metas	
4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
4.2	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.
4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade , a preços acessíveis, incluindo universidade.
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência , povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
4.6	4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos , igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
4.a	Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
4.b	Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
4.c	Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores , nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em ONU (2015).

Tomando como base as metas descritas, faz-se necessária a análise da perspectiva de melhoria educacional presente na Agenda E-2030 (ONU, 2015). Na Meta 4.1, a qualidade e a equidade estão relacionadas à obtenção de resultados nas avaliações externas. Logo, identificamos os princípios da Pós-NGP, sem a desvinculação dos interesses do capital e do mercado. Acerca das avaliações

externas no Brasil, Oliveira (2011) assevera que os programas de inclusão social mantidos pelo governo se baseiam na competição e na eficiência, as quais são geradas pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

Oliveira (2015) também destaca que alguns estados e municípios estão a oferecer bonificações materiais, por subsídio ou premiações, em razão da eficiência dos resultados obtidos em tais avaliações. Todavia, em nosso país, convivemos com desigualdades regionais que não são consideradas para a aplicação das avaliações, visto que o governo “utiliza as mesmas regras e mecanismos de controle e regulação para o conjunto das escolas no sentido de monitorar sua eficiência, baseada no mérito acadêmico” (Oliveira, 2015, p. 639). Segundo a autora, por meio da adoção da estratégia de avaliação externa, instala-se a racionalidade técnica da política educacional, na medida em que essa estratégia implica, ainda que indiretamente, uma escolha por parte do governo.

Nesse cenário, ao se centrar na avaliação e na eficiência, o governo retira a ênfase do direito de todos à educação mediante aos disfarçados princípios de igualdade de condições e justiça. Contudo, o sistema educacional brasileiro tem disparidades que dificultam a equidade educacional (Oliveira, 2015). O PEE, na maioria das vezes, é excluído das avaliações em larga escala, justamente por apresentar especificidades que impedem um desempenho satisfatório, o que prejudicaria o índice da qualidade educacional. Raimundo (2013), no entanto, explica que a participação desse público nas avaliações não é a causa do baixo desempenho e das médias insatisfatórias. Para Popkewitz (2020, p. 14-15), a questão é que “o raciocínio corporativo está incorporado nos algoritmos e tecnologias de observações em massa que ordenam, classificam e diferenciam continuamente entre normalidade e patologia”.

Diante de todas as problemáticas enfrentadas pela educação brasileira, justificar os baixos índices obtidos em tais avaliações em decorrência da participação do PEE se torna uma maneira de camuflar os reais problemas, os quais vão desde o contexto social até as condições financeiras e de infraestrutura. Ainda, é válido reforçar que o próprio sistema de ensino, apesar de se caracterizar como inclusivo, é excludente, pois é classificatório.

A Meta 4.2 demarca a presença da exclusão por gênero, ao mencionar “meninos e meninas”. Também destaca o “desenvolvimento de qualidade na primeira infância”. Cabe discutirmos a que qualidade a meta se refere. Se

considerarmos a BNCC (Brasil, 2018), essa qualidade se associa à aquisição de habilidades e competências que sustentem o sistema capitalista. A publicação intitulada “O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem” (NCPI, 2014) enfatiza que um maior investimento no desenvolvimento durante a fase da primeira infância resulta em um retorno para a criança e a sociedade. Por outro lado, de acordo com o documento, um menor investimento nessa etapa de escolarização gera, no futuro, adultos pobres, o que não é vantajoso para a economia do país. Logo, a primeira infância permite a aquisição de conhecimentos e, futuramente, capital humano (NCPI, 2014), que no entendimento do documento, associa-se ao:

Conjunto de características individuais que determinam, juntamente com variáveis de contexto, os níveis de bem-estar dos indivíduos em suas diversas dimensões (salário e inserção no mercado de trabalho, envolvimento com violência e criminalidade, vícios e longevidade, e estabilidade familiar, dentre outros). São exemplos de características que compõem o estoque de capital humano de um indivíduo suas habilidades cognitivas e não-cognitivas, seu estado de saúde, e sua força e destreza (NCPI, 2014, p. 7).

Percebemos, como partes integrantes do capital humano, o salário e a inserção no mercado de trabalho, elementos necessários para a sustentação do sistema capitalista. Um ponto de discussão reside no fato de que o PEE ainda enfrenta dificuldades para ingresso no mercado de trabalho. Por isso, muitas vezes, é minorizado, visto que não gera lucro. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, em 2022 (IBGE, 2023a), existiam 18,6 milhões de pessoas (com 2 anos ou mais) com deficiência no Brasil. Também é afirmado que 8,9% da população brasileira tem alguma deficiência, e 19,5% da população com deficiência ainda não é alfabetizada (IBGE, 2023a). No que se refere ao mercado de trabalho, a pesquisa apontou que 17,5 milhões de PcD estão em idade para trabalhar e 10% possuem 14 anos ou mais; contudo, 12,4 milhões se encontram fora do mercado de trabalho (IBGE, 2023a).

A Meta 4.3 do ODS 4 demarca, do mesmo modo que a meta anterior, a exclusão por gênero. Tem, como foco, a educação técnica, profissional e superior de qualidade. No que se refere às PcD, a Pnad Contínua (IBGE, 2023a) apontou que a taxa de analfabetismo de PcD entre 15 e 29 anos é de 11,7%, enquanto a taxa de

escolarização para PcD entre 15 e 17 anos é de 84,6%; já entre 18 e 24 anos, a taxa é de 24,3% (IBGE, 2023a). Com esses dados, é possível inferir que a educação superior ainda não se faz plenamente acessível a todos. Segundo Ferrari e Sekkel (2007), são três os principais desafios para a inclusão no ensino superior. O primeiro deles está relacionado ao posicionamento das universidades no que diz respeito à escolha do corpo docente. O segundo está vinculado à formação na perspectiva inclusiva para os docentes, e o terceiro diz respeito às práticas pedagógicas que permitam aos alunos e docentes a convivência com as diferenças. Acrescentamos a esses desafios o próprio funcionamento do nível ensino superior que é diferenciado, pois possui um volume muito elevado de disciplinas, docentes e alunos por turma, o que dificulta a efetivação da inclusão e do atendimento individualizado ao PEE nesse nível de ensino.

Um outro fator bem evidente na realidade do nível de ensino superior brasileiro é o baixo número de disciplinas que abordem a inclusão e a EE nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades, visto que muitas delas não apresentam disciplinas específicas a respeito da temática, discutindo os conhecimentos científicos sobre a área apenas em tópicos de disciplinas mais amplas, vinculadas à educação nas licenciaturas. Dessa maneira, podemos afirmar que:

A formação continuada do educador no contexto especial e inclusivo visa à capacidade de reflexões dos acontecimentos e da trajetória das pessoas com necessidades educacionais especiais, onde, analisa-se como era normal na Antiguidade a eliminação das pessoas consideradas “deficientes”, pois na época acreditava-se que eram inúteis para a vida em sociedade (Oliveira, 2017, p. 4).

A formação docente atualmente tem um caráter tecnicista, que prioriza a perspectiva neoliberal do aluno como empreendedor e capaz de gerar seu próprio capital (Oliveira, 2023), o que dificulta a implementação de disciplinas com tais conhecimentos. Esse engessamento advém da própria BNCC (Brasil, 2018), que prioriza uma formação com disciplinas de projeto de vida, educação financeira, educação socioemocional, entre outras, e valoriza a aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho. O Brasil enfrenta uma insuficiência de formações sólidas, técnica e socialmente, em uma área específica do conhecimento (Vasconcelos; Sordi, 2016).

A educação profissional ganha força em meio aos parâmetros de sustentabilidade e racionalidade política que integram a política educacional brasileira. Desse modo, a educação profissional é implementada na tentativa de suprir a suposta precariedade formativa da força de trabalho. Por outro lado, a força de trabalho precisa corresponder ao funcionamento do sistema capitalista. Nesse contexto, a insuficiência do sistema educacional brasileiro em se adequar aos princípios do novo desenvolvimentismo é evidenciada pelas instituições que gestam o capital (Deitos; Lara, 2016). Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o problema brasileiro não é a mão de obra qualificada, mas o recrutamento adequado para as funções (DIEESE, 2011).

Em complementação, a Meta 4.4 da Agenda E-2030 (ONU, 2015) determina competências técnicas e profissionais para emprego, trabalho decente e empreendedorismo aos jovens e adultos. O empreendedorismo, também presente na BNCC, fornece uma falsa ideia de autonomia. O indivíduo como empreendedor de si mesmo passa a ser alvo do EPET (Puella-Socarrás, 2021), em que o trabalhador é explorado sob o discurso de ter a própria autonomia.

A Meta 4.5 estabelece igualdade de acesso, até 2030, aos níveis de ensino e educação profissional aos mais vulneráveis, incluindo o PEE. Isso é preconizado, tendo em vista que os dados da Pnad Contínua (IBGE, 2023a) mostram que ainda não há uma igualdade nos níveis de ensino para o PEE.

A Meta 4.6 gira em torno da aquisição de conhecimento na área da matemática para homens e mulheres, justamente para sustentar o capital. É perceptível a discriminação por gênero, ao estabelecer o foco nos homens e nas mulheres. De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) divulgados pelo Inep em 2023 (INEP, 2024a), a proficiência média nacional de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2021, foi de 258,06 nas escolas urbanas e de 235 nas escolas rurais.

Em relação à edição de 2019, houve uma queda na proficiência média em ambas as localidades. Na área urbana, a queda foi de 2,5%, o equivalente a 6,6 pontos, enquanto a área rural contou com uma queda de 2,9%, que correspondeu a 6,9 pontos. No caso do 3º ano do Ensino Médio Regular, em 2021, a proficiência nacional em Matemática foi de 270,9 pontos nas escolas urbanas e de 244,7 pontos nas escolas rurais. Em relação às médias nacionais de 2019, observamos um

decaimento das duas localidades: 2,7%, o equivalente a 7,6 pontos, nas escolas urbanas, e 2%, o que representou 4,9 pontos, nas escolas rurais.

O ensino da Matemática para alunos PEE necessita da mediação por meio de recursos didáticos e pedagógicos que sejam facilitadores, para que os aprendizes consigam abstrair e se apropriar de alguns conceitos. Desse modo, os docentes precisam praticar a chamada “Educação Matemática Inclusiva”, que realiza:

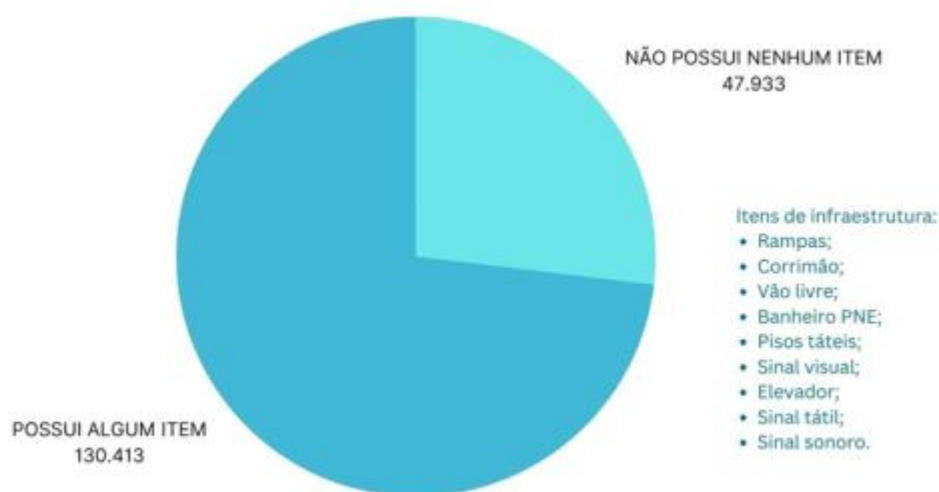
Pesquisas em favor de grupos socialmente marginalizados, seja pela condição cognitiva, financeira, étnica, religiosa, cultural, orientação sexual, identidade de gênero, particularidades sensoriais ou tantas outras especificidades que nos constituem como seres sociais, na defesa de que a Matemática não é exclusividade de um grupo seletivo de pessoas, mas pode ser aprendida por todos os estudantes em suas singularidades (Milli; Corrêa; Thiengo, 2024, p. 186).

O desafio se insere na concretização da perspectiva da Educação Matemática Inclusiva aos alunos da EE e do ensino regular. O que se propõe é a cumplicidade da modalidade da EE tanto em caráter suplementar como complementar ao ensino matemático desenvolvido nas classes comuns.

A Meta 4.7 da Agenda E-2030 (ONU, 2015) propõe uma educação para o desenvolvimento sustentável e que respeite os direitos humanos. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (Nações Unidas, 1948), estabeleceu a educação como um direito fundamental de todos, embora esse princípio ainda não tenha se concretizado por completo, assim como é comprovado pelos dados já apresentados.

A Meta 4.a trata da acessibilidade física nas escolas, para que favoreça as questões de gênero e o PEE. No entanto, segundo Castro (2023), 26,9% das escolas de educação básica no Brasil ainda não têm acessibilidade e Tecnologias Assistivas (TAs) para o PEE. Das escolas que apresentam matrículas de alunos PEE, 19,4% não contam com nenhum tipo de recurso. A Figura 2 mostra o panorama da acessibilidade nas escolas regulares brasileiras.

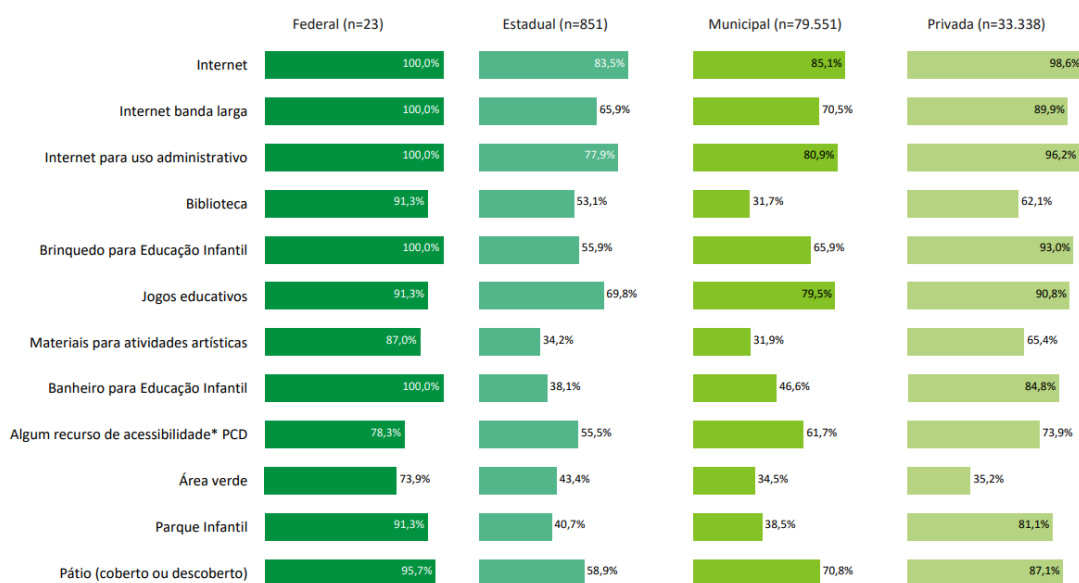
Figura 2 – Panorama dos itens de acessibilidade das escolas de educação básica brasileiras em 2022



Fonte: Elaborada por Castro (2023).

De acordo com os dados presentes no resumo técnico do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024b), 78,3% das escolas federais, 55,5% das escolas estaduais, 61,7% das escolas municipais e 73,9% das escolas privadas de Educação Infantil do Brasil afirmaram ter algum recurso de acessibilidade para PcD. A Figura 3 apresenta o panorama dos recursos para PcD nas escolas de Educação Infantil.

Figura 3 – Panorama dos recursos para PcD nas escolas de Educação Infantil brasileiras em 2023



Fonte: Elaborada pela Deed/Inep (2024b).

A Meta 4.b trata dos programas de formação profissional, tecnológica e científica nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Especificamente a respeito da educação na perspectiva inclusiva, no Brasil, no ano de 2005, foi criado, durante o primeiro Governo Lula, o programa “Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”, com o objetivo de promover a acessibilidade e a permanência de PcD no ensino superior em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2013b), em consonância ao proposto pelo Decreto nº 5.296, de 2004 (Brasil, 2004). A partir de 2012, o referido programa passou oficialmente a fazer parte da política de acessibilidade da IFES, com apoio dos núcleos de acessibilidade.

O programa Incluir se insere em uma perspectiva reformista do ensino superior que se consolida a partir de 1990, balizada por orientações advindas de organismos internacionais, como Unesco e Banco Mundial (BM). Baseados nos princípios do capital:

A história desses organismos, tais como Banco Mundial, UNESCO, Programa de Promoção das Reformas na América Latina e Caribe (PREAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), juntos aos países em desenvolvimento, tem sido de assessoria na elaboração de políticas públicas, apontando as ações que, segundo a ótica das agências financeiras (BM e BID), seriam aquelas que poderiam obter um empréstimo para sua implantação. Os governos

de países alvos têm aceito a ajuda técnica e financeira internacional, elaborando uma política de acordo com os padrões determinados e [...] criando o projeto de ensino superior que esteja de acordo com os princípios defendidos por essas organizações (Maués, 2003, p. 111).

No Brasil, as políticas educacionais são regidas por um histórico de significados “que expressam aspectos ideológicos produzidas no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível e do neoliberalismo (Moreira, 2018, p. 205). Além do programa Incluir, há a criação de programas na área do financiamento estudantil, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁹ e do Programa Universidade para Todos (Prouni)²⁰.

Na área da formação, o Brasil conta com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)²¹, criado em 2009 pelo Governo Federal como uma ação da CAPES. Ele é destinado aos docentes da educação básica que não tenham formação no ensino superior ou na área específica em que atuam. Na área da Ciência e da Pesquisa, em 2011, foi criado o programa Ciência sem Fronteiras²². Um dos objetivos do Ciência sem Fronteiras é promover a “competitividade brasileira” em âmbito internacional, o que mostra a interligação com o capital e as políticas de privatização e de mercado.

¹⁹ O FIES foi criado em 1999 durante o governo FHC. É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. “O estudante interessado em obter financiamento para o curso superior deve inscrever-se no processo seletivo do Fies, conduzido pela Secretaria de Educação Superior - SESu do Ministério da Educação - MEC e regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES oferecido por Instituição de Ensino Superior - IES cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao FIES, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (MEC, 2024a).

²⁰ “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos” (MEC, 2024b).

²¹ Pertence ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. “É um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio do programa, a CAPES financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade” (MEC, 2024c).

²² “É um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC” (CNPq, 2022).

A Meta 4.c do ODS 4 da Agenda E-2030 estabelece uma formação de professores qualificada por meio do estabelecimento de cooperações internacionais, principalmente relacionadas aos países menos desenvolvidos. Entre as ações brasileiras de cooperação internacional para a formação docente, estão o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá²³, resultante do acordo de cooperação entre a CAPES e o Colleges and Institutes Canada (CICan), o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda²⁴, realizado entre a CAPES e o Mary Immaculate College, e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)²⁵, que é uma parceria entre a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão Fulbright.

Notamos que as políticas para a educação inclusiva defendidas pela organização estão em coerência com os próprios princípios, isto é, desenvolvimento social, econômico e sustentável. Dar voz às PcD, nesse sentido, amplia o acesso a melhores condições de vida e sobrevivência, o que favorece o conhecimento e possibilita o ingresso dessas pessoas ao mercado de trabalho. Assim, elas se tornam fonte de capital humano e movimentam a economia de sua região e país.

Entre os dias 24 e 25 de janeiro de 2017, em Buenos Aires, aconteceu a reunião da Cúpula com a participação dos ministros de educação latino-americanos e caribenhos, de organizações internacionais e da sociedade civil. Na ocasião, foram discutidas as medidas a serem adotadas para o cumprimento da Agenda E-2030. Essa foi a primeira reunião regional que discutiu especificamente o ODS 4, referente

²³ Programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), com o objetivo de “promover a capacitação de professores em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica”. É composto por aulas de inglês básico e módulos temáticos que abordam a aprendizagem centrada no aluno e a gestão de sala de aula (CAPES, 2020).

²⁴ Também firmado entre a DRI e a DEB, o programa tem “o objetivo de promover a capacitação dos profissionais que atuam na docência, na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas da rede pública de educação básica, ou que estejam lotados na secretaria de educação, exercendo atividades de gestão educacional ou relacionadas à formação continuada de professores. A proposta pedagógica do curso busca, além do aprimoramento em língua inglesa, o desenvolvimento de habilidades em liderança e gestão educacional” (CAPES, 2024a).

²⁵ Resultado da parceria realizada entre a DRI e a DEB, tem “o objetivo de capacitar professores de língua inglesa que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo de 06 (seis) semanas em universidade nos Estados Unidos”. Os cursos destinam-se a promover o desenvolvimento profissional por meio do fortalecimento do domínio das quatro habilidades linguísticas (compreender, falar, ler e escrever em inglês); da imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, ampliando sua capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma; e do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem (CAPES, 2024b).

à educação, o qual busca “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2018, p. 1). Logo, foram propostos programas e estratégias voltados aos países da América Latina e Caribe.

A presente tese reconhece a existência de mecanismos de regulação e controle advindos dos sistemas dos organismos internacionais, especificamente da ONU e de suas organizações. Nessa perspectiva, é necessário considerar que a:

Compreensão do contexto global da Agenda E2030 e as determinações e diferenciações da política delineada no contexto local é um encaminhamento metodológico necessário para a compreensão de como se processa a definição da Agenda E2030 nos países (Moreira, 2019, p. 79).

Diante disso, as políticas resultam de embates e interesses opostos nos âmbitos local, nacional e internacional (Moreira, 2019). No fim da década de 1990, as orientações advindas dos organismos internacionais para a educação passaram a ter um viés humanista, que superava o economicismo. Nesse período, são frequentes os termos “[...] justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança” (Evangelista; Shiroma, 2004, p. 2).

A justiça social é entendida como um conceito inclusivo que não especifica raça, classe, deficiência ou sexualidade, sendo, portanto, ampla (Mainardes; Marcondes, 2009). Já a inclusão na educação advém de um discurso progressista pós-moderno, com o intuito de afirmar direitos, reconhecer identidades e respeitar as diferenças. Contudo, “ao perseguir uma análise dialética do real, não passa despercebida sua filiação conservadora na produção discursiva pela manutenção, exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social” (Garcia; Michels, 2021, p. 3). De acordo com as autoras, esse conceito parte da burguesia internacional como uma estratégia para o reestabelecimento da confiança na sociabilidade do capital.

A inclusão ganha destaque com as políticas de educação e educação especial a partir de 1990. Para os organismos internacionais, a inclusão, nesse período, foi entendida como uma forma de contenção da desigualdade social, e não exclusão do mercado de trabalho. Por esse motivo, “as políticas de inclusão são marcadas pela luta de classes, pela ação do Estado capitalista na sua implementação em favor dos interesses do mercado” (Garcia; Michels, 2021, p. 3),

principalmente como um controle, dominação de classe e um modo de corte de gastos públicos com a parcela menos favorecida da população.

Na Agenda E-2030, o foco é o *slogan* relativo ao desenvolvimento sustentável (Unesco, 2015). A Unesco aborda os termos “inclusão” e “equidade” em uma perspectiva mais abrangente em todos os documentos referentes à educação e pautados no referido *slogan*, com alterações no tocante à aprendizagem. De 2015 até o presente, os discursos presentes nos documentos dos organismos internacionais, embora preservem o direito à educação por meio do acesso e da qualidade, enfatizam a equidade mediante políticas focalizadas, direcionadas à inserção da parcela menos favorecida na educação. A ênfase nos resultados de aprendizagem não significa o fortalecimento da produção acadêmica e do trabalho docente, mas avaliações em larga escala para a obtenção de dados, que são constantemente monitorados e comparados (Garcia; Michels, 2021).

A estratégia da equidade vinculada à relação educação-inclusão significa a igualdade de oportunidades. No entanto, a principal problemática é como promover a igualdade em um sistema que é altamente desigual no que diz respeito à educação, marcado pelo predomínio do pensamento liberal e com a incidência da exploração e da expropriação, que são individuais (Garcia; Michels, 2021). Isso faz com que os mais vulneráveis, conseqüentemente, sejam os mais explorados. Dessa maneira, é possível afirmar que a desigualdade é oriunda do capital e de suas constantes reformas. Perante a essa realidade, “a aprendizagem como estratégia relacionada ao eixo educação e inclusão sugere que a formação da força de trabalho prescinde das instituições escolares tal como conhecemos e do conhecimento nela difundido” (Garcia; Michels, 2021, p. 11).

O Brasil adere à lógica capitalista da educação. Nesse sentido, no século XXI, observa-se políticas balizadas por reformas empresariais (Freitas, 2004), que direcionam recursos públicos ao mercado e sustentam o sistema do capital. Em um primeiro momento, a EE era entendida como um conjunto de serviços a serem ofertados pelas escolas. Nos anos 2000, as políticas indicavam a inclusão, mas não incentivavam por completo as matrículas no ensino regular, já que também destacavam o papel das organizações privadas na EE.

Entre 2003 e 2016, nos governos Lula e Dilma, a EE integrou o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O foco das políticas nesse período foi a oferta do AEE em um local específico, as SRM, com um programa próprio aos

professores para atuação no AEE. A ênfase era na acessibilidade, e não na escolarização. Há registros de empresas privadas que ofertavam o AEE às instituições públicas (Garcia; Michels, 2021).

As crises econômicas que o Brasil está a enfrentar desde 2008 foram responsáveis por incentivar ainda mais o direcionamento dos fundos públicos ao mercado, com a atuação da burguesia conservadora, que contribuiu para o golpe de Estado da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), as políticas para a EE foram caracterizadas pela incidência do setor privado e minimização da aplicação de recursos públicos na educação pública, pautadas na equidade, no gerencialismo e no fracionamento. Logo, o país colocou:

[...] em curso uma nova versão das políticas com foco na equidade, ajustando-se à agenda Educação 2030, educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida. Portanto, forças políticas já estavam sendo mobilizadas para articular o ajuste demandado pelo capital internacional (Garcia; Michels, 2021, p. 15-16).

Entrou em vigência, no Brasil, o Decreto nº 10.502, de 2020, que propunha a reformulação da PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), para a denominada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, de caráter segregacionista, classificatório e excludente, e pautada em princípios econômicos e mercantis. Após inúmeras lutas, o referido decreto foi revogado em 1 de janeiro de 2023. No entanto, apesar da respectiva revogação, fica evidente que as políticas da EE no Brasil obedecem às proposições dos organismos internacionais, principalmente as relacionadas ao desenvolvimento sustentável, à inclusão, à equidade e à igualdade, presentes da Agenda E-2030 (Unesco, 2015), que sustentam a sociabilidade do capital em detrimento da apropriação de conhecimento.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) incorporou os direitos do PEE à educação como dever do Estado, o que demonstra a responsabilidade do Poder Público com a modalidade de ensino. Todavia, também é presente, na Carta Magna (Brasil, 1988), o mesmo dever instituído à família, com ênfase no incentivo e na promoção da sociedade, além da uma **visão mercadológica da educação**, assim como é evidente no Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, grifo nosso).

Observamos que a educação se coloca como um “direito de todos”, inclusive, para o emprego da mão de obra no mercado de trabalho, o que sustenta a teoria do capital humano e o novo contexto capitalista. Entretanto, apesar desse discurso universalista, é válido destacar que, em 1988, ano de promulgação da Carta Magna, os movimentos nacionais das pessoas com deficiência tiveram um papel de extrema relevância em sua elaboração (Brasil, 1988). Esses movimentos sugeriram propostas voltadas às PcD, como o “rompimento com a trajetória de tutela; o rompimento do viés caritativo; o direito ao respaldo jurídico, ou seja, uma conquista reconhecida por toda a sociedade brasileira” (Cabral Filho; Ferreira, 2013, p. 108).

Um impasse é evidenciado em relação ao conceito do AEE presente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), uma vez que, no decênio 2008-2018, o AEE passou a ser entendido como complementar ou suplementar ao ensino regular e realizado em contraturno, e não mais de modo genérico. O termo “preferencialmente”, que, na LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996), encontrava-se associado às matrículas, na PNEEPEI, apareceu vinculado ao AEE. Logo, a matrícula do PEE passou a ser entendida como compulsória, e não mais preferencial no ensino regular. Isso desencadeou o entendimento forjado do AEE apenas como um serviço a ser realizado em contraturno, o que dificultou, por exemplo, a compreensão do significado e da importância dos materiais de apoio pedagógico (Bezerra, 2021).

Tanto a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) quanto a LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996), permitem o apoio técnico e financeiro do setor público às instituições privadas sem fins lucrativos que atendam à modalidade da EE. Portanto, também se faz presente **a atuação do setor privado na educação pública**, assim como pode ser observado no *caput* do Art. 60 da LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece o direito de apoio técnico e financeiro para as instituições privadas sem fins lucrativos que executam a EE. Logo, determina que:

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, grifo nosso).

O parágrafo único do referido artigo, reformulado pela Lei nº 12.796, de 2013 (Brasil, 2013a), complementa que mesmo diante do apoio técnico e financeiro direcionado às instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam a modalidade, a prioridade é pela efetivação da inclusão na rede pública regular de ensino, assim determina que:

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 (Brasil, 2013a, grifo nosso).

Por conseguinte, o Art. 60 possibilita que as instituições sem fins lucrativos que atendam à EE disputem pelo fundo público, o que se coloca como um problema, visto que o recurso público destinado à modalidade já é inferior ao das demais níveis e etapas de ensino; logo, ao ser disputado por instituições privadas, o pouco recurso acaba por não ser investido na EE da rede pública (França; Prieto, 2021). No entanto, apesar da permissão, o parágrafo único do referido artigo garante que a prioridade da matrícula do PEE será no ensino regular, independentemente do apoio financeiro às instituições sem fins lucrativos.

As diretrizes para a EE na Educação Básica foram instituídas pela Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b). Verificamos que o documento enfatiza uma “educação de qualidade para todos” em seu artigo 2º, que determina como obrigação dos sistemas de ensino a matrícula de todos, bem como a organização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, expressão aceita no período. A Resolução define a EE como:

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, 2001b, p. 1, grifo nosso).

Por meio do proposto no artigo 3º da Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b) é notável a permissão para que a EE substitua o ensino regular, o que coloca em xeque a perspectiva da inclusão social em que todos devem frequentar o ensino comum, independentemente de qual seja a deficiência, com os devidos suportes necessários. Se fazem presentes o **setor privado na educação pública** e a **perspectiva assistencialista**, uma vez que, de acordo com o artigo 10 da Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b), é permitida extraordinariamente, a implementação de classes e escolas especiais públicas e privadas para os casos de alunos que necessitem de apoios específicos e contínuos que as classes e escolas comuns não consigam satisfazer de modo adequado. Nesse interim, propõe que:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram 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, **podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social** (Brasil, 2001b, p. 3, grifo nosso).

Os sistemas públicos de ensino devem avaliar possibilidades de credenciamento, além de firmarem convênios e parcerias com instituições públicas e privadas para o atendimento desses estudantes. Para além disso, também têm o dever, conjuntamente aos sistemas de saúde, de garantir o atendimento domiciliar e hospitalar aos alunos, que devido a problemas de saúde, estejam impedidos de frequentarem a escola, conforme o artigo 13 da Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b). A terminalidade específica do ensino fundamental para o aluno PEE, com base no artigo 16, só é permitida pela Resolução nos casos em que, os alunos com comprometimentos mentais graves, termo utilizado na época, esgotadas todas as possibilidades, não atingem a aprendizagem esperada. Essa decisão deve ser tomada perante a realização de avaliação (Brasil, 2001b).

A PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), por sua vez, é uma importante política, ao delimitar o PEE, definindo-o como composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo TEA e Síndrome de Asperger) e

altas habilidades/superdotação. Ela tem o objetivo de garantir o direito educacional ao PEE. Dessa maneira, a política discute questões relacionadas ao AEE, à formação docente adequada à modalidade e outras necessidades. Segundo o documento:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. **A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas** (Brasil, 2008, p. 5, grifo nosso).

A política reforça a ideia de uma “educação de qualidade para todos”, já que, historicamente, as escolas no Brasil se caracterizam por políticas excludentes, como por exemplo, a conquista do acesso ao AEE pelo PEE, porém, em substituição ao ensino regular, isto é, no período anterior à PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008), vigorava o descaso e a exclusão. No entanto, com o intuito de ampliar o AEE, a política permite que o mesmo seja realizado em centros de EE: logo, faz-se presente a **atuação do setor privado na educação pública**. Nesse período, há o impulsionamento de escolas e classes especiais. Vale destacar que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (Brasil, 2001b) já afirmavam que os sistemas de ensino eram os responsáveis pela matrícula de todos os alunos no ensino regular, e as escolas deveriam se organizar para a oferta do AEE.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca o avanço das matrículas do PEE nas classes comuns ao longo do tempo, porém sabemos que essa ainda não é a realidade de todo o país, pois alguns estados e municípios se diferem do padrão da política nacional, a exemplo do estado do Paraná e do município de Maringá. A política também enfatiza o maior número de matrículas do PEE em instituições privadas, se comparado às escolas públicas, o que comprova a necessidade de entendimento da relação público-privada e da atuação do terceiro setor na educação.

O documento também discute a acessibilidade arquitetônica, isto é, a acessibilidade física das escolas (rampas de acesso, sanitários acessíveis e elevadores), e traz um panorama da época no que se refere à formação de

professores para a EE, escancarando a precariedade de docentes com a devida formação para atuação na modalidade. A esse respeito, Bittar e Ruas (2012) evidenciam que a formação do professor para a escolarização dos alunos PEE deve levar em conta aspectos que vão além de questões específicas, como os impactos da privatização do ensino superior e o avanço de cursos de licenciatura em EE oferecidos a distância (EaD) por diversas universidades públicas e privadas e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece que a EE deve constituir a proposta pedagógica da escola. Entretanto, para além do ambiente escolar e da educação básica, ela também explora a inclusão e a permanência do PEE no ensino superior. Sobre esse nível de ensino, a política determina que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

A política determina que o acesso do PEE à educação deve ser garantido em todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a educação indígena e a educação do campo. No ensino superior, de acordo com o documento, a acessibilidade deve abranger o chamado “tripé” da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso, infelizmente, ainda não é uma realidade, tendo em vista que o acesso do PEE à universidade é restrito. Nesse sentido, o documento propõe que:

Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 16-17, grifo nosso).

Embora a PNEEPEI (Brasil, 2008) reconheça a importância do AEE e a necessidade de recursos que possibilitem a inclusão nas modalidades, além das diferenças culturais, as quais também devem ser consideradas no processo educacional, é perceptível a influência da visão mercadológica da educação, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos e na educação profissional, a partir da ênfase na formação para a inserção no mercado de trabalho.

A Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE. Pelo artigo 5º do documento, notamos que o AEE deve ser complementar ou suplementar e não mais substitutivo ao ensino regular, como permitido na Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b). Contudo, apesar desse avanço, a Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009) mantém a **atuação do setor privado na educação pública**, ao reforçar que o AEE pode ser realizado de forma prioritária na SRM da própria escola em que o aluno está matriculado ou em centros que ofereçam o atendimento em instituições privadas sem fins lucrativos, o que enfatiza a relação público-privada para o funcionamento da modalidade. Nessa conjuntura:

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, p. 2, grifo nosso).

Para os casos de AEE realizados pelos centros especializados públicos e privados, o artigo 11 da Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), determina que as propostas pedagógicas do atendimento devem ter a aprovação da Secretaria de Educação ou órgão similar. Ainda segundo o artigo, esses centros devem cumprir as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino quanto ao credenciamento e condições para funcionamento. O artigo 13 da referida Resolução estabelece as funções atribuídas aos professores do AEE, quais sejam:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação

Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Ainda a respeito do atendimento, o Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011a), que dispõe sobre a EE, o AEE e dá outras providências, assim como as resoluções anteriormente discutidas, também reafirma **a atuação do setor privado na educação pública** e determina em seu artigo 1º, inciso VIII, o apoio técnico e financeiro por parte do poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e atuantes de modo exclusivo na EE, em conformidade ao proposto pelo artigo 60 da LDBEN (Brasil, 1996). Este apoio, de acordo com o artigo 5º, parágrafo 2º do Decreto deve ser aplicado na ampliação do AEE já ofertado pelas escolas ou centros, na criação de SRM, na formação docente para capacitação, inclusive em Libras para ensino aos alunos surdos ou com deficiência auditiva e no Braille para o ensino de estudantes cegos, na acessibilidade dos prédios escolares, na elaboração, produção e distribuição dos recursos didáticos para aprendizagem e na implementação de núcleos de acessibilidade nos institutos federais de educação superior (Brasil, 2011a). Mediante o artigo 6º:

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2011a, p. 3).

Para o custeio das despesas oriundas da execução e conclusão das diretrizes propostas pelo Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011a), o MEC, de acordo com o exposto no artigo 9º, faz o uso de suas dotações próprias consignadas, ou seja, do recurso financeiro que é autorizado pela LOA e destinado ao pagamento de gastos públicos com direcionamentos específicos. Vale ressaltarmos que o Decreto 7.611

de 2011 (Brasil, 2011a), foi revogado pelo Decreto nº 12.686 de 2025 (Brasil, 2025a).

Em 2015, no Brasil, foi implementada a Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), chamada de Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a **assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência**, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015a, grifo nosso). A referida lei ressalta o combate a qualquer forma de discriminação, seja por barreiras físicas ou atitudinais. Especificamente no que se refere à educação, o inciso XIII do Art. 3º afirma que a PcD tem o direito a um:

XIII - Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015a).

Nessa perspectiva, o Art. 8º enfatiza o dever do Estado e da família em assegurar à PcD o direito à educação, enquanto o Art. 27 afirma que esse público precisa ter acesso ao sistema de ensino inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino ao longo de toda a vida, para que possa demonstrar habilidades e talentos em todas as instâncias de acordo com as próprias necessidades e interesses. Diante disso, verificamos que a política utiliza a expressão “educação ao longo da vida”, que é oriunda de políticas internacionais, e perpassa a ideia de insuficiência do capital.

Dessa forma, a LBI (Brasil, 2015a) garante: a acessibilidade; o acesso à Libras para alunos surdos; o AEE para os que necessitarem; a elaboração de materiais e recursos adaptados; a participação de aprendizes com deficiência nas distintas instâncias da escola; a adoção de medidas individuais e coletivas que garantam o acesso e a permanência do aluno; o apoio ao desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; a formação e a disponibilidade de docentes para o AEE, além de tradutores e intérpretes da Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio; a oferta de Libras e

Braille; o acesso ao ensino superior e técnico em igualdade de condições; Tecnologias Assistivas (TAs) para acessibilidade, quando necessário, tanto na educação básica quanto superior; a inclusão de temáticas relacionadas às PcD nos currículos da educação básica e superior; e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

No que se refere às condições de acesso ao ensino superior, a PcD tem direito ao atendimento prioritário, TAs necessárias para realização da avaliação, tempo estendido para avaliações e correção diferenciada, considerando-se a deficiência do aluno, além da tradução completa de editais em Libras.

Diante do contexto das políticas para a EE no Brasil, as quais defendem a inclusão do PEE no ensino regular, com acesso ao AEE, às TAs, aos docentes de apoio, entre outros direitos, sem desconsiderar a visão mercadológica da educação, isto é, a inserção desse público no mercado de trabalho para a sustentação do sistema capitalista, adentramos ao estado do Paraná. A finalidade é entender como se alinha o panorama de inserção das políticas para a EE, a fim de verificar se ele se enquadra nas políticas estabelecidas nacionalmente, já que o foco da presente tese é a análise do município de Maringá, que se localiza no referido estado.

No tocante ao Paraná, o documento “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED” (Paraná, 2006) se comprometeu em romper com a concepção de inclusão que desconsidera “[...] a discussão acerca das complexas relações capitalistas, na atualidade, que pela orientação neoliberal multiplica o número de excluídos **do processo de produção e apropriação dos bens sociais**” (Paraná, 2006, p. 35, grifo nosso). Esse trecho evidencia a **visão mercadológica da educação**, já que o funcionamento do processo de produção e a aquisição de bens sociais estão diretamente interligados à perspectiva do ser humano como capital, ou seja, à capacidade de gerar lucratividade.

Entendemos, por meio do referido documento e do conteúdo exposto na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Paraná (Paraná, 2009), que este estado propõe uma inclusão sem radicalidades, por entender que os alunos que não tiverem as próprias necessidades educacionais satisfeitas pela classe comum necessitarão de atendimento em classes exclusivas e escolas especiais (Paraná, 2006, 2009). Nesse contexto, a Política de Educação Especial no Paraná está direcionada ao respeito às:

Diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais para aquela parcela de alunos que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e/ou adaptações curriculares significativas (Paraná, 2009, p. 7).

Notamos que a referida política defende as escolas regulares para o PEE, mas também considera as escolas especiais que ofertam a modalidade da EE. Logo, faz-se presente a **atuação do setor privado na educação pública** em relação à oferta do AEE, que pode se dar na própria escola em que o aluno está matriculado ou em centros especializados.

A EE, no estado do Paraná, contraria o proposto pela PNEEPEI (Brasil, 2008). De acordo com o exposto no currículo da educação municipal de Maringá (Maringá, 2020a), o estado do Paraná é o único que assegura a modalidade em suas propostas educacionais na atualidade, já que, de acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), a EE é restrita apenas às escolas comuns. Nessa conjuntura, as escolas de EE necessitaram realizar uma reformulação das próprias propostas políticas e pedagógicas, a fim de garantirem o financiamento. O estado criou, nesse período, as Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE (Maringá, 2020a). Por isso:

As instituições, que historicamente ofereceram atendimento especializado aos alunos com deficiência, têm sua documentação modificada, sendo transformadas em escolas de educação básica. No entanto, na prática, permaneceram voltadas ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, aos estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Maringá, 2020a, p. 1.088).

A Resolução nº 3600/2011 (Paraná, 2011b) autorizou a mudança da nomenclatura das escolas que ofertam a Educação Especial: de Escola de EE, passou-se a adotar Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial. Além disso, no Art. 2º, é prevista a participação dessas escolas em políticas e programas públicos que garantem, por exemplo, o financiamento educacional, o que já é garantido a essas

instituições pelo Art. 60 da LDBEN (Brasil, 2013a). Com base nessa legislação, constatamos a **atuação do setor privado na educação pública**.

É válido ressaltar que as Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, não apresentam seriação, mas são organizadas por ciclos. Freitas (2004, p. 15) explica que, “enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico enciclopedista, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural”.

Em 2013, no Paraná, por meio da Lei nº 17.656, de 2013 (Paraná, 2013), houve a aprovação de um programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica na modalidade de Educação Especial, intitulado “Todos Iguais pela Educação”. Ele reconheceu essa modalidade de ensino como pertencente à educação básica, garantindo a transferência de recursos financeiros para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que a ofertem. Assim, objetiva assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em qualquer faixa etária, a disponibilização das etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional, incluindo a oferta gradativa de período integral por meio de uma parceria com o estado do Paraná e as entidades mantenedoras (Paraná, 2013).

Essa realidade mercadológica refletiu nos currículos escolares, principalmente do Ensino Médio, que foi obrigado a adaptar os próprios conteúdos ao mercado de trabalho. Mais uma vez, faz-se presente a atuação do setor privado na educação pública, além da visão mercadológica da educação, já que a EE, sendo considerada uma modalidade da educação básica, passa a disputar por recursos públicos. Isso explicita o impacto dessa modificação para além de uma mudança de nomenclatura, já que também sustenta um interesse econômico.

Em 2014, a Normativa nº 007/2014 (Paraná, 2014), da SEED, definiu os ciclos das Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, organizando-os do seguinte modo: o primeiro ciclo, voltado para a alfabetização, dividiu-se em quatro etapas, sendo cada uma delas equivalente a um ano letivo. Já o segundo ciclo, direcionado ao ensino de conceitos, dividiu-se em seis etapas, cada qual correspondendo a um ano letivo. Diante dessa organização, o aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento tem um total de dez anos para a conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caso não consigam concluir

nesse período, são encaminhados para a EJA, que não possui tempo definido para conclusão.

Na Educação Infantil, o processo educacional ocorre com a mesma estrutura a todos os alunos, isto é, desde o nascimento até os cinco anos, com acompanhamento pedagógico especializado (Paraná, 2014). Vale ressaltar que, segundo a Normativa nº 007/2014 (Paraná, 2014), o público contemplado pela EE engloba alunos que apresentam deficiências intelectuais, múltiplas, físicas, neuromotoras, auditivas, visuais e transtornos globais do desenvolvimento.

Em 2015, foi implementada a Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015 (Paraná, 2015a), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Paraná. Posteriormente, o referido estatuto foi modificado pela Lei nº 20.059, de 2019 (Paraná, 2019b), que:

Art. 1º Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, destinado a estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência, **visando à sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa** (Paraná, 2019b, grifo nosso).

O entendimento de que a PcD deve ter inclusão social e cidadania plena e participativa se efetiva mediante o compromisso do Poder Público do estado do Paraná, da sociedade e da família com a educação e o trabalho (Paraná, 2022). Por isso, há uma **visão mercadológica da educação**, não desvinculada de interesses econômicos.

O Art. 6º enfatiza que a Política Pública Estadual para Promoção dos Direitos e Inclusão da Pessoa com Deficiência considera a ação envolvendo o estado e a sociedade civil para a inclusão social da PcD nos âmbitos da economia e da cultura. Ainda, determina, no inciso VIII do Art. 7º, a “adoção de estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados e com organismos nacionais e estrangeiros para a implantação destas políticas públicas” (Paraná, 2015a). O inciso XI do mesmo artigo propõe a ampliação dos meios para a inserção das PcD na economia por meio da garantia da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho (Paraná, 2015a).

No que se refere à educação, o Art. 31, modificado pela Lei nº 19.603, de 2018 (Paraná, 2018c) discute a respeito da implementação do sistema educacional inclusivo e do aprendizado ao longo da vida como caminhos a serem utilizados para efetivação do direito das PcD em condições igualitárias às demais pessoas. Dessa maneira:

Art. 31. Assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**, como meio de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação **sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades** (Paraná, 2018c, grifo nosso).

O artigo traz a expressão “aprendizado ao longo de toda a vida”, que remete às constantes insuficiências do tempo mediante a configuração do sistema capitalista (Rodrigues, 2008). Ainda, deixa evidente a igualdade de oportunidades, que ainda não se concretizou no estado, pois uma parcela de PcD ainda se encontra fora da escola. Para além disso, no Art. 32, versa sobre a qualidade educacional, enfatizando, em seu parágrafo 1º, o direito de escolha do aluno e de sua família pela frequência da classe regular de escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial (Paraná, 2018). Diante disso, o estado permite a **atuação do setor privado na educação pública** pelas instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam a EE. Nesse contexto, o Art. 35, proposto pela Lei nº 18.419, de 2015, explicita que:

Art. 35. **Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema de educação geral**, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio ao aluno **que esteja incluído no sistema comum de ensino, ou nas escolas de educação básica na modalidade especial**, exclusivamente quando a educação das escolas da rede comum de ensino não puder satisfazer as necessidades educativas do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar (Paraná, 2015a, grifo nosso).

O uso da expressão “ou quando necessário ao seu bem-estar” remete à ideia de que os alunos PEE podem não se sentir bem no sistema comum de ensino, mesmo diante dos programas de apoio que são um direito legal. Por essa razão, precisam frequentar as escolas de educação básica na modalidade especial, já que elas teriam melhores condições para o ensino e a aprendizagem, o que denota a

ideia de a instituição privada ter um padrão superior à pública. A respeito da educação básica, o Art. 43 ainda explica que esse nível deve oferecer, para os alunos PEE, serviços e apoio especializados para a garantia do processo de ensino-aprendizagem mediante a disponibilidade de classes e escolas de educação bilíngue para surdos (Paraná, 2015a).

Quanto ao Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), implementado pela Lei nº 18.492, de 2015 (Paraná, 2015b), pode-se perceber que ele determina, no Art. 2º, como uma de suas diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e **na erradicação de todas as formas de discriminação** (Paraná, 2015b, grifo nosso). Acerca do financiamento da educação, outra diretriz do Art. 2º determina a:

Garantia de **aumento da meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, anualmente em manutenção e desenvolvimento do ensino**, considerando para tanto a receita líquida de impostos, em educação básica e ensino superior, que assegure atendimento às necessidades de expansão, **com padrão de qualidade e equidade**, sempre atendidas às determinações da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000 (Paraná, 2015b, grifo nosso).

Essa diretriz se apresenta em consonância ao proposto pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), mais especificamente, no Art. 212, referente ao percentual destinado para MDE e à Meta 20 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), tendo em vista que propõe a destinação dos recursos públicos para a educação pública, principalmente no que diz respeito à MDE. No entanto, no que se refere à qualidade e à equidade, notamos que o plano estadual se alinha aos princípios do capitalismo informacional digital (Antunes, 2020), que não resulta necessariamente em uma educação de qualidade, já que se preocupa mais com as métricas educacionais por meio da competição, do cumprimento dos índices de frequência escolar, das notas de avaliações, como a Prova Paraná e o IDEB, e do acesso às plataformas da SEED. Sobre o monitoramento do cumprimento das metas do Plano Estadual do Paraná, o Art. 5º, em seu parágrafo 4º, especifica que:

§ 4º O investimento público em educação a que se refere a Meta 20 do Anexo único desta Lei engloba os recursos aplicados na forma dos arts. 185 a 188 e seus parágrafos, da Constituição Estadual,

bem como outros recursos obtidos em regime de colaboração com outras esferas administrativas (Paraná, 2015b).

No Art. 185 da Constituição do Estado do Paraná de 1989 (Paraná, 1989), o qual foi modificado pela Lei n° 16.889, de 2011 (Paraná, 2011a), designa que o estado nunca deve aplicar menos de 30% da receita de impostos provenientes de transferências em MDE, enquanto os municípios não podem aplicar menos que 25%. De acordo com o proposto pelo Art. 186 (Paraná, 1989), os municípios recebem apoio técnico e financeiro da União e do estado nos programas voltados à Pré-Escola e ao Ensino Fundamental. Ainda:

Art. 187. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, objetivando atender a todas as necessidades exigidas pela universalização do ensino, sendo que, **cumpridas tais exigências, poderão 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 à outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (Paraná, 1989, grifo nosso).

Diante do exposto no Art. 187, fica evidente que a Constituição Federal paranaense (Paraná, 1989) permite a **atuação do setor privado na educação pública**, ao mencionar que os recursos públicos excedentes podem ser direcionados às instituições privadas sem fins lucrativos. O Art. 188 ainda determina que as despesas do Ensino Fundamental público poderão ser custeadas com recursos adicionais provenientes do salário-educação, que é recolhido pelas empresas (Paraná, 1989).

Especificamente sobre a EE, o Plano Estadual de Educação do Paraná evidencia estratégias, que, entre outras finalidades, segundo o Art. 8, em seu inciso III, “garantem o **atendimento das necessidades específicas na educação especial**, assegurado o **sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades**” (Paraná, 2015b).

No Paraná, no ano de 2016, houve a implementação da Deliberação n° 02/2016 (Paraná, 2016) do CEE, que dispõe sobre as normas para a modalidade EE no sistema estadual de ensino do Paraná. O Art. 3° da referida deliberação afirma que a EE é um dever constitucional do Estado e da família e deve garantir o AEE em

caráter suplementar ou complementar como um direito do PEE. Em complementação, o Art. 6º evidencia que a modalidade tem por objetivo a garantia da aprendizagem em seus princípios éticos, políticos e estéticos.

O sistema estadual do Paraná oferece a EE, de acordo com a Deliberação nº 02/2016, preferencialmente na rede regular de ensino, em instituições de EE e em centros de AEE, deixando a cargo do aluno a ser atendido ou de sua família tal escolha, perante avaliação prévia, caso a opção seja pela instituição de educação especial. Nesse sentido:

Art. 9. Fica assegurada ao estudante com deficiência e à sua família ou responsáveis, **a opção por instituição de ensino da rede regular ou instituição de Educação Especial**, observada a identificação das necessidades educacionais [...] (Paraná, 2016, p. 6, grifo nosso).

O artigo apresentado gera o direito de escolha dos responsáveis e familiares dos alunos PEE no que diz respeito à matrícula e, com isso, observamos a **atuação do setor privado na educação pública**. A inclusão do PEE na rede regular de ensino, de acordo com a Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), deve garantir, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o atendimento ao PEE como um meio de zelo à qualidade de sua aprendizagem. Evidenciamos, entretanto, que as escolas paranaenses também devem garantir as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) conforme as necessidades apresentadas pelos alunos. No que se refere à matrícula do PEE no sistema de ensino do Paraná, o Art. 29 sustenta que ela é um direito subjetivo desse público, não sendo permitida sua recusa (Paraná, 2016).

A Resolução da SEED nº 1.476, de 4 de abril de 2018 (Paraná, 2018d), foi a responsável por regulamentar as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das escolas para surdos e/ou cegos. Com base no § 1º do Art. 1º da referida resolução, são considerados estudantes da EE aqueles com deficiências, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Essa resolução fortalece a **atuação do setor privado na educação pública**.

As entidades interessadas no estabelecimento de parcerias, assim como propõe a Resolução nº 1.476/2018, deveriam seguir as normas e os documentos

exigidos por meio de uma Instrução Normativa. Diante disso, o § 4º do Art. 1º sustenta que:

Somente serão celebradas as parcerias com as entidades que apresentarem a documentação prevista em Instrução Normativa a ser expedida pela Superintendência da Educação – SUED/SEED, que terá a finalidade de explicitar os procedimentos necessários à **execução das parcerias com aquelas entidades que comprovarem finalidade não lucrativa e aplicação integral dos recursos para manutenção dos seus objetivos institucionais** (Paraná, 2018d, grifo nosso).

A Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), por sua vez, suprimiu o § 4º do Art. 1º. Caso, por algum motivo, a organização sem fins lucrativos tenha que encerrar as próprias atividades, todo o patrimônio líquido deve ser repassado, segundo a Resolução da SEED nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), a outra pessoa jurídica ou organização cuja finalidade seja a mesma da anterior.

Os docentes e os agentes educacionais necessários para atender ao proposto pela Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), devem participar de cursos e formações realizadas pela SEED. O Art. 4º ainda enfatiza que:

A Secretaria de Estado da Educação assegurará aos professores do Quadro Único de Professores – QUP e do Quadro Próprio do Magistério – QPM, amparados pela Lei Complementar Estadual n.º 103, de 2004, e aos professores concursados na modalidade de Educação Especial, independente de Nível ou Classe, desde que observada a Formação e/ou Habilitação Específica em Educação Especial, **a continuidade do exercício de suas funções na Escola ou no Centro para o qual foram cedidos na data de 31 de dezembro do ano anterior, considerando a análise das matrículas efetuadas para o início de cada ano letivo** (Paraná, 2018e, grifo nosso).

Os professores serão cedidos de acordo com a manifestação de interesse, além da disponibilidade de recursos financeiros e de vagas. As entidades privadas integrantes das parcerias receberão um valor mensal para a execução do plano de trabalho. Essa estratégia se coloca como mais uma forma de **atuação do setor privado na educação pública**, assim como é proposto pelo Art. 7º:

As entidades privadas sem fins lucrativos receberão da Secretaria de Estado da Educação o valor de R\$ 30,00 (trinta reais) referente à matrícula/mês para custear as despesas previstas no Plano de

Trabalho, de acordo com o número de matrículas registradas no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE e no Sistema de Educação de Jovens e Adultos – SEJA (Paraná, 2018e).

Em relação ao número de professores e agentes educacionais, a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), propõe, em seu Art. 2º, que “serão seguidos os critérios previstos na Instrução Normativa nº 08/2018, expedida pela Superintendência da Educação - SUED/SEED”. Além disso, assegura, assim como a resolução anterior, que:

A cessão de servidores, conforme mencionada no caput deste Artigo, ficará condicionada à comprovação de interesse exclusivo do serviço e de disponibilidade orçamentária e financeira, devendo ser vinculada à existência de vagas previamente estabelecidas (Paraná, 2018e).

O Art. 7º da Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), determina que o valor repassado às instituições sem fins lucrativos participantes das parcerias para o cumprimento do plano de trabalho será feito com base no quantitativo de matrículas registrados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e no Sistema Educação de Jovens e Adultos (SEJA), sendo que:

O valor per capita/mês para custear as despesas previstas no Plano de Trabalho da parceria está compreendido entre R\$ 30,00 (trinta reais), valor mínimo, e R\$ 1.785,03 (um mil, setecentos e oitenta e cinco reais e três centavos), valor máximo (Paraná, 2018e).

Diferentemente da Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), estabelece um valor mínimo e máximo mensal a ser repassado às instituições para o cumprimento do plano de trabalho.

No que se refere à organização e ao funcionamento das escolas e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, eles devem, com base na Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), ofertar uma carga horária de, no mínimo, 800 horas, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos. A Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e), modificou a distribuição da carga horária de, no mínimo, 800 horas para exatos 200 dias letivos em seu Art. 9º. Já o § 2º do Art. 11 da Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), complementa que:

Nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, o estudante deverá ser atendido de acordo com cronograma contido no Plano de Atendimento Educacional Especializado homologado pela Secretaria de Estado da Educação, por intermédio dos Núcleos Regionais de Educação (Paraná, 2018d).

Essa determinação é semelhante à proposta pelo §2º do Art. 9º da Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e). O PPP, o Regimento Escolar/Regulamento Interno e o Plano de Ação são de responsabilidade das escolas e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, devendo ser elaborados com base nas orientações da SEED, que tem, como função, fiscalizar as organizações administrativa e pedagógica das instituições. As orientações são as mesmas na Resolução da SEED nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d), e na Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018e).

A Instrução Normativa nº 08/2018 (Paraná, 2018b) dispõe sobre os procedimentos necessários para a efetivação de parcerias entre a SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das escolas de educação básica na modalidade de EE, centros de AEE e escolas para surdos e/ou cegos. Essa instrução normativa afirma que as instituições sem fins lucrativos poderão manifestar o interesse à SEED em ofertar a escolarização, e o AEE ao PEE. O financiamento será destinado às escolas mantenedoras mediante o estabelecimento de um instrumento de parceria, o qual é disposto no tópico 4.1:

- I. Os recursos mensais destinados ao pagamento de pessoal devem ser utilizados exclusivamente para pagamento dos profissionais contratados previstos na Parceria e, havendo sobra de recursos, esta deverá ser aplicada em Conta Poupança até o final da vigência da parceria, conforme legislação vigente.
- II. O valor do pagamento dos vencimentos seguirá o piso base da categoria profissional, sendo salários, férias, 13.º salário, encargos sociais e verbas rescisórias, conforme pactuado na parceria.
- III. Para aqueles professores que já mantinham contratos com a Entidade Mantenedora anteriormente à parceria e assumirem aulas a partir do início da formalização de novo Termo de Cooperação, os vencimentos referentes ao novo contrato deverão ser pagos conforme piso base da categoria profissional.
- IV. O valor repassado para aquisição de material de consumo e investimento deverá ser utilizado conforme descrito no Anexo V.
- V. O Plano de Trabalho será reavaliado no mínimo duas vezes durante o período de vigência da parceria (Paraná, 2018b, p. 4).

A Instrução Normativa nº 08/2018 (Paraná, 2018b) comprova que o estado do Paraná coaduna com o estabelecimento da relação entre o público e o privado no que se refere ao financiamento educacional para a EE, ao permitir o repasse de recursos públicos para o pagamento dos profissionais atuantes na modalidade no estado.

O Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), foi o responsável por regulamentar a cessão de servidores da SEED, prevista na Lei Estadual nº 17.656/2013 e na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e AEE na modalidade Educação Especial. O referido decreto também explicita que os servidores serão cedidos mediante o estabelecimento de um Acordo de Cooperação entre a SEED e as instituições sem fins lucrativos. Logo, coloca-se como mais uma medida da **atuação do setor privado na educação pública**. Para além disso, evidencia que:

Art. 4°. A cessão de servidores terá vigência conforme o estabelecido no Acordo de Cooperação referido no art. 3º deste Decreto e ficará condicionada à comprovação de interesse exclusivo do serviço e à comprovação de disponibilidade orçamentária e financeira, devendo ser vinculada à existência de vagas previamente estabelecidas no acordo (Paraná, 2019a).

O empréstimo do servidor poderá ser encerrado a qualquer tempo por parte da instituição que cedeu o funcionário, da instituição que o recebeu ou do próprio servidor que foi cedido. No que concerne à despesa relacionada ao servidor cedido, pode-se afirmar que ela, conforme o proposto no Art. 6º do Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a):

Art. 6°. É de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, que deve programá-la e executá-la em conformidade com o disposto nas leis orçamentárias e de responsabilidade fiscal e com as determinações da Comissão de Política Salarial (Paraná, 2019a).

A instituição privada sem fins lucrativos deve se responsabilizar pela frequência, pontualidade e carga horária do servidor cedido, levando em consideração a função por ele ocupada. O Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), afirma, ainda, que não podem ser cedidos, “I - os profissionais temporários

contratados por meio de Regime Especial - CRES; II - os servidores efetivos respondendo a processo administrativo disciplinar”. Comissões devem ser formadas para monitoramento e avaliação das parcerias firmadas. Dessa maneira, elas necessitam ser:

Art. 12. Constituídas por ato publicado em meio oficial de comunicação, assegurada a participação de pelo menos dois servidores ocupantes de cargo efetivo, ou emprego permanente do quadro de pessoal da administração pública (Paraná, 2019a).

Essas comissões têm por função a elaboração de relatórios semestrais das atividades desenvolvidas por intermédio das parcerias e a submissão à Diretoria de Educação, que é a responsável por monitorar o cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação.

Concluimos, perante a explanação realizada, que a Declaração de Incheon (Unesco, 2015) e a Agenda E-2030 (ONU, 2015), carregam a predominância de uma **visão mercadológica da educação**, atrelada, por exemplo, ao entendimento da educação como uma maneira de acessar o mercado de trabalho e combater a pobreza, a fim de que haja a geração de lucro e a sustentação da economia global. Isso se comprova quando o documento se refere à educação como “**elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza**” (Unesco, 2015, p. 3, grifo nosso). A partir disso, podemos refletir que a formação do indivíduo para o trabalho se tornou uma questão de Estado para constituição de uma nação.

O capital, nesse sentido, exerce pressão para tentar controlar a queda dos lucros, principalmente dos países da América Latina, que necessitam repensar o próprio desenvolvimento no século XXI, sem romper, no entanto, com a dependência dos países centrais. Para que isso se concretize, “recomendações internacionais de revisão das tarefas do Estado e da educação” são adotadas, “visando um desenvolvimento econômico e social com sustentabilidade” (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 696). A preocupação com a erradicação da pobreza, assim como observamos, advém da tentativa de evitar o desequilíbrio social.

No que se refere às metas do ODS 4 da Agenda E-2030 (ONU, 2015), que é específico para a educação, observamos a predominância do caráter economicista e vinculado à realidade capitalista. A qualidade da educação na primeira infância se associa ao fato de, no futuro, as crianças sustentarem a lógica da economia, ou seja,

são elas os futuros geradores de capital humano. As metas, nesse sentido, não priorizam o caráter pedagógico do ensino. No caso do PEE, assim como constatamos, 19,5% ainda não estão alfabetizados, o que comprova que, no Brasil, a educação não é para todos.

Especificamente na EE, observa-se que, na década de 1990, há uma intensificação da influência do setor privado na respectiva oferta. Entre 2003 e 2016, com a integração da modalidade ao PDE, o AEE passou a ser ofertado em SRM, mediante a oferta de um programa específico para atuação docente no AEE, ofertado, inclusive, por instituições privadas. Na Carta Magna brasileira de 1988 (Brasil, 1988), o Art. 205 estabelece a educação como um direito de todos, enquanto o Art. 208 estabelece a oferta do AEE como um dever do Estado. Todavia, há uma ênfase no preparo para o mercado de trabalho, o que mostra uma similaridade aos princípios dos documentos internacionais.

O Brasil enfrenta uma crise do capital desde 2008, o que impulsiona os fundos públicos ao mercado. Diante disso, a EE é cada vez mais ofertada por instituições privadas. O capital internacional redimensiona o direcionamento das políticas no contexto do proposto na Agenda E-2030 (ONU, 2015), e a inclusão se associa à equidade e à educação ao longo da vida. Tanto a Carta Magna brasileira (Brasil, 1988) quanto a LDBEN (Brasil, 1996) permitem que a EE seja ofertada por instituições privadas, que têm direito de acesso ao financiamento público, embora a prioridade seja a oferta da modalidade no ensino regular, com o devido apoio técnico.

As políticas paranaenses, como destacamos, também coadunam com as ideias já discutidas. A inclusão promovida pelo estado do Paraná é sem radicalidades, porque defende a matrícula dos alunos PEE no ensino regular, mas não desconsidera a EE oferecida por instituições privadas e sem fins lucrativos àqueles que, segundo a política, dela necessitam, devido às próprias especificidades. De acordo com a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), o AEE pode se dar na escola regular em que o aluno está matriculado ou em centros especializados. A mudança de nomenclatura de “Escolas de Educação Especial” para “Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial” pela Resolução n° 3.600, de 2011 (Paraná, 2011b), além de alterar a titulação, permitiu que as instituições privadas de EE tivessem acesso ao financiamento público. Evidenciamos, portanto, que, além

das políticas do Paraná contribuírem para uma **visão mercadológica da educação** e serem focalizadas na **obtenção de resultados** e em uma **perspectiva assistencialista** da educação, há a influência da **atuação do setor privado na educação pública** do estado.

Quanto à parceria, a Instrução Normativa nº 08/2018 (Paraná, 2018b) abrange orientações para a formalização, sendo uma delas a manifestação de interesse por parte das entidades sem fins lucrativos à SEED, perante disponibilidade de vagas, em que o financiamento é repassado às entidades mantenedoras por meio da formalização de um termo de parceria. A SEED é a responsável pelas despesas com o funcionário cedido.

As legislações internacionais, brasileiras e do estado do Paraná se relacionam entre si quanto à privatização da educação e da EE e, principalmente, corroboram para a manutenção da soberania do capital, mesmo diante de suas transformações. Assim, a educação se coloca como um artifício de sustentação da geração do lucro e da Teoria do Capital Humano.

A subseção 2.2 apresentará um histórico do município de Maringá, com base em bibliografias, como Dias; Gonçalves (1999) e Menezes (2020), além de dados do IBGE e do IPARDES referentes ao município. Discutirá a respeito do quantitativo de matrículas de alunos PEE, do número de escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, no caso das instituições conveniadas, os tipos de convênio. Também será mencionado o quantitativo de docentes da educação básica por meio dos dados obtidos no Inep Data (2016-2020), nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2016-2020) e no LDE (2016-2020). Por fim, discutirá os tipos de SRM presentes nas escolas municipais de Maringá e realizará um panorama de docentes concursados para atuar na EE do município de 2016 a 2020.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

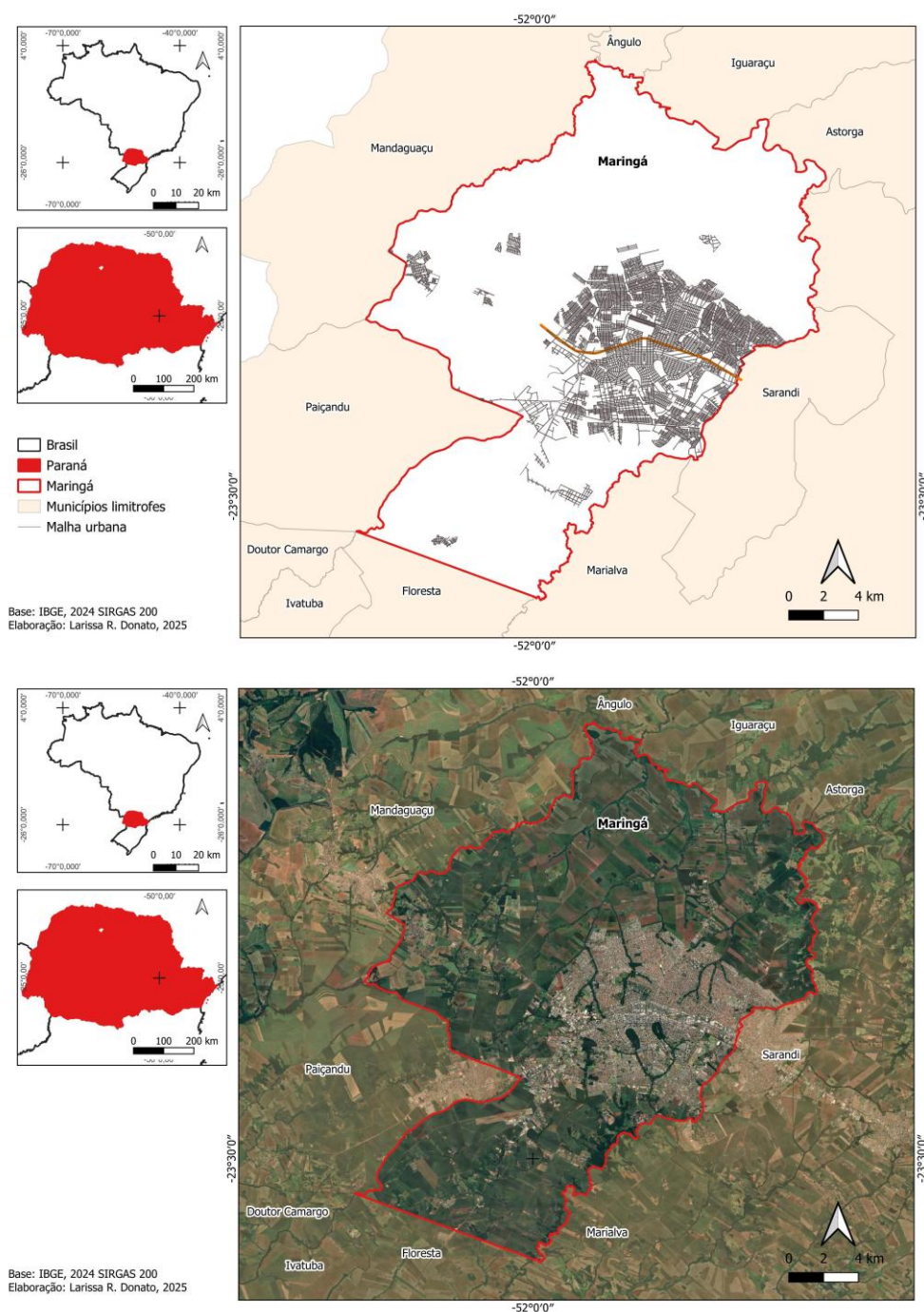
Com o intuito de entendermos a estruturação e o funcionamento da modalidade de ensino EE em Maringá, na rede pública municipal de ensino, nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta subseção, apresentaremos a caracterização histórica do surgimento do município de Maringá - Paraná e o panorama da modalidade da EE, com o enfoque no número de

escolas e no quantitativo de matrículas do município no recorte temporal de 2016 a 2020, visto que se refere ao período selecionado para a pesquisa.

Quantificaremos, sobretudo, as matrículas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (já que foram as etapas de ensino selecionadas) tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas, bem como a natureza das instituições escolares quanto ao caráter público ou privado. A finalidade é evidenciar o predomínio de matrículas do PEE em classes exclusivas de instituições privadas conveniadas e não conveniadas, demonstrando a existência da relação público-privada no município e a disputa instalada no que se refere aos recursos públicos, visto que Maringá defende a inclusão do PEE no ensino regular, porém não desconsidera o papel das instituições privadas de educação básica que ofertam a EE. Além disso, os convênios com essas instituições são permitidos pelo sistema de ensino do município.

Maringá está localizada no estado do Paraná, sendo considerada a terceira maior cidade do estado, atrás apenas de Curitiba e Londrina (Figura 4). O município possui uma latitude de 23°25'30" Sul e uma longitude de 51°56'24" Oeste.

Figura 4 – Localização do município de Maringá



Fonte: Organizada pela autora e elaborada por Larissa R. Donato (2025).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023b), o município apresenta uma área territorial de 487,012 km² e conta com 409.657 habitantes. Já a estimativa populacional, em 2024, era a de aproximadamente 425.983 habitantes, de acordo com o Caderno Estatístico do Município de Maringá, desenvolvido pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), de 2025 (IPARDES, 2025).

A cidade possui uma densidade demográfica de 841,16 habitantes/Km² (IBGE, 2023b) e, segundo o IPARDES (2025), em 2024, alcançava aproximadamente 876,44 hab/km². Em relação à renda média domiciliar *per capita* maringaense, os dados mais recentes são do ano de 2010, totalizando R\$ 1.187,53 (IPARDES, 2025), com um PIB *per capita*, de 2021, de aproximadamente R\$ 51.908,79 (IBGE, 2023b). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) referente à 2010, cálculo mais recente, é de 0,808 (IBGE, 2023b), isto é, maior que o IDH brasileiro, que em 2023 totalizou 0,786 (PNUD, 2025), o que significa que a saúde, a educação e a renda no município de Maringá, são melhores quando comparadas ao Brasil como um todo. O IDHM Educação do referido ano de 0,768 (IPARDES, 2025). Já no que diz respeito ao Índice Gini, Maringá totalizou, em 2010, 0,4937 (IPARDES, 2025). O IDH do Paraná em 2021 foi de 0,769 (IBGE, 2021), ou seja, inferior ao IDH brasileiro e ao IDHM de Maringá, porém apesar disso, é um dos estados brasileiros de maior qualidade de vida.

No que se refere aos aspectos históricos do município, Maringá foi fundada em 10 de maio de 1947 pelos administradores da Companhia de Terras Norte do Paraná, contando, à época, com a presença dos povos que já habitavam a região e de algumas personalidades políticas (Dias; Gonçalves, 1999). De acordo com os autores, “os territórios que envolvem Maringá vêm sendo continuamente habitados por diferentes populações humanas acerca de 7.000 anos” (Dias; Gonçalves, 1999, p. 5). A cidade está entre os municípios integrantes da bacia do Rio Pirapó, composta por 35 municípios²⁶.

A existência de Maringá e do “Norte do Paraná” culminou na expulsão, na destruição e no confinamento dos povos indígenas²⁷ que já estavam na região, principalmente sob a influência do movimento dos bandeirantes²⁸, bugreiros²⁹ e

²⁶ 1. Ângulo 2. Apucarana 3. Arapongas 4. Astorga 5. Atalaia 6. Cambira 7. Colorado 8. Cruzeiro do Sul 9. Flórida 10. Guaraci 11. Iguaçu 12. Inajá 13. Itaguajé 14. Jaguapitã 15. Jandaia do Sul 16. Jardim Olinda 17. Lobato 18. Mandaguacu 19. Mandaguari 20. Marialva 21. Maringá 22. Munhoz de Mello 23. Nossa Senhora das Graças 24. Nova Esperança 25. Paranacity 26. Paranapoema 27. Pitangueiras 28. Pres. Castelo Branco 29. Rolândia 30. Sabáudia 31. Santa Fé 32. Santa Inês 33. Santo Inácio 34. Sarandi 35. Uniflor (Rigon; Passos, 2014).

²⁷ Embora Dias e Gonçalves (1999) e Menezes (2020) utilizem os termos “índios” e “povos indígenas”, atualmente, com a finalidade de explicar a diversidade das culturas, de acordo com a Lei nº 14.402, de 2022 (Brasil, 2022), o termo adequado é “povos indígenas”. Por sua vez, para designar somente o indivíduo, devemos fazer uso do termo “indígena”. “Indígena” significa “originário, aquele que está ali antes dos outros” e valoriza a diversidade de cada povo (Senado Federal, 2023).

²⁸ “Movimento privado com o objetivo de aprisionar índios e negros e encontrar riquezas mineiras no interior do Brasil acabou por formar os primeiros povoados no interior em nome do governo” (Menezes, 2020, p. 5).

colonizadores³⁰, além da destruição da floresta do Paraná para a implantação do modelo econômico agropastoril, das monoculturas e da criação de gado. A região de Maringá era principalmente povoada pelos Kaingang³¹, mas também contava com os Guarani³² e os Xokleng³³ (Dias; Gonçalves, 1999; Menezes, 2020).

Durante os governos dos presidentes Getúlio Vargas (1930-1945) e Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), primeiro governo da República Brasileira, desenvolveu-se uma política para o suposto desenvolvimento do estado do Paraná, o que culminou na venda de grandes áreas de terras do norte do estado aos ingleses, responsáveis pela fundação de Maringá, Londrina e Umuarama. Movidos pelos interesses do capital, comprometeram-se em desenvolver uma linha férrea para o escoamento da produção e fundar novas cidades próximas. A história maringaense se correlaciona com a história de famílias que acumulavam capital durante a colonização e estabeleciam grupos, com a finalidade de disputar o poder e manipular a população. Também é preciso considerar a influência da igreja, principalmente a católica, nesse período (Menezes, 2020).

No que se refere à educação, a expansão econômica do município, acompanhada do aumento populacional, culminou na demanda pela implantação de uma escola, o que se deu pela reivindicação de um grupo de pioneiros em conjunto ao prefeito da cidade de Mandaguari, a quem a cidade pertencia em 1947. Maringá convidou, nesse período, a professora Dirce de Aguiar Maia para ser a responsável pela educação em Maringá. Nessa conjuntura, a prefeitura de Mandaguari exigiu

²⁹ “Empreendimento particular que visava expulsar os povos indígenas das suas terras para aplainar o processo de ocupação do território para instalação dos planos de ocupação das terras. Assim como o bandeirantismo, promovia chacinas e terror no interior do país” (Menezes, 2020, p. 6).

³⁰ “Erroneamente chamados de pioneiros, os responsáveis por levar o progresso e a ordem para onde só havia mato, bicho e índio. São localizados na história tradicional como os desbravadores, aqueles que fizeram, graças aos seus esforços e a benção de deus, o desenvolvimento das cidades ordeiras e pacíficas. Trata-se de uma tragédia que, assim mesmo, é reproduzida por grande parte da população, basta darmos atenção às datas cívicas, nomes de ruas, praças e prédios públicos” (Menezes, 2020, p. 6).

³¹ “A denominação ‘Kaingang’ define genericamente e ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada. Na bibliografia arqueológica, eles são conhecidos como ‘Tradição Casa de Pedra’ e ‘Tradição Itararé’” (Dias; Gonçalves, 1999, p. 15).

³² Os Guarani são os mais conhecidos em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos. A denominação Guarani “define ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada [...] Expandiram-se para a margem esquerda do Pantanal nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul [...]” (Dias; Gonçalves, 1999, p. 12).

³³ “A denominação ‘Xokleing’ define genericamente e ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada. [...] Os ascendentes dos Xokleing devem ter sido empurrados para fora do oeste paranaense na época da chegada e das primeiras expansões Guarani ao redor de 2000 anos atrás. Nos registros históricos, os Xokleng só foram encontrados nas áreas próximas do litoral sul brasileiro [...]” (Dias; Gonçalves, 1999, p. 18).

que, para a criação da primeira escola em Maringá, deveria ser aberta uma turma de, no mínimo, quarenta alunos, o que não foi um problema, tendo em vista que o município possuía crianças em idade escolar para atender a essa exigência. O problema, no entanto, residia no fato de que os pais não tinham interesse no aprendizado dos próprios filhos. Diante disso, a professora Dirce passou a realizar um trabalho de incentivo aos pais, para que encaminhassem os filhos à escola (Schaffrath, 2006).

A autora enfatiza que a primeira escola em Maringá teve o funcionamento registrado no ano de 1946 e a localização no chamado Maringá Velho, denominada Casa Escolar e, a partir de 1947, Escola Isolada do Maringá Velho. A escola era rústica, de madeira, e foi construída pelos próprios moradores. Inicialmente com capacidade para 18 alunos, funcionava em vários períodos para satisfazer à demanda das quarenta matrículas. No entanto, perante reivindicações, foi ampliada, e os pais realizaram a construção da carteira de estudo dos próprios filhos. Maringá não recebia recursos públicos para a construção de escolas e, por isso, eram construídas por meio de mutirões.

A segunda escola pública do município foi criada no ano de 1948, denominada inicialmente “Grupo Escolar do Maringá Novo”. Todavia, em 2 de setembro de 1955, passou a se chamar “Grupo Escolar Dr. Oswaldo Cruz”. A escola foi construída com o auxílio da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que fez a doação da madeira. Possuía quatro salas de aula, que, posteriormente, devido à demanda, foram ampliadas para onze, ainda sob o comando do prefeito de Mandaguari. Entre 1948 e 1950, outras escolas foram construídas (Schaffrath, 2006).

Em 1951, de acordo com Schaffrath (2006), Maringá se desmembrou de Mandaguari e se tornou um município, gerido pelo então prefeito Inocente Villanova Jr, que incentivou a construção de escolas. Diante dos poucos recursos disponíveis, a construção de tais instituições se deu com o pessoal do próprio prefeito, que trabalhava em uma serralheria. Para além do problema relativo à falta de recursos:

A dificuldade em contratar professores formados que quisesse lecionar nas escolas públicas maringaenses era tamanha que o corpo docente foi sendo formado, com professoras habilitadas pelo curso Ginásial, outras apenas com o curso primário, mas devido a carência de profissionais na região, foram contratadas também

pessoas sem qualquer preparo para o magistério, inclusive algumas sem o curso primário completo (Schaffrath, 2006, p. 13).

Maringá não contava com um sistema próprio de ensino, o qual se concretizou pela Lei Ordinária nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a), ou seja, bem recente, se considerarmos o histórico educacional do município. Quanto à EE, o sistema municipal de ensino de Maringá prevê, de acordo com a Lei nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a), no *caput* do Art. 66, em conformidade com o *caput* do Art. 58 da Lei nº 12.796, de 2013 (Brasil, 2013a):

Art. 66. 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** (Maringá, 2024a, grifo nosso).

Notamos que o Art. 66 está pautado na LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996), pois mantém o termo “preferencialmente”, dando abertura para que os alunos PEE possam frequentar classes ou escolas especiais. O sistema de ensino do município conta com o AEE para o PEE, salas em contraturno escolar e SRM. A Lei nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a), salienta que a modalidade da EE tem início na Educação Infantil e deve perdurar por toda a trajetória educacional do PEE. Já o § 4º do referido artigo estabelece que “as instituições de ensino deverão realizar adaptação curricular, utilizando métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades dos alunos em sala” (Maringá, 2024a).

No que se refere à formação docente para a educação básica, a Lei nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a) afirma que ela deve atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando as fases de aprendizagem em que os aprendizes se encontram, além de contemplar as áreas de atuação de todos os profissionais atuantes na educação, obedecendo ao estabelecido pela Lei de Planos, Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino e pelo quadro geral (Maringá, 2024a). A cidade permite o estabelecimento da relação público-privada para a garantia da formação docente na rede pública municipal. Nesse sentido, o Art. 69, no parágrafo único, determina que:

Parágrafo Único. O Poder Público Municipal poderá **celebrar convênios com instituições públicas ou privadas para promover a formação, capacitação, qualificação e especialização dos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino, através de cursos presenciais ou utilizando-se de tecnologias de ensino a distância** (Maringá, 2024a, grifo nosso).

No que diz respeito à gestão, a Lei n° 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a) enfatiza a gestão democrática. A gestão democrática e a autonomia são a base das políticas vigentes no sistema de ensino de Maringá, com a eleição dos gestores realizada sob a tentativa de manter os princípios democráticos e com a participação da comunidade e a avaliação dos profissionais da gestão a ser materializada pela SEDUC de Maringá (Maringá, 2024a). A Conferência Municipal de Educação ocorre no município a cada quatro anos, em coerência com as conferências nacionais e regionais, conforme o estabelecido pelo Art. 6° do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014). Nela, devem ser instituídos os ordenamentos do sistema municipal de ensino, a avaliação e a execução do PME vigente e a elaboração do PME do próximo decênio.

No que concerne à aplicação, ao empenho e à execução dos recursos para MDE da educação básica do município, fica a cargo da instituição executora a escolha do direcionamento, respeitando os aspectos legais vigentes. A fiscalização de tais recursos deve ser feita e monitorada pelos conselhos do município. Assim, o Art. 78 da Lei n° 11.766, de 2024, estabelece, em seu *caput*, que:

A aplicação, o empenho e a execução dos recursos financeiros utilizados para a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e valorização do magistério e servidores da educação do Município de Maringá **cabe a escolha da entidade executora do Município, regulamentado pelo cumprimento das leis federais, estaduais e municipais vigentes, sendo de responsabilidade dos conselhos o acompanhamento e a fiscalização, por meio da participação em licitações, visitas aos órgãos responsáveis e as demais atividades, quando forem necessárias** (Maringá, 2024a, grifo nosso).

Como o repasse e a execução para MDE na educação básica se inter-relacionam com o quantitativo de matrículas, sobretudo, no que diz respeito ao Fundeb, principal fonte de financiamento, apresentamos um panorama geral da presença de alunos PEE na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Maringá no período de 2016 a 2020, a fim de analisarmos se houve

um aumento ou um decréscimo e o que esse quantitativo anual representa frente às matrículas totais no município para as referidas etapas de ensino. Os dados foram coletados no site do Inep Data³⁴, no ícone “Consulta de matrículas” e, posteriormente, no ícone “Consolidado por UF e MUNICÍPIO”. Para a pesquisa, consideramos os anos de 2016 a 2020; por sua vez, no campo de busca “Estado”, selecionamos “Paraná”; no campo “Município”, selecionamos “Maringá” e, na aba “Dependência administrativa”, consideramos todos os valores de colunas (federal, estadual, municipal e privada), somando-os. Por último, na aba “Etapa de ensino”, selecionamos Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas transcreveremos os resultados apenas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para as matrículas da EE, são consideradas as escolas especiais, as classes especiais e os incluídos, este último se referindo à inclusão no ensino regular. Na Tabela 1, demonstramos o quantitativo de matrículas do PEE e de matrículas totais da educação básica nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maringá – PR no recorte temporal de análise, mais precisamente, na creche, na pré-escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Matrículas totais e do PEE na creche, pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Maringá de 2016 a 2020

	2016		2017		Ano 2018		2019		2020	
Matrículas PEE		% do Total		% do Total		% do Total		% do Total		% do Total
Creche	83	0,19	123	0,29	136	0,31	145	0,33	141	0,32
Pré-Escola	136	0,32	127	0,29	150	0,35	189	0,43	195	0,44
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	631	1,49	684	1,61	745	1,75	738	1,69	794	1,82
Matrículas Totais										
Creche	8.927	21,13	9.024	21,30	10.613	24,94	11.172	25,58	10.595	24,28
Pré-Escola	8.783	20,79	8.715	20,57	7.422	17,44	8.183	18,74	9.593	21,99
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	23.669	56,04	23.678	55,90	23.475	55,18	23.232	53,21	22.301	51,12
Total	42.229	100	42.351	100	42.541	100	43.659	100	43.619	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em Inep Data (2025).

Observamos, na Tabela 1, que em relação às matrículas do PEE na creche, no período de 2016 a 2020, em Maringá, houve um aumento de 58 alunos (69,87%).

³⁴ Disponível em:

https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em: 19 nov. 2025.

Quanto à pré-escola, no mesmo período, as matrículas desse público aumentaram em 59 estudantes (43,38%). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as matrículas destinadas ao PEE sofreram um aumento de 163 alunos (25,83%). Logo, a maior porcentagem de aumento ocorreu nas creches do município, devido à construção de creches, ao conveniamento com creches privadas, a fim de reduzir a fila de espera de vagas públicas, e ao aumento populacional no período em análise. Apesar disso, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental registraram o maior número de alunos PEE no período. O aumento de 163 matrículas pode se justificar pela elevação de matrículas nas classes regulares por uma conscientização social, além do crescimento de alunos com TEA matriculados na referida etapa de ensino.

De acordo com a Câmara Municipal de Maringá, atualmente, estão credenciadas para compra de vagas na cidade um total de 35 instituições, com 3.239 matrículas efetivadas, e um custo por matrícula de R\$ 1.447,04, em um custo total de R\$ 4,5 milhões (Câmara Municipal de Maringá, 2025). Em 2018, primeiro ano da vigência do Programa de Compra de Vagas em Maringá, o Edital de Processo nº 2099/2018 (ANEXO I) previa a compra de 2.000 vagas na Educação Infantil por um valor total de 22.000 reais durante 12 meses. No entanto, o edital teve a própria inelegibilidade estabelecida pelo Exercício nº 248/2018, que foi revogada a pedido da SEDUC.

Em 2019, o valor total mensal homologado para o referido edital, que teve a inelegibilidade registrada pelo Exercício nº 002/2019 (ANEXO I), foi de R\$ 30.906.960,00 em um ano, com um valor mensal de R\$ 2.575.580,00, para a compra das 2.000 vagas. Em 2020, não encontramos nenhuma licitação de credenciamento no Portal da Transparência do município, mas, segundo Ramalho (2024), o gasto com a compra de vagas no ano foi de R\$ 23.753.427,06, com a compra de 1.535 vagas.

A respeito do aumento populacional, em 2016, o município tinha uma população de 403.063 habitantes (IBGE, 2016). Já em 2020, o número de habitantes passou a ser de 430.157 (IBGE, 2020). No entanto, quando consideramos toda a etapa da Educação Básica, há uma redução, nesse intervalo de tempo, de aproximadamente 0,51% no número de matrículas. Isso pode ter algumas justificativas, tais como a distorção idade-série, o abandono e a evasão escolar, além da pandemia de covid-19, iniciada em março de 2020. Ao relacionarmos o quantitativo de matrículas na Educação Básica do Brasil de 2016 a 2020, com base

no resumo técnico do censo da Educação Básica de 2020, verificamos que em 2016 foram registradas 48.817.479 matrículas e em 2020, um total de 47.295.294, o que significa que no intervalo de 2016 a 2020, o país registrou uma queda de 3,11% no quantitativo (INEP, 2021), portanto é possível inferirmos que o movimento de redução de matrículas na etapa da Educação Básica acontece no Brasil e no município de Maringá, apesar do município registrar uma queda menor.

A Tabela 2 mostra um balanço das matrículas do PEE em Maringá por categoria de deficiência nas classes e escolas especiais de 2016 a 2020. Os números foram obtidos no site do LDE³⁵ da Universidade Federal do Paraná, que utiliza os microdados do Censo Escolar do INEP como fonte. Para isso, foram seguidas as seguintes etapas: no site, em um primeiro momento, acessamos o ícone “Plataforma de Dados Educacionais”; posteriormente, clicamos em “Características da Educação Básica”. Em seguida, acessamos a aba “Número de Matrículas de 2007 a 2020”, clicando na flecha. Na página intitulada “Consulta de Indicadores”, na aba “Selecione a Localidade”, colocamos (País: Brasil, UF: Paraná, Município: Maringá). Logo depois, na aba “Selecione o período”, colocamos (Série Histórica 2016-2020) e, posteriormente, na aba denominada “Monte sua Consulta”, na linha, selecionamos a variável “Público da Educação Especial (PEE) por categoria”.

³⁵ Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

Tabela 2 – Matrículas do PEE em Maringá por categorias de deficiências na educação básica de 2016-2020

Categoria do PEE	Ano														
	2016			2017			2018			2019			2020		
	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total
Cegueira	20	0,74	2.690	19	0,66	2.873	15	0,51	2.921	18	0,60	2.965	16	0,52	3.038
Baixa visão	143	5,31	2.690	142	4,94	2.873	94	3,21	2.921	93	3,13	2.965	97	3,19	3.038
Surdez	49	1,82	2.690	39	1,35	2.873	50	1,71	2.921	46	1,55	2.965	53	1,74	3.038
Deficiência Auditiva	49	1,82	2.690	56	1,94	2.873	68	2,32	2.921	69	2,32	2.965	68	2,23	3.038
Surdocegueira	2	0,07	2.690	4	0,13	2.873	3	0,10	2.921	3	0,10	2.965	3	0,09	3.038
Deficiência física	458	17,02	2.690	508	17,68	2.873	496	16,98	2.921	496	16,72	2.965	495	16,29	3.038
Deficiência Intelectual	1.269	47,17	2.690	1.311	45,63	2.873	1.311	44,88	2.921	1.224	41,28	2.965	1.191	39,20	3.038
Deficiências Múltiplas	343	12,75	2.690	337	11,72	2.873	306	10,47	2.921	319	10,75	2.965	296	9,74	3.038
Autismo	169	6,28	2.690	235	9,91	2.873	330	11,29	2.921	0	0	2.965	0	0	3.038
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	0	0	2.690	0	0	2.873	0	0	2.921	551	18,92	2.965	666	21,92	3.038
Síndrome de Asperger	37	1,37	2.690	54	1,87	2.873	73	2,49	2.921	0	0	2.965	0	0	3.038
Síndrome de Rett	2	0,07	2.690	1	0,03	2.873	0	0	2.921	0	0	2.965	0	0	3.038
Transtorno Desintegrativo da Infância	15	0,55	2.690	14	0,48	2.873	20	0,68	2.921	0	0	2.965	0	0	3.038
Altas Habilidades/ Superdotação	134	4,98	2.690	153	5,32	2.873	155	5,30	2.921	146	4,92	2.965	153	5,03	3.038

*N: Quantitativo

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em LDE (2016-2020) (2025a).

É observável que o maior número de matrículas do PEE, no período de análise, foi de alunos com deficiência intelectual, que teve uma queda de 78 matrículas (6,14%). A deficiência física, no período analisado, decaiu em 37 matrículas (8,07%), enquanto a deficiência múltipla sofreu queda de 47 matrículas (13,70%). Algumas deficiências e síndromes tiveram poucas matrículas ou até mesmo não tiveram ocorrência, a exemplo da surdocegueira e da síndrome de Rett. O caso das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) chama a atenção, já que, de 2016 a 2018, não houve nenhuma ocorrência. Porém, em 2019 e 2020, houve o registro de um número considerável de matrículas, totalizando 551 em 2019, e 666 em 2020³⁶.

Segundo a Tabela 2, a cegueira, de 2016 a 2020, sofreu uma queda de 4 matrículas (20%). A baixa visão decaiu em 46 matrículas (32,16%). A categoria da surdez teve um aumento de 4 matrículas (8,16%). Já a deficiência auditiva teve um

³⁶ É oportuno enfatizar que o Censo Escolar, em 2019, passa a utilizar o termo “Transtorno do Espectro Autista” em substituição à terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, que apresentava as seguintes categorias: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Autismo. Por conta dessa mudança, a categoria TEA apenas apresenta dados em 2019, e as demais aparecem zeradas a partir do referido ano. Em outros casos, as categorias podem estar zeradas devido a não informação dos dados ou por não apresentarem matrículas de estudantes PEE.

aumento de 19 matrículas (38,77%) e a surdocegueira, apesar do pouco registro de matrículas, aumentou em 1 matrícula (50%) de 2016 a 2020. O autismo, no intervalo de 2016 a 2018, período antes de se incorporar ao TEA, teve um crescimento de 161 matrículas (95,26%).

Desde 2019, a categoria TEA passou a ser contabilizada nas matrículas e, entre o referido ano e 2020, com um aumento de 115 matrículas (20,87%). A Síndrome de Asperger, a partir de 2019, foi incorporada ao TEA; mas, de 2016 a 2018, constatamos um aumento de 36 matrículas (97,29%). A Síndrome de Rett também foi incorporada ao TEA em 2019, e, entre 2016 e 2018, chegou a ter 0 matriculados. Portanto, trata-se de uma queda de 100% no número de matrículas. O Transtorno Desintegrativo da Infância também se integrou ao TEA em 2019; contudo, de 2016 a 2018, observamos um aumento de 5 matrículas (33,33%). As matrículas referentes às altas habilidades/superdotação sofreram um aumento de 19 matrículas (14,17%) no período analisado. Vale ressaltar que há falta de transparência em relação às matrículas por tipo de deficiência específicas nas creches, pré-escolas e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP de 2016 a 2020³⁷ evidenciam o número de alunos PEE de Maringá que frequentam classes comuns e exclusivas perante todo o nível de ensino. Na página, clicamos, primeiramente, no ícone “Educação Básica”. Posteriormente, na aba “Sinopse Estatística da Educação Básica”, clicamos na opção referente ao ano específico da pesquisa, ou seja, 2016 a 2020, individualmente. No ano de 2020, o ícone se encontra intitulado “Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 (Atualizado em 08/03/2021)”. Os arquivos são baixados em “zip” no computador. Os dados obtidos são apresentados pela Tabela 3.

³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 4 fev. 2026.

Tabela 3 - Matrículas do PEE em Maringá nas classes comuns e classes exclusivas de 2016-2020

Alunos PEE	Ano									
	2016	% do Total	2017	% do Total	2018	% do Total	2019	% do Total	2020	% do Total
Classes Comuns	994	51,55	1.195	56,18	1.344	58,92	1.350	60,18	1.454	61,84
Classes Exclusivas	934	48,44	932	43,81	937	41,07	893	39,81	897	38,15
Total	1.928	100	2.127	100	2.281	100	2.243	100	2.351	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em INEP (2016-2020) (2025a)

A Tabela 3 evidencia que o número de matrículas nas classes comuns em Maringá de 2016 a 2020 aumentou em 460 (46,27%), com o maior crescimento de 2017 para 2018, em 149 (12,46%) alunos. Quanto às classes exclusivas no município, para o mesmo recorte temporal, identificamos de um modo geral uma diminuição em 37 (3,96%) matrículas, que se justifica devido às políticas de incentivo das matrículas do PEE no ensino regular. O número de alunos em classes exclusivas também aumentou de 2017 para 2018, embora em um menor percentual em relação às classes comuns, totalizando uma incidência 5 (0,53%) matrículas a mais e, de 2019 para 2020, também foi registrado um tímido aumento em classes exclusivas do município, num quantitativo de 4 (0,44%) alunos, que pode ser explicado devido à elevação de matrículas de estudantes com TEA em Maringá a partir de 2019.

Realizamos uma comparação entre as matrículas por tipo de deficiência da educação básica de Maringá de 2016 a 2020 e as matrículas da mesma categoria no estado do Paraná no mesmo período. Os dados foram coletados por intermédio do site do LDE, considerando as seguintes etapas: no site, primeiramente, acessamos o ícone “Plataforma de Dados Educacionais”; depois, clicamos em “Características da Educação Básica”. Em seguida, clicamos na aba “Número de Matrículas de 2007 a 2020”, especificamente, na flecha. Na página intitulada “Consulta de Indicadores”, na aba “Selecione a Localidade”, colocamos (País: Brasil, UF: Paraná). Logo depois, na aba “Selecione o período”, inserimos (Série Histórica 2016-2020). Posteriormente, na aba intitulada “Monte sua Consulta”, na linha, selecionamos a variável “Público da Educação Especial (PEE) por categoria”. A Tabela 4 apresenta os dados referentes ao estado do Paraná.

Tabela 4 – Matrículas do PEE no Paraná por categorias de deficiências na educação básica de 2016-2020

Categoria do PEE	Ano														
	2016			2017			2018			2019			2020		
	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total	N	% do Total	Total
Cegueira	505	0,50	99.553	470	0,43	107.782	487	0,41	116.684	462	0,39	115.534	452	0,37	119.271
Baixa Visão	4.987	5,00	99.553	5.261	4,88	107.782	5.396	4,62	116.684	4.985	4,31	115.534	5.054	4,23	119.271
Surdez	1.765	1,77	99.553	1.718	1,59	107.782	1.714	1,46	116.684	1.655	1,43	115.534	1.590	1,33	119.271
Deficiência Auditiva	1.693	1,70	99.553	1.843	1,70	107.782	2.000	1,71	116.684	2.091	1,80	115.534	2.091	1,75	119.271
Surdocegueira	28	0,02	99.553	30	0,02	107.782	23	0,01	116.684	30	0,02	115.534	35	0,02	119.271
Deficiência Física	8.646	8,68	99.553	8.787	8,15	107.782	8.852	7,58	116.684	9.121	7,89	115.534	8.958	7,51	119.271
Deficiência Intelectual	68.520	68,82	99.553	73.753	68,42	107.782	80.750	69,20	116.684	76.667	66,35	115.534	77.806	65,23	119.271
Deficiências Múltiplas	7.129	7,16	99.553	7.001	6,49	107.782	6.659	5,70	116.684	6.777	5,86	115.534	6.550	5,49	119.271
Autismo	2.405	2,41	99.553	3.230	2,99	107.782	4.528	3,88	116.684	0	0	115.534	0	0	119.271
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	0	0	99.553	0	0	107.782	0	0	116.684	9.943	8,60	115.534	12.453	10,44	119.271
Síndrome de Asperger	875	0,87	99.553	1.083	1,01	107.782	1.316	1,12	116.684	0	0	115.534	0	0	119.271
Síndrome de Rett	61	0,06	99.553	57	0,05	107.782	54	0,04	116.684	0	0	115.534	0	0	119.271
Transtorno Desintegrativo da Infância	860	0,86	99.553	977	0,90	107.782	999	0,85	116.684	0	0	115.534	0	0	119.271
Altas Habilidades/Superdotação	2.079	2,08	99.553	3.572	3,31	107.782	3.906	3,34	116.684	3.803	3,29	115.534	4.144	3,47	119.271

*N: Quantitativo

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em LDE (2016-2020) (2025b).

Assim como é evidenciado pela Tabela 4, o Paraná é similar à Maringá e registra o maior número de matrículas nas categorias “Deficiência Física”, “Deficiência Intelectual”, “Deficiências Múltiplas” e “Altas Habilidades/Superdotação”. As matrículas dos alunos com deficiência física no estado, de 2016 a 2020, aumentaram em 112 (1,29%). Já a deficiência intelectual contabilizou um aumento de 9.286 (13,55%) matriculados. Já nas deficiências múltiplas, houve uma queda de 579 (8,12%) matrículas e, quanto à categoria das altas habilidades e superdotação, o Paraná registrou um aumento de 2.065 (99,32%) matrículas.

Ao compararmos as matrículas das referidas categorias entre o estado do Paraná e o município de Maringá de 2016 a 2020, notamos que a deficiência física, no Paraná, registrou um total de 44.364 matrículas, enquanto Maringá registrou 2.453 matrículas, que equivalem a 5,52% das matrículas do estado. No caso da deficiência intelectual, o Paraná totalizou 337.496 matriculados, enquanto Maringá totalizou 12.718 matrículas, que representam 3,76% das matrículas do estado. No caso das deficiências múltiplas, o Paraná somou 34.116 matriculados, e Maringá somou 1.601 matrículas, que correspondem à 4,69% das matrículas do Paraná. Por fim, quanto às altas habilidades e superdotação, o estado totalizou 17.504

matriculados, enquanto o município de Maringá registrou 741 matrículas, equivalentes à 4,32% das matrículas do Paraná.

No que se refere ao número de escolas de Educação Infantil por etapa e modalidade de oferta (creche e pré-escola) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como à dependência administrativa em Maringá no período de 2016 a 2020, os dados foram obtidos no site do LDE, da Universidade Estadual do Paraná, da seguinte forma: primeiramente, acessamos o ícone “Plataforma de Dados Educacionais”; posteriormente, clicamos em “Características da Educação Básica”. Em seguida, clicamos na aba intitulada “Número de Escolas”, especificamente na flecha. Na página intitulada “Consulta de Indicadores”, na aba “Selecione a Localidade”, colocamos (País: Brasil, UF: Paraná, Município: Maringá). Logo depois, na aba “Selecione o período”, inserimos a opção “Ano específico” realizando a busca individualmente de 2016 a 2020. Selecionamos, na linha, a variável “Escolas por etapa e modalidade de oferta” e, na coluna, a variável “Dependência Administrativa”. A Tabela 5 expõe os dados obtidos.

Tabela 5 – Escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa em Maringá (2016-2020)

Etapas de ensino	Dependência Administrativa									
	Estadual		Municipal		Privada conveniada sem fins lucrativos		Privada não conveniada sem fins lucrativos		Privada não conveniada com fins lucrativos	
	N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total
	Ano 2016									
Cre	0	0	0	0	1	33,33	0	0	2	5,12
Cre/Pre	0	0	59	66,29	1	33,33	0	0	26	66,66
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	8	20,51
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	0	0	1	33,33	0	0	0	0
EF-AI	0	0	29	32,58	0	0	0	0	2	5,12
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,56
Pre/EF-AI	0	0	1	1,12	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	89	100	3	100	0	0	39	100
	2017									
Cre	0	0	0	0	1	33,33	0	0	2	5
Cre/Pre	0	0	60	64,51	1	33,33	0	0	26	65
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	9	22,50
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	0	0	1	33,33	0	0	0	0
EF-AI	0	0	32	34,40	0	0	0	0	2	5
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5
Pre/EF-AI	0	0	1	1,07	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	93	100	3	100	0	0	40	100
	2018									
Cre	0	0	0	0	1	33,33	0	0	2	5,40
Cre/Pre	0	0	62	64,58	1	33,33	0	0	22	59,45
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27,02
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	0	0	1	33,33	0	0	0	0
EF-AI	0	0	33	34,37	0	0	0	0	2	5,40
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,70
Pre/EF-AI	0	0	1	1,04	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	96	100	3	100	0	0	37	100
	2019									
Cre	0	0	0	0	1	33,33	0	0	4	9,52
Cre/Pre	0	0	63	63,63	1	33,33	0	0	26	61,90
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	8	19,04
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	0	0	1	33,33	0	0	0	0
EF-AI	0	0	34	34,34	0	0	0	0	2	4,76
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,38
Pre/EF-AI	0	0	2	2,02	0	0	0	0	1	2,28
Total	0	0	99	100	3	100	0	0	42	100
	2020									
Cre	0	0	0	0	0	33,33	0	0	13	26,53
Cre/Pre	0	0	63	63,63	0	33,33	0	0	24	48,97
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	9	18,36
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	0	0	0	33,33	0	0	0	0
EF-AI	0	0	36	36,36	0	0	0	0	2	4,08
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,04
Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	99	100	0	100	0	0	49	100

*N: Quantitativo

*Cre: Creche

*Cre/Pre: Creche / Pré-Escola

*Cre/Pre/EF-AI: Creche / Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais

*Cre/Pre/EF-AI/EE: Creche / Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais / Educação Especial

*EF-AI: Ensino Fundamental Anos Iniciais

*Pre: Pré-Escola

*Pre/EF-AI: Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em LDE (2016-2020) (2025c).

Observamos, na Tabela 5, a ausência de ambas as etapas de ensino a nível estadual, principalmente devido ao processo de municipalização. No que se refere às creches, a cidade não apresenta tais instituições a nível estadual. O município também é o responsável pela oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando os Anos Finais sob a responsabilidade do estado. Quanto às instituições que funcionam com a creche e a pré-escola, notamos que, no intervalo de análise, houve um aumento de 6,77%.

Maringá possui 66 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)³⁸, mas também possui instituições privadas para essa etapa, assim como para o Ensino Fundamental e Médio, em um total de 128 instituições³⁹. Além disso, Maringá possui 6 escolas conveniadas que atendem à EE⁴⁰, totalizando 159 turmas e 1.032 matrículas. Quanto às escolas municipais que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Maringá possui um total de 53 escolas⁴¹, das quais 22 apresentam SRM para atendimento do PEE (41,5%), enquanto que no Brasil, o percentual de escolas com SRM atingiu 25,1% em 2024 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025), o equivalente a 37 mil escolas, um percentual inferior se comparado às escolas que atendem o PEE nos anos iniciais do ensino fundamental em Maringá. No que diz respeito às escolas municipais que atendem as três etapas de ensino, é possível afirmar que o município não as possui, assim como também não apresenta escolas municipais que atendem à modalidade da EE nas etapas da creche e pré-escola.

A respeito do tipo de convênio estabelecido por cada instituição da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Maringá, entre 2016 e 2020, também obtivemos os dados pelo LDE da Universidade Federal do Paraná. Assim, foram seguidas as seguintes etapas: em um primeiro momento, acessamos o ícone “Plataforma de Dados Educacionais”; posteriormente, clicamos em “Características da Educação Básica”. Em seguida, na aba intitulada “Número de Escolas”, clicamos especificamente na flecha. Na página denominada

³⁸ A lista detalhada com os 66 CMEIs de Maringá se encontra disponível em: <http://www3.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/e76765d45a16.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

³⁹ As informações foram obtidas mediante consulta no seguinte site: <https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml?windowId=112>. Para a realização da busca, colocamos, no campo “Município”, “Maringá”, e, no campo “Rede de Ensino”, “Privada”.

⁴⁰ As instituições privadas que atendem à EE em Maringá são: a Escola Albert Sabin, a Escola Diogo Zuliani (Sede e Subsede), a Escola Leo Kanner, a Escola Reynaldo R Ferreira e o C A E E Ao Fissurado Labiop de Maringá.

⁴¹ A lista detalhada com as 53 escolas municipais se encontra disponível em: <http://www3.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/a3e09d24571f.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

“Consulta de Indicadores”, na aba “Selecione a Localidade”, colocamos (País: Brasil, UF: Paraná, Município: Maringá). Logo depois, na aba “Selecione o período”, inserimos a opção “Ano específico” realizando a busca individualmente de 2016 a 2020. Por fim, selecionamos, na linha, a variável “Escolas por etapa e modalidade de oferta” e, na coluna, a variável “Dependência do convênio com o Poder Público”. A Tabela 6 evidencia os dados obtidos.

Tabela 6 – Tipos de convênio das escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa em Maringá (2016-2020)

Etapas de ensino	Convênio com rede Municipal		Convênio com rede Municipal e Estadual		Dependência Administrativa Privada não conveniada		Não se aplica (pública)	Total
	N	% do Total	N	% do Total	N	% do Total		
	Ano 2016							
Cre	1	33,33	0	0	2	66,66	0	3
Cre/Pre	1	1,16	0	0	26	30,23	59	68,60
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	8	100	0	8
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	1	100	0	0	0	1
EF-AI	0	0	0	0	2	6,45	29	93,54
Pre	0	0	0	0	1	100	0	1
Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	1	100
	2017							
Cre	1	33,33	0	0	2	66,66	0	3
Cre/Pre	1	1,14	0	0	26	29,88	60	68,89
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	9	100	0	9
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	1	100	0	0	0	1
EF-AI	0	0	0	0	2	5,88	32	94,11
Pre	0	0	0	0	1	100	0	1
Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	1	100
	2018							
Cre	1	33,33	0	0	2	66,66	0	3
Cre/Pre	1	1,17	0	0	22	25,88	62	72,94
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	10	100	0	10
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	1	100	0	0	0	1
EF-AI	0	0	0	0	2	5,71	33	94,28
Pre	0	0	0	0	1	100	0	1
Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	1	100
	2019							
Cre	1	20	0	0	4	80	0	5
Cre/Pre	1	1,11	0	0	26	28,88	63	70
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	8	100	0	8
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	1	100	0	0	0	1
EF-AI	0	0	0	0	2	5,55	34	94,44
Pre	0	0	0	0	1	100	0	1
Pre/EF-AI	0	0	0	0	1	33,33	2	66,66
	2020							
Cre	1	7,14	0	0	13	92,85	0	14
Cre/Pre	1	1,13	0	0	24	27,27	63	71,59
Cre/Pre/EF-AI	0	0	0	0	9	100	0	9
Cre/Pre/EF-AI/EE	0	0	1	100	0	0	0	1
EF-AI	0	0	0	0	2	5,26	36	94,73
Pre	0	0	0	0	1	100	0	1
Pre/EF-AI	0	0	0	0	0	0	2	100

*N: Quantitativo

*Cre: Creche

*Cre/Pre: Creche / Pré-Escola

*Cre/Pre/EF-AI: Creche / Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais

*Cre/Pre/EF-AI/EE: Creche / Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais / Educação Especial

*EF-AI: Ensino Fundamental anos iniciais

*Pre: Pré-Escola

*PRE/EF-AI: Pré-Escola / Ensino Fundamental Anos Iniciais

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em LDE (2016-2020) (2025c).

A Tabela 6 mostra que as instituições privadas não conveniadas, entre 2016 e 2020, totalizaram um aumento de dez instituições (25,64%). Por não terem convênio, elas possuem fins lucrativos. Entre as privadas sem conveniamento, foi possível observarmos uma elevação de 11 (550%) escolas que atendem a etapa da creche no período. Por outro lado, percebemos que o quantitativo de instituições privadas

não conveniadas que atendem a creche juntamente à pré-escola sofreu uma redução de duas escolas (7,69%) para o mesmo período. Foi possível identificarmos entre as privadas não conveniadas, que há registro de escolas que atendem as etapas da creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, em que de 2016 a 2020, houve um aumento de uma escola (12,5%).

De 2016 a 2020, identificamos também que apenas uma escola que atende alunos da creche e uma que atende simultaneamente as etapas da creche e da pré-escola apresentou convênio exclusivamente com a rede municipal. Uma delas, que atende a EE no recorte temporal analisado, apresentou convênio simultaneamente com as redes municipal e estadual. A predominância, no entanto, é de intuições públicas que não firmam nenhum tipo de convênio, que no período sofreram uma elevação de 15 (16,85%) instituições. Podemos observar ainda pela Tabela 5, que não há escolas que atendem a educação especial de caráter público e entre as privadas não conveniadas, não há registros de atendimento na modalidade, logo podemos concluir que as escolas que se destinam ao PEE são privadas e têm algum tipo de convênio.

Quanto ao número de docentes da EE em Maringá no período proposto, os dados foram obtidos com base nas sinopses estatísticas do INEP⁴². Com os arquivos baixados, acessamos o arquivo intitulado “Sinopse_Estatistica_da_Educação_Basica.xlsx” para cada ano de análise. Em seguida, procuramos pela aba intitulada “2. Docentes”, na parte inferior da tela. Em seguida, acessamos a aba “2.1 Educação Básica”, na parte inferior da tela, e selecionamos (Sul – Paraná – Maringá). Então, analisamos para a tabela na aba “Educação Especial”, que se subdivide em “Total”, “Classes Comuns” e “Classes Exclusivas”. A Tabela 7 mostra o quantitativo obtido.

⁴² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 18 nov. 2025.

Tabela 7 – Número de docentes nas classes comuns e classes exclusivas da Educação Básica em Maringá de 2016 a 2020

Docentes	Ano									
	2016	% do Total	2017	% do Total	2018	% do Total	2019	% do Total	2020	% do Total
Classes Comuns	2.554	94,59	2.388	94,05	2.731	95,15	2.470	94,85	2.714	95,12
Classes Exclusivas	171	6,33	164	6,45	154	5,36	145	5,56	157	5,50
Total	2.700		2.539		2.870		2.604		2.853	

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em INEP (2016-2020) (2025b)

A Tabela 7 evidencia um aumento de 160 (6,26%) docentes da classe comum no município de Maringá entre 2016 e 2020, enquanto, nas classes exclusivas, observamos uma queda de 14 docentes (8,18%). A maior redução ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, totalizando 10 professores (6,09%). A queda no número de docentes das classes especiais pode se justificar pela realização de concursos públicos para docentes de AEE na rede municipal entre 2016 e 2020 (Editais nº 030/2012 – SEADM e nº 009/2018 – SERH – ANEXOS IV e V). No município de Maringá, atualmente, há 51 escolas municipais que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Solicitamos à SEDUC de Maringá os dados referentes às escolas municipais que apresentam SRM no recorte temporal de 2016 a 2020. Todavia, nos foi enviado apenas o ano de 2025, que não pertence ao nosso recorte de análise; por isso, o disponibilizamos no ANEXO II, que apresenta uma figura detalhando a localização de tais escolas.

Identificamos que em Maringá, segundo informações fornecidas pela Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar da SEDUC do município (ANEXO III), houve um aumento gradativo do número de professores concursados especializados no apoio em sala de aula, que trabalham em colaboração aos professores regentes das classes regulares, com o objetivo de auxiliarem os alunos PEE, assim como é apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Evolução do número de professores de apoio em sala de aula concursados na função (2016-2020)

Ano	Quantitativo de Docentes Concurados
2016	148
2017	150
2018	153
2019	188
2020	214
Total	853

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em ANEXO III.

No Quadro 14 observamos que o número de docentes concursados atuantes no apoio em sala de aula teve um crescimento no período de 2016 a 2020 na cidade de Maringá. O acréscimo foi de 66 docentes (44,59%). O maior aumento se deu entre 2019 e 2020, em que o quantitativo totalizou 26 docentes (13,82%). Entre 2016 e 2020, Maringá contou com dois concursos promovidos pela prefeitura, que englobaram o cargo de Professor de AEE, sendo o primeiro deles realizado no ano de 2012, pelo Edital nº 030/2012 – SEADM (ANEXO IV), executado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL). O referido edital teve vigência de dois anos (06/07/2012 a 06/07/2014), e pôde ser prorrogado por igual período. Possivelmente, a prorrogação ocorreu até 06/07/2016, pois o município não contou com mais nenhum concurso na área.

Estava disponível o cargo de “PROFESSOR (Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado em Sala Recursos Multifuncional)”, com carga horária de trabalho de quarenta horas e disponibilidade de cinco vagas para atuação na SEDUC de Maringá. Além disso, havia cinco vagas para o cargo de “PROFESSOR (Educação Especial – Apoio em Sala de Aula)”: a jornada de trabalho era de vinte horas semanais para atuação na SEDUC do município. Por fim, o concurso apresentou o cargo de “PROFESSOR (Educação Especial – Apoio em Contraturno Escolar)”, com jornada de trabalho de vinte horas por semana, disponibilidade de cinco vagas e atuação na SEDUC.

Já o segundo concurso registrado na área e realizado pela prefeitura se deu pelo Edital nº 009/2018 – SERH (ANEXO V). Ele também foi executado pela FAUEL, com validade de um ano (06/09/2018 a 06/09/2019), passível de prorrogação por

mais um ano (06/09/2020). Provavelmente, a prorrogação ocorreu. O referido edital contava com os seguintes cargos: “Professor 20hs (Educação Especial – Apoio em Contraturno Escolar)”, cuja carga horária de trabalho era de vinte horas por semana, com nove vagas disponíveis para ampla concorrência e uma destinada às PcD; e “Professor 20hs (Educação Especial – Apoio em Sala de Aula)”, com jornada de trabalho de vinte horas semanais, e quarenta e uma vagas disponíveis para ampla concorrência e três para PcD.

Ao analisarmos os editais de chamamento referentes ao quantitativo de professores da EE concursados em Maringá de 2016 a 2020, provenientes do Edital nº 030/2012 – SEADM (ANEXO IV), chegamos à conclusão de que, no período, Maringá contou com 221 professores de apoio em sala de aula, 79 professores de apoio em contraturno e 26 professores de SRM e quanto ao Edital nº 009/2018 – SERH (ANEXO V), os editais de chamamento para o mesmo período evidenciaram 274 professores de apoio em sala de aula e 13 professores de apoio em contraturno. Assim, como pudemos observar, o número de docentes concursados para apoio em sala de aula não é equivalente ao quantitativo informado pela SEDUC de Maringá (Quadro 14), que registrou 853 docentes, quando o total perante os editais de chamamento dos dois concursos somados resultou em 495, isto é, 358 docentes a menos. Os editais que analisamos foram encontrados por meio do Google, com o descritor “Concursos públicos professor de AEE em Maringá”. Desse modo, salientamos que não foi possível compreendermos os motivos da discrepância nos quantitativos, pois não tivemos uma explicação exata da prefeitura do município.

Diante do exposto, concluímos que, quando fundada, a cidade de Maringá pertencia à Mandaguari. A primeira escola em Maringá, no entanto, é datada de 1946 e se encontrava localizada no “Maringá Velho”, denominada, em 1947, de “Escola Isolada do Maringá Velho”. A exigência era a formação de uma turma que atendesse quarenta crianças. A escola, no entanto, tinha capacidade para dezoito alunos e, por isso, funcionava em vários turnos. Uma questão já identificada nesse período é a ausência de repasse de recursos públicos para a construção de escolas, além da problemática relativa à formação docente, já que muitos professores que atuavam na primeira escola de Maringá não tinham o ensino primário completo. A segunda escola da região foi fundada no ano de 1948 e, em 1955, foi denominada “Grupo Escolar Dr. Oswaldo Cruz”, construída com a ajuda da Companhia

Melhoramentos Norte do Paraná. A escola tinha, inicialmente, quatro salas de aula e, posteriormente, devido à demanda, passou a ter onze salas.

Identificamos que a legislação que objetiva a implementação do sistema de ensino do município dá aval para celebrar convênios com instituições públicas e privadas, a fim de, entre outros objetivos, oferecer a EE em instituições privadas sem fins lucrativos, garantir o AEE em centros especializados privados e viabilizar a formação docente voltada à área por meio de instituições privadas. O sistema de ensino de Maringá, nesse sentido, deve contemplar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, respeitando as capacidades dos alunos e todas as áreas de atuação da educação, com base nos princípios da gestão democrática e da autonomia. A privatização, como identificamos, foi evidenciada como uma das possíveis causas do aumento de matrículas nas creches e pré-escolas, já que o município investe na compra de vagas de Educação Infantil, atualmente com um total de 35 instituições cadastradas no programa, com um gasto por matrícula de R\$ 1.447,04, em um custo total de R\$ 4,5 milhões de reais.

Diante do comparativo das matrículas por categoria de deficiência entre o Paraná e o município de Maringá, concluímos que as categorias que representaram os maiores percentuais em relação ao estado foram a deficiência física, com o registro de 2.453 matrículas, o que significa 5,52% das matrículas paranaenses, a deficiência múltipla, que contabilizou, em Maringá, 1.601 matriculados, correspondentes à 4,69% das matrículas para a categoria no Paraná, a deficiência física, que totalizou em Maringá, 6.306 alunos matriculados, o equivalente a 1,67% para a mesma categoria no Paraná e, por último, o TEA que em Maringá, entre 2019 e 2020, representou 1.217 matrículas, o equivalente a 5,43% para a categoria no mesmo recorte temporal do estado do Paraná.

Comprovamos que Maringá possui 66 CMEIs e 53 escolas municipais, das quais 22 têm SRM no ano de 2025, conforme (ANEXO II). No entanto, identificamos que 10 das 22 SRMs do município, atualmente, encontram-se inativadas. O não funcionamento das SRM no município, contudo, não pode ser atribuído à ausência de concursos para a área, tendo em vista que, de 2016 a 2020, houve um aumento no número de docentes concursados no recorte temporal de 66 professores (44,59%), cujo maior aumento se deu entre 2019 e 2020, totalizando a contratação de 26 docentes (13,82%). O município também apresenta creches, pré-escolas,

Ensino Fundamental e Ensino Médio em instituições privadas que totalizam 128 instituições, das quais 6 atendem a modalidade da EE.

Entre 2016 e 2020, dois concursos públicos voltados para a contratação de docentes de AEE foram realizados no município e, como observamos, as vagas ocupadas não se equivalem aos dados informados pela SEDUC de Maringá (Quadro 14). Todavia, um impasse é o de que muitos professores, estão pedindo exoneração ou aposentadoria do cargo, o que também contribui para a inativação das SRM.

A subseção 2.3 apresenta um histórico da Educação Especial no município de Maringá. Para isso, abrange desde a década de 1950 até a atualidade, discutindo como a EE se instala no município e enfatizando as instituições privadas de educação básica que ofertam a modalidade e os termos de colaboração e fomento firmados entre essas instituições e a prefeitura de Maringá.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: HISTÓRICO E POLÍTICAS

A subseção 2.3 busca apresentar uma contextualização do histórico da EE em Maringá, inter-relacionando-a com a educação do município, a fim de demonstrar a estruturação da modalidade e a atuação do setor privado, por meio das instituições de educação básica, na modalidade de EE. O percurso da educação no município, de 1953 até 1971, foi marcado pela construção da primeira escola municipal, com o início da rede municipal de ensino, até o Decreto da Reforma Educacional em 1971. Em 1978, o município passou pela nuclearização das escolas rurais, o que resultou na estruturação de três núcleos. Já em 1979, houve a ampliação para seis núcleos, e, em 1980, um total de sete núcleos (Maringá, 1977).

Na década de 1980, com a redemocratização brasileira, a Secretaria da Educação demonstrou uma maior preocupação, em suas políticas, com a democratização do ensino. A partir disso, implantou mecanismos, como: eleições para diretores, criação de Associações de Pais e Mestres (APMs) e elaboração de princípios para uma gestão escolar democrática, medidas que refletiram na gratuidade do ensino público em Maringá (Maringá, 2004a). As APMs são instituições de direito privado instaladas nas escolas públicas por meio de contratos para a execução da função que o MEC denomina “Unidade Executora”. Essas

instituições prestam contas ao final de um período e são a principal forma de descentralização na rede pública (Souza, 2006). Pode-se dizer que:

As primeiras propostas de organização das APMS eram mais espontâneas estando preocupadas em trazer, para a escola, a discussão sobre o papel da Educação na formação dos indivíduos, sobre os problemas gerais e específicos enfrentados pelas escolas, a discussão sobre a importância de se envolver cada vez mais pessoas interessadas nessas questões. Em outros momentos os projetos e/ou decisões vinham diretamente do poder político centralizado no Estado, considerando tais entidades como mais um espaço para reforçar e transmitir os valores por ele representados (Branco, 1996, p. 32).

Em 1978, no Paraná, as APMs passaram a se chamar Associação de Pais, Mestres e Funcionários Não Docentes (APMFs). Na década de 1990, especificamente entre 1991 e 1992, como já mencionado, o município instituiu um processo de privatização da rede pública, quando as “escolas cooperativas não funcionavam por meio do trabalho compartilhado, mas sim eram estruturadas como empresas privadas, que visavam o lucro e, as instituições mantenedoras dessas escolas se colocavam como prestadoras de serviços (Azevedo, 2021). Sobre o assunto, o CEE, em seu Parecer n° 187/92, evidenciou que:

[...] o que se deduz, em linhas gerais, é que, de fato, bens e recursos públicos são colocados à disposição de uma empresa privada (apesar de constituída por professores), que dispõe de mão-de-obra assalariada (se ao menos 50% dos professores são donos, os demais, necessariamente, serão assalariados, o que significa que, do excedente de seu trabalho o grupo de professores sócios poderá se apropriar como 'lucro'. O poder Público municipal cede à empresa privada vencedora da licitação: o prédio público, mobiliado e equipado, os gêneros alimentícios para a merenda, o acervo bibliográfico, os materiais escolares e um pagamento por aluno matriculado [...] (Conselho Estadual de Educação, 1992, p. 6-7).

O prefeito da época, Ricardo Barros, mostrou-se contrário à administração pública e à favor da extensão da privatização em outros setores para além da educação. Com base em um documento publicado pela Prefeitura Municipal de Maringá em 1991, a privatização já havia atingido as creches municipais e ainda chegaria nos centros esportivos e na saúde (Maringá, 1991). Assim como pontua o jornalista Ualid Rabah, os objetivos da privatização em Maringá eram minimizar a burocracia e reduzir o quadro de funcionários. Entretanto:

Na prática verificou-se o contrário. Pela necessidade de maior acompanhamento e fiscalização das empresas, a burocracia (documentação) e de pessoal fiscalizador para o controle da presença dos alunos determinou a expansão do quadro funcional da Secretaria de Educação do Município (Rabah, 1993, p. 4).

As escolas da zona rural, devido ao atendimento de um quantitativo menor de alunos a um maior custo e por terem que ofertar transporte aos estudantes e professores, não se enquadraram no processo de privatização (Dias, 1995). Isso é constatado no seguinte fragmento do documento da SEDUC:

A rede municipal compunha-se, na época, de dezenove escolas urbanas e sete escolas rurais. Destas, dezesseis escolas foram entregues às empresas de “microgestão privada” e dez escolas permaneceram sob a administração pública direta, entre as quais uma escola de ensino especial, sete escolas rurais e duas pré-escolas. As escolas poupadas tornaram-se espécie de reserva para os profissionais da educação que gozavam da estabilidade funcional e não podiam ser dispensados por conta da privatização (Maringá, 2000, p. 16).

Em dezembro de 1992, por meio de uma medida judicial, os contratos com as empresas privadas foram suspensos e as escolas voltaram a ser de administração pública. Vale ressaltar, aqui, as lutas de profissionais da educação a favor da educação pública municipal, além de grupos que se formaram em defesa da educação pública. Após a retomada pelo Poder Público, a proposta pedagógica das escolas estava empobrecida e, diante disso, a SEDUC priorizou seu compromisso político com as ações pedagógicas (Camargo-Silva, 2006). No que se refere às políticas inclusivas, verifica-se a importância da inclusão social na sociedade como um todo. De acordo com a autora, a SEDUC de Maringá afirmou que:

Democratizar o acesso, garantir a permanência e a qualidade do ensino consiste em assegurar a todas as crianças, jovens e adultos o direito constitucional de participarem do processo ensino-aprendizagem atendendo suas necessidades específicas e possibilitando-lhes a apropriação de bens culturais historicamente produzidos (Camargo-Silva, 2006, p. 90).

É perceptível, portanto, o enfoque no atendimento das necessidades específicas de cada aluno. No período de 1996 a 2000, Maringá enfrentou uma

redução na arrecadação de impostos e um aumento na arrecadação de taxas, o que, por conseguinte, reduziu os investimentos na educação do município (Lopes, 2016). Outra questão importante reside no fato de que, no ano de 1998, a receita referente à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) de Maringá também contou com recursos advindos do Fundef. Nesse período, a cidade recebeu mais do que contribuiu, com uma diferença de noventa por cento. Essa variação estava associada ao aumento discreto no número matrículas nas escolas municipais, mas também tinha relação com a ampliação da receita no estado, que resultou em um aumento do valor aluno ano no Paraná de R\$ 626,08, em 1998, para R\$ 693,29 em 2000 (Gouveia *et al.*, 2003).

Em 2000, a SEDUC de Maringá incorporou parcialmente a Educação Infantil, ao se tornar responsável pelo pagamento dos funcionários e manutenção de equipamentos e materiais de consumo para algumas instituições de Educação Infantil. No ano de 2001, a secretaria se tornou responsável por toda a Educação Infantil⁴³ do município, que, na época, totalizava 42 escolas, sendo 26 CMEIs, 2 pré-escolas municipais e 16 instituições conveniadas filantrópicas, confessionais ou de caráter assistencialista, chamadas de Centros de Educação Infantil (CEIs) (Camargo-Silva, 2006).

De 2001 a 2004, a SEDUC, de posse de recursos do município, realizou a construção de novas escolas de Educação Infantil, aumentando o quantitativo de vagas para um total de 2.124. Contudo, ainda havia a presença das instituições filantrópicas, entendida como uma estratégia adotada para a contenção das despesas com a educação, considerando o fato de que:

A manutenção dos convênios do município com as instituições não governamentais evidencia a dependência do poder público com a iniciativa privada como forma de repartir responsabilidades, na tentativa de diminuir gastos e controlar a demanda por vagas (Camargo-Silva, 2006, p. 91-92).

Tais convênios com instituições privadas diziam respeito à cessão de professores para o atendimento de alunos com necessidades específicas. Esses docentes ajudavam na formação específica de determinada deficiência e recebiam,

⁴³ Essa etapa de ensino, em Maringá, até então, era de responsabilidade da Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá (FUNDESC).

em período integral e/ou em contraturno, o aluno da rede regular municipal. Entre 2001 e 2004, outras medidas vieram à tona, como:

Eleição para diretores em 2001 e implantação de órgão gestor nos centros, ou seja, criação de Conselhos de Centro em 2002; elaboração do Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil em 2003 e o registro da Proposta Curricular em 2004; a revisão constante do regimento escolar, escrito em 2003; o estabelecimento de critérios para a matrícula nos centros em 2002; efetivação do Conselho Municipal de Educação e elaboração do projeto do Plano Municipal de Educação em 2004; funcionamento e atendimento do centros municipais de educação infantil em períodos de recesso em 2003; garantia de espaços de formação em serviço no calendário anual e em outras datas contadas como dias letivos, como forma permanente de discussão e encaminhamentos sobre a educação infantil (Camargo-Silva, 2006, p. 94-95).

Nesse período, a SEDUC de Maringá passou a englobar a formação docente em seu quadro de investimentos, por compreender que, nessa etapa, os professores precisavam ser capazes de entender as necessidades e os interesses de cada criança para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Maringá, 2004a). Além disso, a proposta curricular de 2004 apresentava ações para inclusão social de alunos PEE e definia diversidade humana como:

[...] o conjunto de diferenças que nos caracteriza. Somos membros de uma mesma família: a raça humana, porém diferentes uns dos outros em muitos aspectos, principalmente os que estão ligados a raça, etnia, gênero, valores, condição física e religião, sendo os mais próximos ligados diariamente às trocas de experiências de vida (Maringá, 2004a, p. 57).

A respeito das crianças com necessidades específicas, o documento evidencia que as potencialidades delas devem ser valorizadas, independentemente da deficiência. Também reconhece a relevância do atendimento por docentes com a devida formação, entretanto, não traz, em detalhes, como esse atendimento deveria ser realizado e como a formação específica em serviço se concretizaria (Maringá, 2004a). No projeto do Plano Municipal de Educação (PME) de Maringá, em 2004, ocorreu um debate relativo à inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, já que o projeto delimitava que:

Nessas discussões há os que acreditam que a inclusão é uma atitude democrática, por parte da escola e da sociedade, que beneficia a todos os alunos, deficientes ou não, que interagem em suas diversidades, e os que defendem a ideia de que a escola e a sociedade inclusiva são entendidas como realidades idealizadas, distantes de uma real efetivação (Maringá, 2004b, p. 77).

Desde o debate do PME de 2004, é observável uma divisão entre aqueles que defendem a inclusão plena e aqueles que não acreditam em sua concretização por completo no município. Entre 2012 e 2013, instruções normativas foram elaboradas pelo setor de EE de Maringá (Maringá, 2012, 2013a, 2013b, 2013c), as quais seguem a perspectiva inclusiva. Em 2012, o PPP da cidade de Maringá já abordava a inclusão e, em 2013, cabe destacar três instruções normativas: a nº 5/2013 (Maringá, 2013a), que estabeleceu critérios para a realização de estudos de caso em alunos do Ensino Fundamental; a nº 7/2013 (Maringá, 2013b), que diz respeito aos critérios para atendimento do PEE nas SRM; e a nº 8/2013 (Maringá, 2013c), que estabeleceu critérios para a atuação do professor de apoio nas salas de aula regulares.

De acordo com Garcia (2020), depois que as salas de recursos foram fechadas em Maringá, no ano de 2008, as crianças passaram a não ter a documentação e a devida avaliação para frequentarem as SRM. Diante disso, “a reorganização e a avaliação dessas crianças foi um trabalho árduo. A luta realizada para a abertura de vagas para professores na área de EE no município foi outro fator de destaque” (Garcia, 2020, p. 10). A autora complementa que as escolas municipais da cidade de Maringá têm aberto várias SRM nos últimos anos e que os alunos com deficiência intelectual no município são os que apresentam maiores dificuldades de abstrair e generalizar os conhecimentos.

No município, quando há necessidade, mediante realização de avaliação pedagógica pela SEDUC de Maringá, os aprendizes com necessidades educacionais específicas podem ser encaminhados para instituições de educação básica na modalidade da Educação Especial (Maringá, 2020a). Contudo:

É necessário reafirmar que, a escolha da matrícula na educação básica na modalidade da educação especial é da família, sendo importante que ela seja orientada e esclarecida acerca das necessidades e prioridades da criança, dos atendimentos que receberá, do tempo de escolarização maior para alcançar a

aprendizagem, dentre outros aspectos inerentes ao trabalho e às especificidades da criança (Maringá, 2020a, p. 1.090).

É relevante ressaltarmos que os ciclos de alfabetização nas instituições de educação básica que ofertam a EE, que, juntos, somam dez anos, somente abrangem o Ensino Fundamental. Isso significa que o aluno PEE não pode progredir em seu processo de ensino-aprendizagem, isto é, a própria estrutura organizacional se coloca como uma barreira ao aluno.

A Secretaria Municipal de Educação de Maringá, amparada pela PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), com a finalidade de garantir o acesso e a qualidade do ensino e dos conteúdos que o compõem, tem, como prioridades para o AEE, uma formação docente de qualidade, com a presença e a colaboração da família durante o processo de aprendizagem, além da permissão da intersetorialidade na elaboração e na execução de políticas públicas que coadunem com a efetivação de acesso para os alunos PEE (Maringá, 2012).

Sabemos que muitas escolas ainda não contam com formações a respeito da inclusão. Contudo, os docentes necessitam ter a compreensão da perspectiva inclusiva em sua prática docente. Para que isso aconteça:

É importante que eles compreendam e reflitam sobre o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam no mínimo o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas possibilitando um primor na recepção, obtendo assim subsídios para atuarem de uma forma pedagógica (Lima, 2002, p. 122).

A SEDUC de Maringá, com base nas legislações do estado do Paraná e nas orientações do MEC, definiu um perfil para os docentes atuarem na EE e no AEE. O professor deve ter as atribuições que são específicas da EE, além das demais, que se relacionam à própria atuação como professor. Portanto, entre as atribuições do professor de apoio, estão:

- Conhecer o conteúdo ministrado pelo professor regente;
- Participar, conjuntamente ao docente regente, do planejamento das aulas, apontando os procedimentos pedagógicos e as metodologias que incluam o aluno PEE;

- Especificar as acessibilidades física e pedagógica necessárias ao ambiente escolar;
- Ter formas de comunicação alternativa, a fim de estimular o aprendiz a participar do processo de ensino-aprendizagem;
- Elaborar materiais didático-pedagógicos para estimular a comunicação alternativa;
- Orientar o professor regente e o aluno sobre a maneira como devem utilizar as tecnologias assistivas, como os softwares;
- Estimular a relação entre alunos com e sem deficiência, com o intuito de corroborar para a efetivação da inclusão nas atividades de sala de aula e extraclasse (Paraná, 2009).

Para os estudantes impossibilitados temporariamente de frequentarem a escola por motivo de hospitalização por período prolongado, a SEDUC de Maringá oferece o Serviço de Atendimento à Rede de Educação Hospitalar (SAREH), que garante a continuidade do aprendizado, condizente com o ano letivo em que o aluno esteja matriculado, mediante atividades que respeitem as condições físicas e emocionais (Maringá, 2020a). Para os aprendizes com problemas de saúde, como ansiedade e depressão, que venham a impedir a frequência escolar, o município de Maringá oferece o atendimento domiciliar: diante disso, o professor realiza as atividades pedagógicas na residência do estudante, com base no planejamento da turma em que ele está matriculado e com possíveis adequações, considerando as necessidades do estudante atendido (Maringá, 2020a).

A respeito das instituições privadas sem fins lucrativos voltadas ao atendimento do PEE em Maringá, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 7 de dezembro de 1963, com o objetivo de promover ações de defesa de direitos, orientações, prestação de serviços e apoio às pessoas com deficiência intelectual e múltipla e as respectivas famílias. Atualmente, a instituição atende 1.076 pessoas em um *campus* que:

Conta com área de terreno total de 36.200,00 m² e uma área construída de 8.447,72 m², que contempla duas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, sendo estas: Escola Diogo Zuliani e Escola Reynaldo Rehder Ferreira (O Fato Maringá, 2020).

Já a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (Anpacin) foi fundada no ano de 1981, com a finalidade de “contribuir para o processo de inclusão e habilitação, garantindo a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes surdos ou com outras deficiências auditivas associadas” (Correa, 2024). A instituição mantém, na UEM, o colégio bilíngue para surdos, que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em 2024, foram 60 alunos atendidos.

Por sua vez, a Associação dos Surdos de Maringá (ASUMAR) foi criada em junho de 1990 e tem como meta “desenvolver ações de assistência social, amparo, proteção e desenvolvimento das pessoas surdas, em especial os desprovidos de recursos financeiros por meio de programas e iniciativas” (Maringá Histórica, 2023).

A Associação de Apoio ao Fissurado Lábio-Palatal (AFIM), de Maringá, foi fundada em 10 de abril de 1987. Quanto aos atendimentos:

Contabiliza hoje cerca de 500 pacientes cadastrados, provenientes de Maringá e 80 municípios da região. Estes pacientes realizam tratamento cirúrgico nos hospitais especializados de referência: Centrinho e CAIF – Centro de Atendimento Integral ao Fissurado Lábio-Palatal, em Curitiba (PR) (AFIM, 2025).

A instituição tem por objetivo promover a inclusão social de pessoas com fissura lábio-palatal por meio da reabilitação, oferecendo, entre suas ações, o apoio pedagógico. Já a Associação Maringaense dos Autistas (AMA) foi fundada por um grupo de pais em setembro de 1992. A instituição busca “oportunizar condições necessárias para o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde a infância até a vida adulta, por meio de ações educacionais especializadas” (AMA, 2025), e atende 97 pessoas com idades entre 3 e 35 anos. A instituição conta com uma escola denominada “Escola de Educação Especial Leo Kanner”.

A Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR) é caracterizada como uma instituição sem fins lucrativos de duração indeterminada, fundada em 23 de julho de 1963. Iniciou seu funcionamento atendendo pessoas com poliomielite e outras deficiências físicas. É mantenedora da Escola de Educação Básica na Modalidade Especial Albert Sabin em Maringá, que “atende 262 alunos regularmente matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos” (ANPR, 2026).

Destacamos que essas instituições recebem financiamento da prefeitura de Maringá para manutenção e funcionamento. A Tabela 8 mostra um panorama das parcerias estabelecidas com as associações que são mantenedoras de escolas da Educação Básica na Modalidade da Educação Especial de 2016 a 2020, com ênfase na instituição, na identificação da parceria, na data de assinatura do contrato e no valor destinado. Os dados foram obtidos por meio do Portal da Transparência de Maringá, no ícone “Listagem de subvenções”, em 2022. Atualmente a aba não se encontra mais disponível no portal, sendo substituída pelo ícone “Convênios/Subvenções e Termos”, que possui a aba “Subvenções e Termos”. No entanto, os termos de colaboração e de fomento selecionados e descritos na Tabela 8 não estão mais disponíveis no portal, estando, portanto, no ANEXO VI.

Tabela 8 – Parcerias estabelecidas entre as instituições mantenedoras de Escolas da Educação Básica na Modalidade da EE em Maringá e a prefeitura de Maringá de 2016 a 2020

Instituição	Identificação da parceria	Data da assinatura	Valor liberado (R\$)
Ano		2018	
AMA	Termo de Colaboração	10/01/2018	779.293,23
ANPR	Termo de Colaboração	10/01/2018	1.183.467,42
APAE	Termo de Colaboração	03/01/2018	1.378.524,57
Total (R\$)			3.341.285,22
		2019	
AMA	Termo de Colaboração	18/03/2019	30.000,00
AMA	Termo de Fomento	19/07/2019	222.670,38
ANPR	Termo de Fomento	19/07/2019	723.197,01
APAE	Termo de Colaboração	18/03/2019	30.000,00
APAE	Termo de Colaboração	14/05/2019	253.200,00
Total (R\$)			1.259.067,39
		2020	
AMA	Termo de Fomento	15/05/2020	22.499,00
AMA	Termo de Colaboração	25/05/2020	30.000,00
APAE	Termo de Fomento	15/05/2020	51.384,00
APAE	Termo de Colaboração	25/05/2020	30.000,00
Total (R\$)			133.883

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base no ANEXO VI.

Entre as parcerias por termos de colaboração e fomento disponibilizadas na listagem de subvenções do Portal da Transparência de Maringá, notamos que, no recorte temporal de 2016 a 2020, os anos de 2016 e 2017 não contaram com registros. Entre 2018 e 2020, o valor das parcerias estabelecidas com as associações que são mantenedoras de Escolas da Educação Básica na Modalidade Educação Especial totalizou R\$ 4.734.235,61, cujo maior valor liberado foi em 2018, totalizando R\$ 3.341.285,22 (70,57%). As instituições que mais firmaram parcerias entre 2016 e 2020 foram a APAE, que totalizou R\$ 1.743.108,57 (36,81%), seguido pela AMA, com um total de R\$ 1.054.462,61 (22,27%). A Anpacin, que é mantenedora do colégio bilíngue na UEM, não registrou nenhuma parceria com a prefeitura do município de 2016 a 2020.

Quanto às parcerias da prefeitura de Maringá em conjunto às instituições privadas sem fins lucrativos atuantes na reabilitação do PEE, porém que também auxiliam no apoio pedagógico de 2016 a 2020, os valores são apresentados pela Tabela 9, elaborada com base nos dados do ANEXO VI.

Tabela 9 – Parcerias estabelecidas entre as instituições privadas sem fins lucrativos de reabilitação do PEE e a prefeitura de Maringá de 2016 a 2020

Instituição	Identificação da parceria	Data da assinatura	Valor liberado (R\$)
Ano	2018		
AFIM	Termo de Colaboração	03/01/2018	479.846,80
ASUMAR	Termo de Colaboração	10/01/2018	775.820,34
Total (R\$)			1.255.667,14
	2020		
AFIM	Termo de Fomento	15/05/2020	34.400,00
Total (R\$)			34.400,00

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base no ANEXO VI.

No que diz respeito às parcerias de instituições privadas sem fins lucrativos direcionadas para a reabilitação do PEE entre 2016 a 2020, com base na Tabela 9, verificamos que não houve registros nos anos de 2016, 2017 e 2019. Os anos de 2018 e 2020 juntos, totalizaram R\$ 1.290.067,14. Inferimos que a AFIM recebeu da prefeitura de Maringá no período, um montante de R\$ 514.246,80 (39,86%),

enquanto a ASUMAR em 2018, recebeu R\$ 775.820,34 (60,13%). Os termos de fomento e colaboração comprovam a relação público-privada no município, que é permitida pelo Art. 60 da LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996). Entidades mantenedoras são designadas para gerir essas instituições por meio do estabelecimento de licitações com o Poder Público.

Em relação aos conselhos do município de Maringá, que são os responsáveis “por acompanhar, avaliar e fiscalizar as ações da gestão em todos os seus processos de planejamento e execução da política” (Maringá, 2021b, p. 21), verificamos que, entre as funções desempenhadas, encontra-se a mobilização dos recursos para a qualificação da participação social. Embora não esteja inserido no nosso recorte de análise, acreditamos relevante abordar que a cidade de Maringá conta com seis conselhos, entre eles, o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD), fundado em 2021, composto por 52 membros, em conformidade aos Decretos nº 1.852/2024 e nº 886/2025 (ANEXO VII). Com base na Resolução nº 3/2021 (Maringá, 2021b), o CMDPD tem, como dever:

IV – Acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas municipais de acessibilidade à educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, urbanismo, habitação e outras relativas às pessoas com deficiência (Maringá, 2021b, p. 3, grifo nosso).

Para isso, o CMDPD conta com um representante da Secretaria Municipal de Educação e um representante do Núcleo Regional de Educação (NRE). A Comissão de Políticas Públicas e Acessibilidade do Conselho tem, como uma de suas funções, assim como é exposto no inciso VII do Art. 35 da Resolução nº 3/2021 (Maringá, 2021b, p. 19, grifo nosso), “[...] propor a política de promoção aos direitos da Pessoa com Deficiência, **referente à família, ao trabalho, ao lazer, a educação, a saúde entre outras**”.

Um importante papel realizado por esse órgão é a articulação entre o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, os Fóruns Regionais e os Conselhos Municipais de Assistência Social e de políticas públicas envolvendo Educação, Saúde, Cultura, Habitação e outros. Essa atribuição é exercida pela Comissão de Comunicação, conforme previsto no Art. 37 da Resolução nº 3/2021 (Maringá, 2021b).

Em 2023, ano não pertencente ao nosso recorte de análise, mas que proporcionou um evento relevante, o município de Maringá criou a Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPED), cujas funções são articular e coordenar políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, visando ao protagonismo delas (Maringá, 2024b). Diante disso, o Plano de Integridade da secretaria apresenta como competências e serviços:

I - assessorar o Prefeito na definição e implantação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida;
II - atuar na implementação descentralizada da política municipal para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida;

III - estabelecer e manter relações de parcerias com os órgãos e entidades da Prefeitura, de outras esferas de governo e com os demais setores da sociedade civil;

IV - estabelecer e manter relações e parcerias com a iniciativa privada, visando à inclusão social da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida;

V - buscar o suporte técnico necessário para o desenvolvimento, implantação e acompanhamento das políticas propostas pelas diversas esferas de governo, setores da sociedade civil, iniciativa privada e com o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CMDPD;

VI - sensibilizar as Secretarias Municipais em relação à importância da implementação das políticas públicas de inclusão social da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida;

VII - apoiar e participar do desenvolvimento, estruturação e ações realizadas por entidades voltadas à temática, tais como organizações não-governamentais, fundações e demais entidades compostas ou organizadas pela sociedade civil, fomentando o desenvolvimento de novos projetos e parcerias;

VIII - orientar os servidores em questões relacionadas às pessoas com deficiência para um melhor atendimento nas unidades administrativas municipais;

IX - propor adequações nos espaços públicos municipais, visando facilitar a locomoção das pessoas com mobilidade reduzida que os utilizam;

X - promover campanhas educativas, instrutivas e de sensibilização à comunidade, de forma a garantir os direitos da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida e combater todas as formas de preconceito e discriminação;

XI - promover a inclusão através do acesso da pessoa com deficiência à educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, esporte, lazer, urbanismo e outras relativas à pessoa com deficiência;

XII - auxiliar no desenvolvimento de ações e projetos para o fortalecimento das políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência;

XIII - o empenho, a liquidação e o ordenamento de pagamento das despesas afetas à Secretaria;

XIV - desempenhar outras atividades que lhe sejam atribuídas pelo Chefe do Poder Executivo, no âmbito de sua área de atuação (Maringá, 2024b, p. 3-4, grifo nosso).

As competências e os serviços da SEPED evidenciam o estabelecimento da relação público-privada por meio da implementação de parcerias com a iniciativa privada, com o intuito de promover a inclusão social e o controle das políticas inclusivas. Observa-se, como um dos serviços da secretaria, o acesso da pessoa com deficiência à educação. Por outro lado, também há ênfase no trabalho, o que demonstra que o “protagonismo” da pessoa com deficiência está vinculado às questões econômicas, que sustentam o sistema capitalista. A SEPED, atualmente, é organizada conforme o Quadro 15.

Quadro 15 – Cargos da SEPED - Maringá

CARGO	QUANTIDADE
Secretário Municipal da Pessoa com Deficiência	1
Superintendente	1
Diretor Executivo de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência	1
Gerente de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência	1
Gerente Administrativo e Financeiro	1
Coordenador De Serviço	2
Chefe de Serviço	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Maringá (2024b).

Na atualidade, de acordo com o Decreto nº 10/2025 (ANEXO VIII), o Secretário da Pessoa com Deficiência de Maringá é o empresário e paratleta Marcos Aurélio da Silva (Secretaria [...], 2025), que já atuou no setor privado e na presidência do CMDPD. A SEPED possui um Plano de Integridade, que busca concretizar ações vinculadas à governança, ao controle de riscos, às gestões interna e de pessoas, à transparência, dentre outras, que visam proporcionar uma maior integridade do Poder Executivo em Maringá (Maringá, 2024b). Esse plano necessita ser monitorado, atualizado e avaliado. A atualização do Plano de Integridade da SEPED de Maringá é realizada anualmente e “tanto este documento quanto às suas futuras atualizações devem passar pelos processos de aprovação das instâncias de

governança e da alta administração (Maringá, 2024b, p. 14). A avaliação do plano requer a realização de auditorias internas, que têm a função de:

Avaliar o progresso das ações recomendadas neste documento, garantindo que as políticas e medidas de integridade adotadas sejam analisadas sob os aspectos de existência, qualidade e efetividade. Com base nessa avaliação, o órgão estará preparado para elaborar um novo plano de ação, visando ao fortalecimento dos seus mecanismos de integridade (Maringá, 2024b, p. 14-15).

Essa medida permite a identificação de possíveis lacunas e questões a serem modificadas no tocante aos pontos mais vulneráveis, o que é de suma relevância na fase de elaboração de um novo plano, bem como a identificação de melhorias a serem realizadas, principalmente por meio do redirecionamento das ações para que sejam mais eficientes em relação ao fortalecimento dos mecanismos de integridade.

Podemos concluir, mediante a discussão estabelecida, que, entre 1953 e 1971, Maringá contou com a construção da primeira escola municipal, que consolidou o início da rede de ensino. Um marco importante no ano de 1978 foi o começo do processo de nuclearização das escolas rurais. Com isso, em 1980, Maringá se apresentava dividida em sete núcleos. Essa divisão possibilitou a junção de diversas séries e contribuiu para a implantação das classes multisseriadas, que, assim como evidenciamos, englobavam várias séries, muitas delas, com um único professor. Logo, identificamos a precariedade do ensino, já que muitas escolas não contavam com a mínima estrutura para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Entre 1991 e 1992, como evidenciamos, Maringá enfrentou o processo de privatização da rede pública de ensino, com as chamadas “escolas cooperativas”, que funcionavam como empresas privadas, tendo, como objetivo final, o lucro. As instituições mantenedoras dessas escolas eram entendidas como prestadoras de serviço. A estratégia da privatização na educação foi implementada para a minimização de funcionários, porém, como as empresas mantenedoras das instituições precisavam ser monitoradas, assim como as próprias escolas, houve, na verdade, um crescimento da contratação de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, os quais eram os responsáveis principalmente pelo controle da frequência dos alunos. A rede municipal possuía dezenove escolas urbanas e sete rurais, das quais dezesseis tinham gestão privada, e dez eram geridas pelo Poder

Público, em que apenas uma delas era destinada à EE. No ano de 1992, por uma medida judicial, os contratos com as empresas privadas foram suspensos. Com isso, as escolas voltaram a ser administradas pelo Poder Público.

Verificamos que, no ano de 2001, a SEDUC se tornou a responsável por toda a Educação Infantil do município, que era composta por um total de 42 escolas, sendo 26 CMEIs, 2 pré-escolas municipais e 16 instituições privadas conveniadas filantrópicas, confessionais ou de caráter assistencialista. Entre 2001 e 2004, a SEDUC, mediante a posse de recursos, realizou a construção de novas escolas de Educação Infantil, porém manteve os convênios com instituições privadas sem fins lucrativos como uma maneira de contenção dos gastos públicos e para que houvesse o atendimento aos alunos PEE.

Assim como foi abordado, de acordo com o proposto no currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Maringá, os alunos que necessitarem, mediante avaliação pedagógica da SEDUC e escolha da família, podem ser matriculados nas instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam a EE, o que evidencia a relação público-privada na modalidade. Além disso, essas instituições apresentam ciclos de aprendizagem com duração de dez anos, os quais se limitam à etapa do Ensino Fundamental, o que representa um entrave, já que o aluno PEE não consegue prosseguir em seu processo de ensino-aprendizagem.

Discutimos que, de 2016 a 2020, as instituições privadas sem fins lucrativos atuantes na EE receberam recursos da prefeitura do município para funcionamento e financiamento por meio do estabelecimento de parcerias por termos de fomento e colaboração. A APAE, em Maringá, por exemplo, atende à Educação Básica na modalidade da EE em duas escolas: a Escola Diogo Zuliani e a Escola Reynaldo Rehder Ferreira. Já a AMA possui uma escola denominada Escola de Educação Especial Leo Kanner, que atende alunos autistas e a ANPR é mantenedora da escola Albert Sabin. Conforme evidenciamos, entre 2018 e 2020, as parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos totalizaram R\$ 6.024.302,75, dos quais R\$ 1.743.108,57 (28,93%) foram repassados à APAE, e R\$ 1.084.462,61 (18,00%) foram destinados para a AMA, desconsiderando os convênios firmados com tais instituições.

Para dar continuidade ao proposto, a seção 3 realiza a análise das políticas educacionais relacionadas ao financiamento da educação para a EE em Maringá no período de 2016 a 2020.

3. POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ - PR (2016-2020)

Esta seção objetiva analisar o financiamento para a modalidade da EE no município de Maringá no período de 2016 a 2020, a partir da metodologia de análise documental, como abordado na introdução. As leis e os documentos selecionados para esta análise foram considerados fundamentais para a compreensão do modo como se estruturam as políticas de financiamento para a modalidade da Educação Especial no contexto do Brasil, do estado do Paraná e de Maringá, a fim de identificarmos a mensagem de tais políticas e seus conteúdos explícitos e implícitos não desvinculados da intencionalidade vinculada à sustentação dos princípios capitalistas e às contradições em relação à totalidade histórica (Evangelista; Shiroma, 2018). Os documentos discutidos têm um direcionamento específico, ou seja, voltam-se ao PEE, e, a partir deles, priorizamos o entendimento de como foi instaurada a perspectiva da inclusão em âmbito nacional, estadual e municipal.

Para tanto, a subseção 3.1, intitulada “Financiamento da educação para a Educação Especial no Brasil (2016-2020)”, aborda as políticas relacionadas ao financiamento da EE no Brasil, a partir das fontes bibliográficas e dos documentos investigados, pois consideramos que as políticas brasileiras de financiamento da educação para a EE se refletem nas políticas de financiamento para a EE do Paraná e do município de Maringá, principalmente no que diz respeito aos planos de educação das referidas instâncias. Diante disso, na referida subseção, é analisada a Meta 4, referente à inclusão, e a Meta 20, referente ao financiamento da educação, bem como as estratégias das referidas metas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014). A subseção 3.1 também discute brevemente o novo Fundeb, proposto pela Emenda Constitucional n° 108, de 2020 (Brasil, 2020a) e instituído pela Lei n° 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c). Além dessas duas legislações, ancoramos a discussão nas autoras Moreira, Volsi e Cousin (2023).

A subseção 3.2, intitulada “Financiamento da educação para a Educação Especial no Paraná (2016-2020)”, tem, como base, a análise de legislações paranaenses, tais como Lei n° 4.978, de 1964 (Paraná, 1964), que instituiu o sistema de ensino do estado do Paraná, a Deliberação n° 20, de 1986 (Paraná, 1986), que fixou as normas para o funcionamento da EE no sistema de ensino do

Paraná, a Constituição do Estado do Paraná, de 1989 (Paraná, 1989), assim como a Lei Complementar nº 82, de 1998 (Paraná, 1998) e a Emenda Constitucional nº 7, de 2000 (Paraná, 2000), que a alteraram. Também são abrangidas a Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), que determina as normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná e a Lei Complementar nº 206, de 2017 (Paraná, 2017), que foi responsável por regulamentar a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação para entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação básica e Atendimento Educacional Especializado.

Além disso, a subseção 3.2 realiza a análise do Decreto nº 9.014, de 2018 (Paraná, 2018a), cujo objetivo é a regulamentação da cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação básica e Atendimento Educacional Especializado, prevendo o cumprimento da Lei Complementar nº 206/2017, que propôs a regulamentação das parcerias estabelecidas entre as instituições privadas mantenedoras de escolas da educação básica na EE, os centros de AEE e as escolas de surdos e/ou cegos. Outras legislações exploradas incluem: a Resolução nº 2.924/2018 (Paraná, 2018e), que estabeleceu uma nova forma de custeio para as parcerias entre o estado e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), como APAEs, definindo critérios para o cálculo do valor per capita/mês; o Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), responsável por regulamentar a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, conforme previsto na Lei Estadual nº 17.656/2013; e a Lei Complementar nº 226, de 2020 (Paraná, 2020), que altera dispositivos das leis complementares nº 108/2005 e nº 206/2017, ao tratar de normas para a contratação e a lotação de pessoal e a concessão de licenças para as hipóteses de suprimento de docentes e funcionários de escolas. Durante a explanação das normativas expostas, fazemos uso do estudo da autora Ferreira (2023).

Por conseguinte, a subseção 3.3, com o título “Financiamento da educação para a Educação Especial em Maringá (2016-2020)”, abrange as políticas de financiamento da educação para a Educação Especial em Maringá, de 2016 a 2020, com ênfase na análise do Plano Municipal de Educação (2015-2025) do município (Maringá, 2015d) e nas metas direta ou indiretamente referentes à inclusão, isto é,

nas metas 1, 4, 7, 14 e 15, além da Meta 20, referente ao financiamento da educação.

A subseção também realiza uma discussão dos PPAs do município no recorte temporal selecionado, ou seja, PPA de 2014-2017, instituído pela Lei Ordinária nº 9.646, de 2013 (Maringá, 2013d), mediante alteração, com foco nos anos de 2016 e 2017, e PPA de 2018-2021, instituído por meio da Lei Ordinária nº 10.546, de 2017 (Maringá, 2017e), também alterado posteriormente, com ênfase de 2018 a 2020. As LDOs e LOAs dos referidos períodos também são analisadas, ou seja, no que diz respeito ao ano de 2016, analisamos a LDO, definida pela Lei nº 10.026, de 2015 (Maringá, 2015e), e posteriormente alterada pela Lei nº 10.140, de 2015 (Maringá, 2015f), bem como a LOA do referido ano, proposta pela Lei nº 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g). Para 2017, analisamos a LDO, instituída pela Lei nº 10.251, de 2016 (Maringá 2016a), bem como a LOA, instalada por meio da Lei nº 10.354, de 2016 (Maringá, 2016b), e posteriormente alterada pela Lei nº 10.383, de 2017 (Maringá, 2017a).

Para o ano de 2018, são discutidas a LDO, instituída pela Lei nº 10.440, de 2017 (Maringá, 2017b), com alterações realizadas pela Lei nº 10.543 (Maringá, 2017c), e a LOA, mediante a Lei nº 10.547, de 2017 (Maringá, 2017d). Para 2019, a análise se dá com base na LDO, proposta por meio da Lei nº 10.662, de 2018 (Maringá, 2018a) e alterada pela Lei nº 10.799, de 2018 (Maringá, 2018b), bem como na LOA, instituída mediante a Lei nº 10.801, de 2018 (Maringá, 2018c). Já para o ano de 2020, a discussão se baseia na LDO, referente à Lei nº 10.905, de 2019 (Maringá, 2019a) e posteriormente modificada pela Lei nº 11.023, de 2019 (Maringá, 2019c), e na LOA, instituída pela Lei nº 11.010, de 2019 (Maringá, 2019b). Vale ressaltar que realizamos uma comparação entre os valores destinados à EE presentes nos PPAs, LDOs e LOAs de 2016 a 2020 e os valores registrados nos RREOs para a subfunção da EE coletados no Portal da Transparência do município, considerando o mesmo período.

Por fim, a subseção 3.3 também pontua legislações, como a Lei Complementar nº 239, de 1998 (Maringá, 1998), que dispõe sobre o regime jurídico único dos funcionários públicos do município de Maringá, a Lei Complementar nº 1.019 de 2015 (Maringá, 2015b), a qual dispõe a respeito do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, e a Lei nº

11.766 (Maringá, 2024a), que institui o sistema de ensino de Maringá, o qual, nesta subseção, é analisado com foco no financiamento da educação.

3.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (2016-2020)

Ao tratarmos do financiamento da modalidade de EE no município de Maringá, na subseção 3.1, retomamos a abordagem das políticas nacionais inter-relacionadas à inclusão e ao financiamento da educação, com ênfase nas metas 4 e 20 e nas estratégias do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), que se relacionam à inclusão e ao financiamento educacional. Também é feita uma breve explanação sobre o Fundeb permanente, com a abordagem da Emenda Constitucional n° 108 (Brasil, 2020a) e da Lei n° 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c), responsável por regulamentar o respectivo fundo, para que possamos perceber em que sentido essas frentes são abordadas e, sobretudo, se são concretizadas. O Quadro 16 apresenta os documentos e as legislações que embasam a subseção 3.1.

Quadro 16 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.1

Título do documento	Ano	Enunciado
Lei nº 13.005	2014 - 2024	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Emenda Constitucional nº 108	2020	Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências
Lei nº 14.113	2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências
Nota Técnica Conjunta nº 4	2023	Filtragem das matrículas do Censo Escolar de 2023 para fins da operacionalização do Fundo de

		Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no ano de 2024
Resolução nº 4	2023	Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2024.
Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP)	2024	-
Resolução nº 5	2024	Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito ao PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), é importante frisarmos que não há um capítulo específico para a modalidade da EE e a inclusão. No entanto, há uma meta específica, com 19 estratégias a serem cumpridas. Nesse sentido, a Meta 4 do PNE em vigência (Brasil, 2014) estabelece a universalização do ensino para o PEE e o direito de acesso ao sistema educacional inclusivo, ao propor:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, grifo nosso).

A Meta 4 traz, em sua redação, a manutenção do termo “preferencialmente”, que abre a possibilidade para que a inclusão na educação básica e o acesso ao AEE não necessariamente ocorram na rede regular de ensino, além de permitir que o aluno PEE seja atendido por instituições privadas de EE. A referida meta apresenta dois objetivos a serem cumpridos até 2024: o primeiro é universalizar a educação básica dos 4 aos 17 anos para o PEE; já o segundo é garantir o AEE a esse público. No que diz respeito às estratégias pertencentes à Meta 4 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), a estratégia 4.1 propõe:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2014).

Essa estratégia coaduna com o proposto no Decreto nº 6.571, de 2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (Brasil, 2011a), que garante a dupla matrícula e o duplo financiamento do Fundeb quanto aos alunos PEE matriculados concomitantemente na classe comum e no AEE em instituições públicas e conveniadas com o Poder Público. O AEE pode, portanto, ser ofertado na própria escola em que o aprendiz está matriculado, em contraturno ao ensino regular; por outro lado, no caso das escolas que não possuam SRM, o AEE pode ser feito em centros especializados privados. A estratégia 4.2, por sua vez, determina o seguinte:

4.2) Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2014).

A universalização educacional de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação não se concretizou em um prazo de 10 anos. Não há dados sobre o quantitativo de crianças com deficiência que não frequentam a escola no Brasil em 2024, porém é possível afirmar que somente uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui o ensino básico obrigatório no Brasil (CNTE, 2023). Isso nos leva a concluir que parte do PEE ainda se encontra fora da escola ou enfrenta a evasão escolar, por não ter as necessidades específicas atendidas. Logo, mesmo diante de um sistema educacional que deve ser inclusivo, ainda persiste uma educação excludente. A estratégia 4.3, por sua vez, propõe:

4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014).

A estratégia assegura que os docentes que atuam nas SRM com o PEE tenham formação e especialização adequada para a função, o que também é assegurado pela Resolução nº 4, de 2009 (Brasil, 2009). Contudo, isso não acontece com os docentes das classes comuns que atuam com o PEE, o que acarreta um entrave para a inclusão escolar plena, uma vez que, assim como enfatiza Bridi (2012, p. 53), enfrentamos uma “inexistência de referência à formação continuada de professores que atuam nas salas de aula comuns do ensino com alunos da educação especial”. Além disso, há uma discrepância entre as formações oferecidas nas escolas urbanas e rurais, visto que as rurais têm um financiamento educacional inferior, o que incentiva o estabelecimento de parcerias com o setor privado. Desse modo, a estratégia 4.18, estabelece que se deve:

4.18) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

A estratégia aborda o estabelecimento de parcerias com o setor privado para a oferta da formação de professores. Entretanto, não evidencia se essa formação deve ser direcionada aos docentes atuantes no AEE ou aos docentes das classes comuns. Nas políticas brasileiras voltadas à inclusão do PEE, há uma ênfase exacerbada na formação docente para os professores atuantes nas SRM com o AEE, se comparado aos docentes das classes comuns. Acerca disso, podemos afirmar que:

A relevância assumida pelas estratégias focadas na formação de professores que atuam no AEE, em detrimento à formação em geral dos docentes, afasta-se da construção de políticas de formação continuada para se concentrar no “atendimento” aos alunos. Embora mencione o aspecto “educacional” – atendimento educacional especializado –, este não está isento da perspectiva clínica/médica/biológica, pela ênfase no termo “atendimento” e “especializado” (Rigo; Oliveira, 2021, p. 10).

Além disso, ainda persiste, nas escolas, uma dificuldade na elaboração de materiais didáticos acessíveis, principalmente devido à indisponibilidade financeira para tal. Muitas instituições confeccionam os materiais com base nos recursos que possuem, os quais muitas vezes, não são suficientes. A adaptação dos materiais didáticos é indispensável para o PEE que apresenta dificuldade de abstração e compreensão de conceitos que não são prontamente visíveis. Isso ocorre em disciplinas, como Matemática, Biologia, Química, Física, entre outras (Rodrigues; Sales, 2020; Maciel; Batista Filho; Prazeres, 2016). A estratégia 4.4 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014) foca na garantia do AEE em escolas públicas e conveniadas, ao explicitar a necessidade de:

4.4) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil, 2014).

A estratégia também é centrada no AEE e segue o padrão proposto pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (Brasil, 2011a), ou seja, “um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica” (Garcia,

2013, p. 106). É preciso refletir que, embora o AEE, juntamente com os recursos pedagógicos, por um lado, corrobore para a inclusão, por outro, apenas ele não é suficiente. A formação centrada somente nele mantém a dualidade existente entre AEE x classe comum, essa última centrada na “normalidade” e com algumas adaptações aos alunos que “fogem do padrão” e são entendidos como “anormais” (Rigo; Oliveira, 2021). Cabe discutir que, por conta dessa dualidade estabelecida, muitos pais ou responsáveis têm o pensamento errôneo de que as instituições privadas sem fins lucrativos têm uma educação de melhor qualidade e com mais recursos, em detrimento das classes comuns.

No que se refere à pesquisa vinculada à EE, a estratégia 4.5 versa sobre a criação de centros que apresentem vínculo com universidades, compostos por profissionais de distintas áreas, como saúde, educação e assistência social, para acompanhar o trabalho docente na educação básica com alunos PEE. Desse modo, propõe:

4.5) Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

A estratégia 4.5 evidencia que a educação para o PEE não está desvinculada das origens biológica e patológica. Esse impasse se coloca como um desafio para a inclusão escolar. É importante, por exemplo, que se tenham profissionais da área da saúde nas escolas, porém é necessário frisar que eles não devem interferir no aspecto pedagógico, que deve ficar sob responsabilidade do professor. A estratégia 4.6, por sua vez, explicita a importância de materiais didáticos e tecnologias assistivas que promovam acessibilidade ao PEE em diversos setores. Nesse sentido, determina:

4.6) Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos

(as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

A referida estratégia está em consonância à PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), e à Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), que versam sobre a relevância do rompimento de barreiras arquitetônicas, físicas, atitudinais e dentro da educação para o PEE. Para além disso, a LBI (Brasil, 2015a) define a tecnologia assistiva como qualquer recurso que facilite o aprendizado do aluno PEE. Logo, a pesquisa para o desenvolvimento de tecnologias assistivas é de suma importância e é o que propõe a estratégia 4.10 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014):

4.10) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

A pesquisa também tem relevância na obtenção de dados exatos e confiáveis no que diz respeito às PcD: porém, é justamente a inconsistência de dados exatos o que dificulta o cumprimento da Meta 4, já que há falta de transparência no que se refere à EE. Portanto é de extrema relevância, assim como é elencado na estratégia 4.15:

4.15) Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (Brasil, 2014).

Os números a respeito das PcD somente passaram a incorporar o Censo Escolar a partir de 2022, o que demonstra que, anteriormente, os dados não eram coletados e explicitados para a sociedade com rigor e transparência. Sabemos que o desenvolvimento de políticas públicas para as PcD e o PEE é dependente da realização de pesquisas intersetoriais. Logo, a estratégia 4.11 determina que é preciso:

4.11 Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (Brasil, 2014).

Novamente, na estratégia 4.11, o foco se encontra apenas no estudante que frequentará o AEE, sem um detalhamento ao estudante PEE da classe comum. No tocante à estratégia 4.7, é delimitada a educação bilíngue, isto é, em Libras como primeira língua, e Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos, além da adoção do sistema Braille aos cegos, a saber:

4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014).

Políticas brasileiras, como a PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008), e a Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), já defendiam essa necessidade. A LBI, inclusive, enfatiza a importância de que os editais de concursos públicos estejam disponíveis em Libras. Os surdos têm dificuldade na compreensão de termos específicos de cada disciplina escolar, o que emerge a importância do trabalho conjunto entre o docente e o tradutor e intérprete de Libras. Muitos surdos, apesar de terem sido alfabetizados na língua portuguesa como segunda língua, apresentam dificuldades na leitura de textos e na escrita, devido às particularidades do português, o que nos faz refletir a respeito do modo em que os métodos para alfabetização de surdos estão sendo utilizados nas escolas (Bomfim, 2017).

A estratégia 4.8, por sua vez, versa sobre a exclusão do aluno PEE do ensino regular sob a alegação da deficiência, além de ressaltar a importância da interligação entre o AEE e as classes comuns, na perspectiva da realização de um trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente do AEE, como já discutido. Nesse contexto, expõe:

4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2014).

A referida estratégia sugere a “articulação pedagógica”, no entanto, sem desvencilhar da ideia do AEE como um “atendimento” (Rigo; Oliveira, 2021). A estratégia 4.16 acrescenta que as licenciaturas devem incluir, em suas disciplinas, referenciais teóricos que discutam a inclusão. Contudo, apenas isso não é o suficiente, ao considerarmos o crescente quantitativo de aprendizes PEE nas escolas e nas universidades. Dessa maneira, para além de teóricos que problematizem a inclusão, faz-se necessário:

Investir em propostas teórico-metodológicas que promovam a relação escola-universidade no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (Victor, 2011, p. 92).

Os alunos PEE que recebem auxílio financeiro por programas de transferência de renda do Governo Federal devem ser monitorados e acompanhados pelo Poder Público, com o intuito de efetivar o acesso e a permanência nas escolas, além de fortalecer o combate ao preconceito, violência e discriminação que possam vir a ocorrer por conta da deficiência. Assim, a estratégia 4.9 determina que é preciso:

4.9) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (Brasil, 2014).

Embora seja uma estratégia ampla, enfatiza o monitoramento do acesso do PEE ao AEE, e não entra em detalhes em relação a quais condições seriam adequadas para o que determina como “sucesso educacional”. Nesse viés, a estratégia 4.12 destaca a continuidade educacional para os jovens, adultos e PEE que estejam fora da faixa etária de escolarização “ao longo da vida”, o que remete à perspectiva de tempo insuficiente perante o sistema capitalista, porém disfarçado

pela ideia de continuidade, dando a entender que a educação é democrática e para todos. Dessa maneira, sustenta que é preciso:

4.12) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (Brasil, 2014).

Como já mencionado, essa estratégia evidencia a problemática presente na formação docente em relação à escassez de profissionais com a devida formação para suprir tal demanda. Ademais, apesar de a referida estratégia propor uma perspectiva democrática da educação para essa parcela da sociedade, ela ainda não se concretizou, já que muitos alunos PEE continuam sem acesso à escola em razão das próprias deficiências e da escassez de recursos humanos que satisfaçam suas necessidades. Nesse contexto, a estratégia 4.13 enfatiza como crucial:

4.13) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014).

Sabemos que um dos problemas enfrentados nas escolas e nas universidades é a falta de intérpretes de Libras e de docentes especializados (França; Souza, 2021), embora a disciplina de Libras tenha se tornado obrigatória nas licenciaturas por meio do Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005). Quanto aos parâmetros de avaliação da qualidade dos atendimentos ao PEE nas instituições escolares públicas e privadas, a estratégia 4.14 enfatiza que é uma necessidade:

4.14) Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Os indicadores de qualidade e avaliação se encontram descritos na Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, do MEC (Brasil, 2016), responsável por estabelecer os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa portaria data de dois anos após a vigência do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), assim como propõe a estratégia. Logo, percebemos que ela foi cumprida. No tocante à educação integral aos alunos PEE em escolas públicas, a estratégia 4.17 enfatiza que é preciso:

4.17) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (Brasil, 2014).

A esse respeito, a Nota Técnica nº 62, de 2014 (Brasil, 2011c), elaborada pelo MEC, determina que cada escola que oferta a educação em tempo integral deve decidir e acrescentar, em seu PPP, como será o funcionamento do AEE. Portanto, a referida nota técnica considera a educação em tempo integral e o AEE como direitos concomitantes do PEE; assim, não os separa. Ainda, determina que:

Compete ao professor do AEE, com base no estudo de caso de cada estudante com deficiência, elaborar o Plano de AEE. Neste documento deve propor medidas de acessibilidade necessárias para garantir sua participação em todas as atividades escolares; orientações aos professores, monitores e familiares, além de parcerias intersetoriais, entre outras (Brasil, 2011c).

Por fim, a última estratégia da Meta 4 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014) trata do estabelecimento de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos como um meio para que as famílias e a comunidade externa, em sua totalidade, aproximem-se do contexto escolar e participem da elaboração do sistema de ensino inclusivo em um trabalho conjunto, ao propor:

4.19) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da

sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014).

É possível verificar que essa estratégia ainda não se concretizou por completo, porque o sistema de ensino do Brasil não se faz inclusivo em sua totalidade, embora a participação dos familiares seja crescente no processo, pois muitos rejeitam a deficiência, as adaptações e os serviços necessários para a inclusão, como o AEE. Esse fato recai diretamente no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que as famílias resistentes não colaboram com a escola (Brandão; Ferreira, 2013).

De acordo com o Simulador do Ministério da Educação (SIMEC, 2023), com base nos indicadores da Meta 4 do PNE em vigência (Brasil, 2014), atualmente, temos 85,8% do PEE de 4 a 17 anos que frequenta a escola, enquanto 85,5 % frequentam a classe comum. Desse modo, até 2024, 14,2% dos alunos PEE ainda necessitavam frequentar a escola, e 14,5% dos que a frequentavam estavam em classes especiais, e não no ensino regular, o que comprova que o sistema educacional ainda não se faz inclusivo em sua plenitude, apresentando uma dependência considerável do setor privado na EE.

A Meta 20, por sua vez, que é específica ao financiamento da educação e prioriza que os recursos públicos sejam destinados à educação pública em um percentual de no mínimo 10% do PIB até o final de 2024, último ano de vigência do PNE (Brasil, 2014), assim, determina o seguinte:

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 País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

A redação da referida meta não deixa dúvidas de que os recursos públicos devem se ampliar para que possam ser aplicados exclusivamente na educação pública, ou seja, exclui-se, do financiamento, a educação privada. No entanto, conforme o § 4º do Art. 5 da Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), também devem integrar a contabilização dos recursos e o financiamento para as “creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal” (Brasil, 2014), o que estabelece uma contradição. Por conseguinte, a Meta 20 é

composta por dois indicadores: o 20 – A: Gasto público em educação pública em proporção ao PIB; e 20 – B: Gasto público em educação em proporção ao PIB.

Enfatizaremos as estratégias que fazem menção às modalidades da educação. Nesse sentido, a estratégia 20.1 se relaciona às políticas de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios no que concerne às fontes de financiamento para a satisfação das próprias demandas, de acordo com os parâmetros da qualidade nacional, em consonância com a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e a LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996). Dessa maneira, estabelece que é preciso:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional (Brasil, 2014).

A estratégia 20.5 ressalta o desenvolvimento de estudos e o monitoramento dos custos e investimentos por aluno pelo INEP na educação básica e superior, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2014). Nesse sentido, a estratégia 20.7 (Brasil, 2014) aborda a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como base para o financiamento educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica. Apesar de o CAQ ter sido implementado:

Devido às especificidades da oferta da educação especial e educação profissional, são necessárias novas pesquisas para gerar funcionalidades e parâmetros de qualidade para calcular o CAQ dessas modalidades. Na versão disponível, o SimCAQ sugere que as matrículas dessas modalidades sejam financiadas com os valores correspondentes aos das etapas regulares (Souza; Alves; Moraes, 2021, p. 311).

O SimCAQ, atualmente, não contempla o cálculo do CAQ para a EE. Esse cálculo tem sido realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Meta 20 não está monitorada pelo PNE em Movimento, mas o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE apontou que o gasto público em educação tem sido semelhante ao gasto público em educação pública. O indicador 20B se mantém

próximo a 5,4%. Parte dos gastos que os entes federados consideram como educacionais não são contabilizados, por não serem considerados educacionais. Os governos municipais que já apresentavam maior influência nos gastos públicos para a educação pública ampliaram ainda mais essa influência, tendo em vista que, em 2020, ela totalizou 45% (INEP, 2024). Em conformidade com o relatório:

Considerando que a meta definida pelo PNE é de ampliação do investimento público em educação pública, atingindo 7% do (PIB) até 2019 e 10% do PIB até 2024, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, mesmo quando se considera o aumento da participação em 2022, para o gasto público em educação (5,9%), indicam que a meta intermediária não foi cumprida e que o esforço necessário para o atingimento da meta final é muito grande para ser cumprido (INEP, 2024, p. 467).

Mesmo não sendo o período de análise desta tese, por ser uma fase de transição, destacamos que, em 2021, entrou em vigência o chamado Novo Fundeb, tendo em vista o fim do Fundeb em 2020. Todavia, a criação do Novo Fundeb permanente se iniciou ainda no ano de 2015, na Câmara dos Deputados, por meio da PEC nº 15 (Brasil, 2015b), cuja autora foi a Deputada Raquel Muniz (PSC-MG)⁴⁴. Com a tramitação da PEC nº 15/2015, o governo, juntamente com apoiadores, defendia o fim da subvinculação de recursos provenientes da Constituição Federal (Moreira; Volsi; Cousin, 2023). Além disso, segundo as autoras, o objetivo era o de fazer do Fundeb:

Um fundo permanente de financiamento da Educação Básica no Brasil, pois os fundos anteriores tinham prazos predefinidos e constavam no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O propósito era integrá-lo ao corpo permanente da Constituição Federal (Moreira; Volsi; Cousin, 2023, p. 24).

Cabe ressaltarmos que houve, nesse período, muitos movimentos para a implantação do Novo Fundeb, a exemplo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴⁵, que lançou a Nota Técnica denominada “Novo Fundeb: em nome de

⁴⁴ Partido Social Cristão.

⁴⁵ Essa campanha é tida “como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o País [...] que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil” (Coordenação [...], 2025).

um consenso que promova o direito à educação”, que defendia o estabelecimento de um Fundeb compatível para “[...] criar matrículas e universalizar um padrão de qualidade capaz de garantir o processo de ensino-aprendizagem” (Grabowski, 2019). Em outras palavras, buscava-se ampliar o número de aprendizes que frequentam todos os níveis, etapas e modalidades, com um custo por aluno que, de fato, reflita em um ensino digno, o que recai também na estrutura das escolas.

O Novo Fundeb foi proposto como permanente pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 (Brasil, 2020a), que, ao ser aprovada, assim como reforça a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, significou “[...] uma grande vitória e um grande avanço para a educação brasileira, ampliando recursos, aprimorando a distribuição, prevendo o Custo Aluno-Qualidade como referência e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como avaliação” (Carta [...], 2025). A Emenda nº 108, de 2020 (Brasil, 2020a), insere o Novo Fundeb na Constituição Federal por intermédio do Art. 212-A:

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições:

I – a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil (Brasil, 2020a).

No Novo Fundeb, foram mantidos os 26 fundos dos estados e do Distrito Federal, ambos de natureza contábil, os 20% de impostos e transferências para composição do fundo e a redistribuição interestadual das matrículas presenciais na educação básica, conforme a área de atuação, e das matrículas em instituições privadas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Foi alterada a complementação da União, que, no antigo Fundeb, era de 10%, passando, no Novo Fundeb, a ser de 23% (Moreira; Volsi; Cousin, 2023), a serem distribuídos da seguinte maneira:

Art. 212-A [...]

V – a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do **caput** deste artigo, distribuída da seguinte forma:

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do **caput** deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do **caput** deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (Brasil, 1988, grifo nosso).

Diante dos 23% de complementação da União, há um tímido acréscimo de recursos a serem destinados à educação básica, cuja complementação será realizada gradualmente, com a integralidade prevista para o ano de 2026, quando está programada a primeira revisão dos critérios de distribuição da referida complementação a todos os fundos. A revisão deve se repetir a cada 10 anos. Assim, caberá à União definir o Valor Aluno Ano Final (VAAF) do Fundeb e o Valor Aluno Ano Total (VAAT), que é um complemento específico para a rede pública de ensino que não atingir o VAAT definido em âmbito nacional, mesmo após a distribuição do Fundeb e do VAAF da União. Por isso, apenas alguns municípios receberão esse complemento. Quanto ao Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), há uma série de condicionantes. O Novo Fundeb foi instituído pela Lei nº 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c), que determinou essa regulamentação, a saber:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II – participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada

rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III – redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV – regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V – referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020c).

Ainda sobre o VAAR, a terceira parcela, equivalente aos 2,5% do valor do Fundeb, diz respeito a uma bonificação que as escolas públicas que cumprirem as exigências, principalmente no que se refere à geração de resultados no atendimento, na aprendizagem e na minimização das desigualdades, têm direito a receber (Brasil, 2021). A ênfase nos resultados educacionais provém da exigência dos organismos internacionais, que estabelecem meios de contenção dos gastos públicos para a melhoria dos serviços prestados.

Especificamente a respeito dos profissionais da educação, a normativa relativa ao Novo Fundeb ampliou de 60% para 70% o percentual do fundo a ser utilizado para o pagamento desses profissionais, retirando, dessa porcentagem, no entanto, o pagamento de psicólogos e assistentes sociais atuantes nas escolas, o que, no antigo Fundeb, era permitido. Agora, esses profissionais poderão ser pagos com os 30% restantes a serem destinados para MDE (Moreira; Volsi; Cousin, 2023). No que se refere ao piso salarial do magistério, as autoras explicam que:

A Emenda Constitucional nº 108/2020 também definiu que uma lei específica disporá sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica pública. Trata-se de algo que nos causa estranhamento e preocupação, pois já temos uma lei do piso aprovada em 2008, a Lei nº 11.738/2008, que não foi revogada pela lei que regulamentou o novo Fundeb (Moreira; Volsi; Cousin, 2023, p. 30).

Acerca do Custo Aluno Qualidade (CAQ), a Emenda Constitucional nº 108/2020 determinou que “o padrão mínimo de qualidade [...] considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuado em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar”

(Brasil, 2020a). Isso foi reafirmado no §2º do Art. 49 da Lei nº 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c), que regulamentou o Novo Fundeb, com modificação pela Lei nº 14.325, de 2022 (Brasil, 2022a). Um ponto alterado no Fundeb permanente foram os valores de ponderação para os níveis, etapas e modalidades de ensino. Com base no Art. 13, inciso I, da Lei nº 11.494, de 2007 (Brasil, 2007):

Art. 13. No exercício de suas atribuições, compete à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade:

I - especificar anualmente as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observado o disposto no art. 10 desta Lei, levando em consideração 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 Inep (Brasil, 2007).

De 2007 a 2023, o fator de ponderação para a EE era de 1.20, ou seja, 20% maior, se considerarmos que, no período, o fator de ponderação, em média, era de 1.0 para as etapas de ensino e demais modalidades. A ponderação de 1.20 era aplicada, no contexto da dupla matrícula, para o ensino regular e para o AEE em instituições públicas e privadas. A partir da Lei nº 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c), tem-se que:

Art. 7º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei.

§ 1º A ponderação entre diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano (Brasil, 2020c).

Foram então considerados, no Novo Fundeb, para o cálculo das ponderações, o valor por ano de cada aluno, além da duração da jornada escolar e da tipologia da instituição, ou seja, se pública ou privada. Para a EE, com base na

Resolução nº 4, de 2023 (Brasil, 2023b), têm-se os seguintes valores para o ano de 2024.

Quadro 17 – Ponderações do VAAF e do VAAT na EE em 2024 no Fundeb permanente

Modalidade da EE	Valor Aluno Ano Final (VAAF)	Valor Aluno Ano Total (VAAT)
Educação Especial - Creche	1,40	1,60
Educação Especial - Pré-Escola	1,40	1,50
Educação Especial – Demais Etapas	1,40	1,40
AEE	1,40	1,40
Educação Especial Conveniada	1,40	1,40

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Nota Técnica Conjunta nº 4/2023 (ANEXO IX)

Em 2024, é observável um aumento de 17% na ponderação da EE, que passou a ser de 1,40 (um inteiro e quarenta centésimos) e que continua sem alterações para o ano de 2025, conforme a alínea j do Art. 1º da Resolução nº 5, de 2024 (Brasil, 2024). O Atendimento Educacional Especializado, segundo a alínea g do Art. 1º, acrescido das ponderações das alíneas a até d do mesmo artigo, com base na Resolução nº 5, de 2024 (Brasil, 2024), mantém a ponderação, que já incorpora a dupla matrícula dos alunos PEE, isto é, no ensino regular e no AEE, garantindo o duplo financiamento.

O fator de ponderação VAAT para as creches, na EE, foi calculado em 1,60, isto é, 0,2 (20%) a mais do que a ponderação para a EE nas demais etapas, no AEE e na EE conveniada. Já a EE, nas pré-escolas, totalizou um fator de ponderação VAAT de 1,50, ou seja, 0,1 (10%) a mais do que o padrão para a modalidade (ANEXO IX). É perceptível um aumento na destinação de recursos monetários para a modalidade, embora não possamos identificar se os valores estão sendo, de fato, aplicados na EE, uma vez que não há transparência dos dados nesse sentido.

De acordo com Farenzena e Pinto (2024), foram poucas as discussões acerca das ponderações nos três primeiros anos de vigência do Fundeb permanente, visto que os valores quase não foram alterados, se comparados aos do VAAF de 2020, além de não existir uma preocupação com estudos referentes aos custos. Em 2024, “há um movimento inicial de aproximação dos fatores a custos

reais, com aumento das ponderações em segmentos que têm custo maior: creche; tempo integral na creche, pré-escola e ensino fundamental; educação especial” (Farenzena; Pinto, 2024, p. 7). Contudo, ainda são ausentes os estudos referentes aos custos reais.

Sobre esse aspecto, um estudo recente que aborda o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é o de Silveira *et al.* (2025), que realiza o cômputo por meio do SimCAQ, que ainda não disponibiliza o cálculo para a EE na perspectiva inclusiva, apesar de considerar as “condições de insumos para todas as unidades escolares serem inclusivas” (Silveira *et al.*, 2025, p. 5). Como resultado, para 2025, obteve-se um CAQi mensal da modalidade de R\$ 2.028, e anual de R\$ 24.331, com um fator de ponderação de 2,74, considerando o total de matrículas de 2024 igual a 710.831 alunos (1,9%) (Silveira *et al.*, 2025).

Ao término desta subseção, concluímos que a Meta 4 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), referente à inclusão e à EE, mantém a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, no que diz respeito à oferta do AEE, em consonância com o Art. 58 da LDBEN (Brasil, 2013a), o que demonstra uma aliança com o setor privado para a respectiva realização, já que instituições privadas sem fins lucrativos e centros especializados estão aptos a ofertarem o serviço. Para os alunos PEE, como observamos, em relação aos recursos do Fundeb, é considerada a dupla matrícula para o financiamento, isto é, a matrícula no ensino regular e a matrícula em contraturno no AEE, seja na mesma escola em que o aluno frequenta, seja em instituições privadas.

A universalização da educação para crianças PEE de zero a três anos não se concretizou no prazo de dez anos. Como evidenciamos, apenas uma em cada quatro PcD conseguem concluir o ensino básico, o que comprova que muitas pessoas ainda se encontram fora da escola e sem acesso à educação. Ainda, se estão nela, desistem dos estudos por conta da falta de acessibilidade para o atendimento das necessidades específicas. Portanto, apesar de o PNE (2014-2024) (Brasil, 2024) propor um sistema de ensino inclusivo, é perceptível que ele não se efetivou.

Muitas escolas não possuem financiamento para a elaboração de recursos, o que pode ser uma barreira para a efetivação da inclusão, uma vez que eles são fundamentais para a compreensão de conceitos abstratos. Logo, é evidente a estratégia do Estado em minimizar os gastos com a educação pública por meio da

privatização. Assim como destacamos, entretanto, é necessário visualizar a inclusão educacional para além da dualidade entre o AEE e as classes comuns, pois é devido a essa questão que muitos pais ou responsáveis optam por matricular os próprios filhos nas instituições privadas de educação básica.

A Meta 4.15 evidencia um fator de suma importância: a realização da coleta de dados detalhada no que se refere às PcD pelo MEC, em conjunto aos órgãos responsáveis pela demografia e estatística, já que a inexistência ou a incoerência dos dados referentes ao PEE é um fator que impede a transparência da Meta 4. A partir disso, emerge a necessidade da implementação de coletas estatísticas e demográficas a respeito desse público, assim como é proposto pela estratégia, que ainda não se efetivou por concreto, pois os dados referentes às PcD somente começaram a ser coletados no Censo Escolar de 2022. Anterior a esse período, os dados referentes ao PEE não eram divulgados.

O sistema educacional inclusivo brasileiro, como evidenciamos, para se efetivar, necessita da atuação do setor privado na educação pública por meio de parcerias estabelecidas com instituições privadas sem fins lucrativos, o que demonstra a estratégia do Estado em realizar corte de gastos com a educação pública. Comprovamos, também, que o sistema de ensino brasileiro não é plenamente inclusivo, tendo em vista que 14,2% do PEE em idade escolar ainda não frequenta a escola e, dentre aqueles que frequentam, 14,5% estão em classes especiais, e não no ensino regular.

Quanto à Meta 20, específica ao financiamento da educação, evidenciamos que ela é precisa, ao determinar, em sua redação, que os recursos públicos devem ser aplicados de maneira exclusiva na educação pública. Entretanto, o § 4º do Art. 5º da Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014) especifica o dever de serem contabilizados, na Meta 20, os recursos destinados às creches, pré-escolas e de educação especial na forma do Art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 2014), incluindo as instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam a EE como modalidade pertencente à educação básica. Observamos que ela apresenta dois indicadores, sendo o primeiro associado aos gastos públicos em educação pública, e o segundo referente aos gastos públicos em educação.

Mesmo diante do não monitoramento da Meta 20 do PNE pelo SIMEC, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2024) evidencia que o PIB brasileiro ficou em torno de 5 a 5,5%, com exceção de 2022, em que o

gasto em educação elevou o PIB brasileiro para 5,9%, ainda distante dos 10% do PIB que deveria ser investido na educação até 2024. Esse contexto evidencia que a Meta 20 não se cumpriu. Diante disso, entendemos que não é viável associarmos o financiamento para a EE ao PIB, já que ele é um recurso que não se encontra plenamente disponível e somente pode ser calculado após o período de um ano, isto é, não representa um recurso que pode ser utilizado prontamente. Além disso, não apresenta um valor fixo, porque se baseia nas importações, exportações e cálculo de impostos e taxas que são variáveis a cada ano.

No que se refere ao Novo Fundeb, observamos que a Emenda nº 108, de 2020 (Brasil, 2020a), foi a responsável por incorporar o Fundeb na Constituição Federal, por meio do Art. 212-A, tornando-o um fundo permanente e instituído pela Lei nº 14.113, de 2020 (Brasil, 2020c). Na estrutura do novo fundo, foram mantidos os 26 fundos contábeis dos estados e do Distrito Federal, a porcentagem de 20% dos impostos e transferências que integram o fundo, bem como a redistribuição de valores com base no número de matrículas em instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. A contribuição da União, conforme abordamos, foi alterada de 10% para 23% do total de recursos.

O Fundeb permanente também alterou os fatores de ponderação dos níveis, etapas e modalidades de ensino. No antigo Fundeb (Brasil, 2007), a ponderação para a EE era de 1,2%, que, como constatamos, já era 20% maior do que as demais etapas. Em 2024, a ponderação tanto para a EE na classe comum quanto para o AEE atingiu 1,40%, o que representou um aumento de 17%. Como evidenciamos, o cálculo da ponderação considera o valor anual de cada aluno, a duração da jornada de trabalho nas escolas e se a instituição é pública ou privada. Com base em Brasil (2023b), explicitamos que a EE na creche passou a ter VAAF de 1,40 e VAAT de 1,60; para a pré-escola, o VAAF passou a ser de 1,40 e o VAAT de 1,50. Nas demais etapas, os valores do VAAF e do VAAT totalizaram 1,40, mesmo valor ao AEE e à EE conveniada (ANEXO XII), o que não necessariamente reflete em uma melhoria da distribuição dos recursos entre os estados e os municípios e na qualidade da educação, já que se considera a área do município, o quantitativo de matrículas da EE, o cumprimento dos percentuais obrigatórios destinados em MDE propostos pela Constituição Federal e a necessidade, ou não, de complementação.

Diante da abrangência em contexto nacional especificamente no Brasil, realizada pela subseção 3.1, a subseção 3.2 centrará a análise nas principais

políticas voltadas ao financiamento da educação para a EE no estado do Paraná de 2016 a 2020.

3.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ (2016-2020)

A presente subseção aborda sobre as principais políticas voltadas ao financiamento para a EE no estado do Paraná, quais sejam: a Lei nº 4.978, de 1964 (Paraná, 1964), que estabeleceu o sistema estadual de ensino do Paraná; a Deliberação nº 20, de 1986 (Paraná, 1986), responsável por fixar as normas para o funcionamento da Educação Especial no sistema de ensino do Paraná; a Constituição do Estado do Paraná, de 1989 (Paraná, 1989); a Lei Complementar nº 82, de 1998 (Paraná, 1988), que dispõe sobre a criação e a implantação de consórcio intermunicipal relacionado à prestação de serviços públicos de interesse comum, nas funções, nas áreas e nos setores que especifica e adota outras providências; a Emenda Constitucional nº 7, de 2000 (Paraná, 2000), que altera a Constituição Estadual do Paraná, ao modificar a composição do Tribunal de Contas do Estado (TCE-PR), atribuindo à Assembleia Legislativa a escolha de cinco conselheiros; e a Deliberação nº 2, de 2016 (Paraná, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná.

Além disso, analisamos a Lei Complementar nº 206, de 2017 (Paraná, 2017), responsável por regulamentar a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no Art. 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade Educação Especial; o Decreto nº 9.014, de 2018 (Paraná, 2018a), que regulamentou a cessão de servidores da SEED, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e AEE na modalidade Educação Especial; a Resolução nº 2.924, de 2018 (2018e), que estabeleceu uma nova forma de custeio para parcerias entre o estado e Organizações da Sociedade Civil (OSC); o Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019a), que regulamenta a cessão de servidores da SEED, prevista na Lei nº 17.656/2013 e na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e AEE na

modalidade Educação Especial; e a Lei Complementar nº 226, de 2020 (Paraná, 2020), que alterou dispositivos das leis complementares nº 108, de 18 de maio de 2005, e nº 206, de 20 de dezembro de 2017, e dá outras providências.

Essas legislações foram analisadas, tendo em vista a necessidade de entender o perfil do financiamento do Paraná no recorte temporal de 2016 a 2020. Em um segundo momento, analisamos a Lei nº 18.492, de 2015 (Paraná, 2015b), que aprovou o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), bem como o documento intitulado “Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná” (IPARDES, 2022), no que diz respeito especificamente à Meta 4, referente à inclusão, e à Meta 20, que diz respeito ao financiamento da educação. A finalidade é estabelecer uma relação com o PNE (Brasil, 2014), discutido na subseção 3.1, e com o PME de Maringá (Maringá, 2015b), discutido na subseção 3.3, a fim de identificarmos as similaridades e distinções. O Quadro 18 exhibe as políticas paranaenses analisadas na subseção 3.2.

Quadro 18 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.2

Título do documento	Ano	Enunciado
Lei n° 4.978	1964	Estabelece o sistema estadual de ensino do Paraná
Deliberação n° 20	1986	Fixa as normas para o funcionamento da Educação Especial no sistema de ensino do Paraná
Constituição do Estado do Paraná	1989	-
Lei Complementar n° 82	1998	Dispõe sobre a criação e implantação de consórcio intermunicipal relacionado com a prestação de serviços públicos de interesse comum, nas funções, áreas e setores que especifica e adota outras providências.
Emenda Constitucional n° 7	2000	Altera a Constituição Estadual do Paraná que modificou a composição do Tribunal de Contas do Estado (TCE-PR), atribuindo à Assembleia Legislativa a escolha de cinco conselheiros
Lei n° 18.492	2015	Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências.
Deliberação n° 2	2016	Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná

Lei Complementar nº 206	2017	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no art. 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade educação especial.
Decreto nº 9.014	2018	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial
Resolução nº 2.964	2018	Estabelece uma nova forma de custeio para parcerias entre o Estado e Organizações da Sociedade Civil (OSC)
Decreto nº 3.594	2019	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, prevista na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial

Lei Complementar nº 226	2020	Altera dispositivos das Leis Complementares nºs 108, de 18 de maio de 2005 e nº 206, de 20 de dezembro de 2017, e dá outras providências.
Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná	2022	-

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito à educação paranaense, a Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964 (Paraná, 1964), é referente ao estabelecimento do sistema de ensino no estado e, apesar de ter tido a proposta de um PL para reformulação em 2014, por meio do CEE, ela ainda continua em vigência. A referida lei caracteriza, no Art. 5º, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...] **À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos** (Paraná, 1964, grifo nosso), direito que é garantido no inciso I do Art. 6º, que determina a obrigação do Poder Público em prover a educação, além de afirmar a liberdade particular de que o ensino seja ministrado em todos os graus (Paraná, 1964). Para além disso, o inciso II do mesmo artigo assevera que o direito à educação é assegurado:

[...] Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Paraná, 1964).

Diante do proposto nos artigos 5º e 6º, verificamos a garantia do direito da família em escolher a educação que dará aos filhos, o que significa que, no caso da EE, os pais ou responsáveis têm liberdade de escolha em fazer a matrícula no ensino regular ou em instituições privadas de educação básica na modalidade da EE. Já o Art. 6º atribui ao estado a responsabilidade de arcar com os recursos para a educação, o que, no entanto, não acontece. Assim, o setor privado, por meio de

parcerias, assume a responsabilidade educacional, principalmente no que se refere à EE, visto que o Paraná mantém convênios e termos de fomento e de colaboração, por exemplo, com as APAES.

Os artigos 6º e 195º, ainda, preveem bolsas de estudos para alunos que frequentam escolas oficiais e particulares, além de garantirem auxílio e subvenção para escolas municipais ou privadas que atendam alunos de forma gratuita, assegurando, para essas instituições, recursos financeiros por cooperação, que dizem respeito a empréstimos ou contribuições que não são passíveis de serem devolvidos, oriundos de organismos e agências internacionais, destinados à compra, à construção ou à manutenção de prédios escolares, instalações ou equipamentos (Paraná, 1964). O Art. 192 da referida lei determina que, na época, o Paraná e os respectivos municípios deveriam aplicar:

Art. 192. Anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino, 20% (vinte por cento), no mínimo, de sua receita de impostos. Parágrafo único. **Os municípios que deixarem de aplicar a porcentagem prevista na Constituição e neste artigo, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio do Estado para esse fim** (Paraná, 1964, grifo nosso).

Quanto às instituições privadas que ofertassem a EE, denominada pela Lei nº 4.978, de 1964 (Paraná, 1964), de “educação de excepcionais”, termo adequado para a época, porém, na atualidade, considerado inapropriado, a referida legislação propõe que:

Todas iniciativas privadas, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, relativa à educação de excepcionais, **receberá dos poderes públicos estadual e municipais tratamento especial, mediante concessão de bolsas de estudo, empréstimos, auxílios e subvenções** (Paraná, 1964, Art. 198, grifo nosso).

É perceptível, no Art. 198, a permissão **da atuação do setor privado na educação pública**, visto que a referida lei autoriza o financiamento público às instituições privadas destinadas à EE mediante empréstimos, bolsas de estudos e subvenções. Além disso, é notável a preocupação com a **obtenção de resultados** na educação paranaense, visto que o Art. 200 da referida lei afirma que o CEE melhorará a qualidade da educação e aumentará a produtividade do ensino em relação ao custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (Paraná, 1964).

Notamos, assim, uma preocupação do estado com o planejamento da aplicação dos recursos educacionais, e não com uma educação de qualidade pedagógica. O foco, portanto, reside na capacidade de satisfazer às necessidades da economia e do sistema capitalista. A produtividade, nesse sentido, está atrelada à formação de mão de obra para o trabalho. A Lei nº 4.978, de 1964, está desatualizada e, por conseguinte, necessita ser alterada, sobretudo no que diz respeito à nomenclatura da educação, de modo específico, quanto à “organização das etapas e níveis de ensino; a etapa de obrigatoriedade e gratuidade do ensino; o uso do termo ‘excepcional’; o percentual de imposto vinculado à educação; e a Lei nº 4.024/1961 já revogada” (Ferreira, 2023, p. 219).

Outra legislação que merece destaque é a Deliberação nº 20, de 1986 (Paraná, 1986), que foi a responsável pela fixação das normas para o funcionamento da EE no sistema de ensino do Paraná. O Art. 7º explicita que é responsabilidade do Estado a criação de programas para atendimento da EE tanto em escolas comuns como nas especializadas no sistema de ensino (Paraná, 1986). Diante disso, o parágrafo único do Art. 8º determina que “os programas mantidos pela iniciativa privada idônea e sem fins lucrativos deverão receber, mediante convênio com o Estado, inteiras condições para o seu funcionamento” (Paraná, 1986). A referida lei também garante o apoio financeiro do estado às instituições privadas cujos programas se voltem à EE, o que evidencia a relação público-privada no sistema de ensino paranaense para a efetivação dessas ações.

Com base no Art. 78 da Deliberação nº 20, de 1986 (Paraná, 1986), o Poder Público deve prestar apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos de EE (Paraná, 1986). Isso comprova a **atuação do setor privado na educação pública**. A referida deliberação ainda explicita, em seu Art. 79, que “as instituições de Educação Especial, podem efetuar convênios para atingirem plenamente suas finalidades” (Paraná, 1986). A comunidade externa tem um papel relevante no funcionamento da EE no estado, pois, assim como é enfatizado pelo

Art. 9º, “para o pleno funcionamento da Educação Especial nas instituições mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, é indispensável a participação da comunidade” (Paraná, 1986). Ferreira (2023, p. 220) sintetiza o direcionamento das políticas ao financiamento da educação para a Educação Especial no Paraná nos anos de 1980, ao evidenciar que “a política paranaense de financiamento da educação especial da década de 1980 legitimou o caráter privado-filantrópico do atendimento dessa modalidade da educação no estado”.

Assim, é importante compreender o que a Constituição do Estado do Paraná de 1989 (Paraná, 1989), que foi alterada ao longo do tempo, determina para a EE. O Art. 17, modificado pela Lei Complementar nº 82, de 1998 (Paraná, 1998), enfatiza, como uma obrigação dos municípios (com o apoio técnico e financeiro da União e dos estados), a manutenção dos programas destinados à pré-escola, EE e Ensino Fundamental. Desse modo, o Art. 179, em seu inciso VII, alterado pela Emenda Constitucional nº 7, de 2000 (Paraná, 2000), afirma que o dever do Poder Público se concretizará mediante a “assistência técnica e financeira aos Municípios para o desenvolvimento do ensino fundamental, pré-escolar e de educação especial” (Paraná, 2000).

Além disso, o inciso VIII do Art. 179 propõe que os alunos da pré-escola, Ensino Fundamental, ensino médio e EE têm o direito de ter acesso a programas suplementares vinculados a materiais didáticos, assistência à saúde, transporte escolar e alimentação (Paraná, 2000). Trata-se de uma responsabilidade do Poder Público do estado, mas sabemos que a produção de materiais didáticos acessíveis, por exemplo, ainda é um desafio, pois muitas escolas não possuem recursos adequados para confecção, além de não terem acesso a uma formação adequada para essa finalidade, já que os materiais não devem ser elaborados sem a perspectiva pedagógica. Dessa maneira, no que se refere aos conteúdos para a referida modalidade, a Constituição do Estado do Paraná determina que o estado deve:

Art. 183. Normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais (Paraná, 1989).

Diante disso, a matriz curricular paranaense, além de respeitar as necessidades específicas de cada aluno, deve valorizar a cultura e a arte, que apresentam singularidades, a depender da região do estado. É perceptível a ênfase em uma formação docente para o ensino regular que contemple tais demandas de maneira satisfatória.

A partir do ano de 2003, o Paraná passa a se desvincular das políticas nacionais de inclusão (Ferreira; Moreira; Volsi, 2024), tendo em vista que o governo paranaense passou a firmar “[...] **a parceria com as Secretarias Municipais de Educação e as instituições especializadas conveniadas**, a fim de se resgatar o trabalho conjunto e articulado entre o Poder Público e a sociedade civil” (Paraná, 2009, p. 2, grifo nosso), defendendo o ensino regular para o PEE, ao mesmo tempo em que autoriza a atuação de instituições privadas na modalidade, deixando a cargo da família do aluno ou do próprio aluno a escolha da matrícula em instituições públicas ou privadas. Nessa conjuntura, a Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), que dispunha sobre as normas para a modalidade EE no sistema de ensino do Paraná, estabeleceu, no Art. 9º, o direito do estudante com deficiência e de sua família de optarem pela instituição de ensino regular ou pela instituição de EE, desde que realizada uma avaliação das necessidades específicas do aprendiz pela equipe escolar.

No que refere à oferta do atendimento especializado aos alunos PEE, a Deliberação nº 02/2016 determinou que a ênfase na oferta deveria ser na rede regular de ensino, porém sem desconsiderar a necessidade da inter-relação com o setor privado, visto que, de acordo com o proposto pelo Art. 10, em seu inciso V, era preciso:

Estabelecer interface e garantir parcerias ou convênios com organizações públicas e privadas, que assegurem uma rede de apoio interinstitucional, para garantir atendimentos complementares, quando necessário (Paraná, 2016).

O Art. 12 da Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), em seu parágrafo único, delibera que o AEE deveria ser oferecido nas SRM da rede regular de ensino da escola em que os estudantes estão matriculados ou em outra unidade, assim como em escolas especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que

possuem convênio com a SEED, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e em setores semelhantes em âmbito municipal. Portanto, o AEE também passa a ser oferecido pelo setor privado, o que é assegurado tanto pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) quanto pela LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2014).

A efetivação do AEE e da funcionalidade da EE nas instituições privadas sem fins lucrativos está interligada à profissionais com formação especializada na área. A esse respeito, a Lei Complementar nº 206, de 2017 (Paraná, 2017), no Art. 2º, explicita que a cessão de professores, pedagogos e agentes educacionais I e II para atuação na EE é condicionada à disponibilidade financeira. Desse modo:

Art. 2º A Seed, observada a disponibilidade orçamentária e financeira, em caráter excepcional e considerado o interesse do Estado, mediante acordo de cooperação, poderá ceder professores, pedagogos e agentes educacionais I e II para prestarem serviços nos programas de educação básica na modalidade educação especial ofertados pelas entidades privadas sem fins lucrativos (Paraná, 2017)

Essa lei teve a regulamentação efetivada por meio do Decreto nº 9.014, de 2018 (Paraná, 2018a), que, em seu Art. 6º, estabelece, como obrigatoriedade da SEED, as despesas com a cessão de servidores para atuação na modalidade. A Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018b), por sua vez, foi a responsável por regulamentar as parcerias estabelecidas entre as instituições privadas mantenedoras de escolas da educação básica na modalidade da EE, os centros de AEE e as escolas de surdos e/ou cegos.

Nesse contexto, a Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018b), revogou a Resolução nº 7.863/2012 e alterou o termo “convênio” pelo termo “parceria”. Além disso, reafirmou a cessão de servidores do Quadro dos Funcionários da Educação Básica (QFEB), do Quadro Único de Pessoal (QUP) e do Quadro Próprio do Magistério (QPM), assim como propôs que, a partir de 2018, não seria permitida a contratação de novos profissionais. O Art. 5º ainda determinou que, em caso de desligamento dos servidores dos referidos cargos, a recomposição se daria mediante o repasse de recursos orçamentários de acordo com a necessidade. Já o Art. 7º determinou o repasse de R\$ 30,00 matrícula/mês da SEED para as instituições privadas sem fins lucrativos (Paraná, 2018b).

A Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018b), foi revogada pela Resolução nº 2.924/2018 (Paraná, 2018e), cuja redação do vocábulo “poderá” coloca como uma alternativa, e não mais como um dever, a continuidade da cessão de servidores e a reposição em vacância mediante o repasse financeiro. É estabelecido, no Art. 7º, o valor mínimo de R\$ 30,00 e máximo de R\$ 1.785,03 *per capita*/mês, a depender do quantitativo de matrículas. O referido artigo, em seu parágrafo 2º, também afirma que o valor mínimo deve ser gasto na parceria com a aquisição de bens e serviços e na manutenção da instituição de ensino; já o parágrafo 3º acrescenta que o valor máximo envolve o pagamento de pessoal na parceria (Paraná, 2018e).

O Decreto nº 3.594, de 2019 (Paraná, 2019), regulamentou que a SEED – PR poderia ceder servidores às instituições privadas sem fins lucrativos de educação básica que ofertassem a EE. Segundo o Art. 6º, as despesas com essa ação seriam de sua responsabilidade (Paraná, 2019). Ainda de acordo com o referido decreto, estariam proibidos de serem cedidos: os profissionais temporários, os servidores em estágio probatório e os servidores efetivos que respondem processos administrativos (Paraná, 2019).

A Lei Complementar nº 226, de 2020 (Paraná, 2020), acrescentou os artigos 5º-A e 5º-B à Lei Complementar nº 206, de 2017 (Paraná, 2017), que regulamentou o repasse de servidores da SEED às instituições privadas sem fins lucrativos. O Art. 5º-A propõe que os servidores somente podem ser cedidos “[...] desde que, cumprida integralmente a carga horária do cargo efetivo e comprovada a compatibilidade de horários, poderão ser contratados, em contraturno, pelas entidades cessionárias” (Paraná, 2020, p. 1). A responsabilidade pelo pagamento do funcionário no contraturno será, de acordo com o parágrafo único do Art. 5º-A, da instituição que o recebeu, não podendo ser utilizados recursos públicos recebidos pela entidade para tal ação (Paraná, 2020). Já o Art. 5º-B abre uma exceção para o Art. 5º-A, ao evidenciar que

Em caráter excepcional, poderá ser efetuado pagamento a servidor ou empregado público com recursos vinculados à parceria, observado o disposto nos incisos XIX e XX do art. 42 e inciso II do art. 45, todos da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (Paraná, 2020, p. 1).

No que diz respeito à análise do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), instituído pela Lei nº 18.492 (Paraná, 2015b), devido ao recorte temporal adotado na presente tese, podemos observar, no tocante à Meta 4, específica para a inclusão e EE, que a redação é idêntica à Meta 4 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), ao propor:

Meta 4. Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento 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, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Paraná, 2015b).

Entretanto, há uma divergência no que se refere ao quantitativo de estratégias pertencentes à Meta 4 do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b), visto que possui 33 estratégias, enquanto a Meta 4 do PNE (Brasil, 2014) apresenta 19 estratégias, isto é, quatorze a menos. Todavia, notamos similaridades entre os assuntos discutidos nas estratégias. A estratégia 4.2 do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b), por exemplo, também permite que o AEE seja ofertado em instituições privadas sem fins lucrativos ou centros especializados, ao evidenciar a garantia de:

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica da rede pública, conforme necessidade identificada (Paraná, 2015, grifo nosso).

A estratégia 4.3, por sua vez, enfatiza o monitoramento e a avaliação da qualidade do EE por meio da colaboração entre os estados e municípios. A estratégia enfatiza a qualidade apenas do AEE, e não da EE, na rede regular de ensino, o que também ocorre no PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), embora a estratégia 4.33 enfatize a ampliação do atendimento especializado e individual na rede regular de ensino. A respeito da infraestrutura e da produção de materiais didáticos, a estratégia 4.5 determina que é preciso:

Reforçar e ampliar as parcerias entre as entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial, com os governos do Estado e dos municípios, para a ampliação de investimentos em infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, como previsto na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e em outras que a sucederem durante a vigência deste Plano (Paraná, 2015, grifo nosso).

Percebemos, diante da estratégia 4.5, que o Paraná repassa a responsabilidade referente à infraestrutura e à elaboração de materiais didáticos para as entidades mantenedoras de instituições privadas que ofertam a modalidade. Portanto, o serviço é privatizado, e não apenas de responsabilidade do Estado. Os materiais didáticos para estudantes cegos ou com baixa visão serão produzidos mediante a parceria entre a SEED e o sistema prisional, conforme a estratégia 4.28. O atendimento escolar integral para o PEE também deve ser ampliado por meio de parcerias com instituições privadas de EE, conforme estabelecido pela estratégia 4.6. A formação docente especializada para o AEE, do mesmo modo, pode ser ofertada por instituições privadas. A respeito dos profissionais capacitados para atender às demandas dos estudantes PEE, a estratégia 4.21 determina que é necessário:

Estabelecer concurso público para a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o suprimento de professores para o atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, com licenciatura em Letras Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Paraná, 2015, grifo nosso).

Conforme é explícito na estratégia 4.21, os intérpretes de Libras, guias-intérpretes, professores de Libras, professores de AEE e demais profissionais devem ser contratados por meio da realização de concursos públicos. A estratégia 4.26 complementa, ao expor a realização da parceria entre Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e o estado do Paraná para a oferta de disciplinas no ensino superior que contemplem a EE e a Libras. A respeito da obtenção de dados vinculados às PcD no estado, assim como no PNE (2014-2024), o Plano Estadual de

Educação do estado do Paraná (Paraná, 2015b) propõe, em sua estratégia 4.24, que se deve:

Articular, **em parceria com o MEC e os órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de zero a 17 anos** (Paraná, 2015, grifo nosso).

Observamos que o estado do Paraná determina que a coleta de dados referentes ao PEE deve ser realizada de zero a dezessete anos, e não somente de quatro a dezessete anos, assim como propõe o *caput* da Meta 4. Contudo, o PEE acima dos 17 anos não é contemplado nos dados, o que é um ponto prejudicial, porque muitas PcD têm distorção idade-série, ou seja, não se encontram na série correspondente a idade. A estratégia 4.23 enfatiza a necessidade de incluir dados referentes aos indicadores de qualidade de vida das PcD no recenseamento. A respeito do monitoramento da Meta 4 do Plano Estadual de Educação no estado do Paraná, o documento “Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2021)” (IPARDES, 2022) propõe três indicadores para a Meta 4, assim como é visível no Quadro 19.

Quadro 19 – Indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)

Indicadores Meta 4 – Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)
4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola
4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação
4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em IPARDES (2022).

Notamos, no Quadro 19, que os indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b) são os mesmos da Meta 4 do PNE (Brasil, 2014). A Tabela 10 mostra os resultados, em números, do monitoramento para os referidos indicadores da Meta 4 no que se refere ao Plano Estadual de Educação do Paraná no período de 2016 a 2020.

Tabela 10 – Resultados dos indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020

Indicadores	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
4A	Inviável	Inviável	Inviável	Inviável	Inviável
4B	66,1%	69,3%	71,8%	71,1%	72,1%
4C	71,7%	67,3%	64,9%	63,4%	59,4%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em IPARDES (2022).

Diante dos resultados expostos na Tabela 10, verificamos que o cálculo referente ao indicador 4A, que representa o percentual de alunos PEE de quatro a dezessete anos que frequentam a escola, foi considerado inviável devido à ausência de dados para a construção do indicador. Isso comprova a necessidade de implementação de pesquisas censitárias voltadas às PcD no estado do Paraná. Os dados do Censo Escolar de 2010, último ano que o indicador 4A foi computado, de acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 (INEP, 2024), mostram que o Paraná tinha no período 43.687 (83,7%) alunos PEE de quatro a dezessete anos que frequentavam a escola, enquanto 8.500 (16,3%) se encontravam fora dela.

Quanto ao indicador 4B, referente ao percentual de alunos PEE de quatro a dezessete anos matriculados nas classes comuns, há um aumento, de 2016 a 2020, de 6%, com uma leve queda, de 2018 para 2019, de 0,7%, possivelmente devido às políticas de incentivo das matrículas em instituições privadas que ofertam a modalidade da EE. De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 (INEP, 2024), a região sul do país registrou o menor percentual de aumento de matrículas nas classes comuns, totalizando 87,9%, porém de 2016 a 2020, totalizou um crescimento de 81,9% em 2016 para 85,7% em 2020, um incremento de 3,8%.

No que diz respeito ao indicador 4C, vinculado ao percentual de alunos PEE de quatro a dezessete anos que frequentam o AEE, notamos uma queda de 12,3% no período analisado, a qual pode ser justificada pelo incentivo das matrículas nas classes comuns, no entanto apesar da diminuição considerável, podemos dizer que a média de alunos que frequentam o AEE no estado do Paraná fica acima de 60%, especificamente 65,34%. Quando consideramos a porcentagem brasileira, verificamos, diante do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024

(INEP, 2024), que de 2016 a 2020, ocorreu uma diminuição de matrículas de alunos no AEE de 5,8%, entretanto a média do período foi de 47,68%, bem abaixo do Paraná, que ficou acima de 65%, uma diferença de 17,66%.

Quanto à Meta 20, referente ao financiamento da educação, verificamos que, no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), ela diverge, se comparada à Meta 20 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), visto que se centra na garantia de recursos financeiros para a educação básica e ensino superior estadual, sem referência ao PIB, possuindo nove estratégias. Assim afirma que é preciso “garantir recursos financeiros para a Educação Básica e para o Ensino Superior, estaduais, de acordo com o estabelecido no Art. 185, da Constituição do estado do Paraná” (Paraná, 2015b).

A estratégia 20.1, em consonância com o PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), propõe o CAQ como parâmetro de dotação orçamentária no estado do Paraná, no que se refere aos recursos destinados à educação básica. Desse modo, evidencia a necessidade de:

Acompanhar e desenvolver legislações previstas no PNE **que tratam do investimento público na educação**, definindo o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como parâmetro de referência para dotação orçamentária do estado do Paraná e do financiamento da Educação Básica (Paraná, 2015, grifo nosso).

Em decorrência do uso da redação “investimento público na educação”, considerando a educação como um todo, e não somente a pública, notamos a permissão de que os recursos englobem as instituições de educação básica na modalidade EE que são privadas e sem fins lucrativos. No que diz respeito à transparência dos dados orçamentários referentes à MDE, o Plano Estadual de Educação do Paraná explicita, na estratégia 20.4, que é preciso desenvolver mecanismos de transparência em cooperação com a União e os municípios. No tocante às fontes de financiamento para as modalidades da educação básica, o Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b) destaca, em sua estratégia 20.6, que o Paraná deve:

Pactuar entre a União, o Estado e os municípios, em regime de colaboração, a formulação de estratégias que **assegurem novas fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos**

os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica (Paraná, 2015b, grifo nosso).

De acordo com a estratégia 20.6, que a EE está incorporada no recebimento de novas fontes de financiamento na etapa da educação básica, porém os recursos monetários advindos da exploração do petróleo e do gás natural somente podem ser destinados à MDE da educação pública do estado, conforme estabelecido pela estratégia 20.7 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b).

No que se refere ao monitoramento da Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná, o IPARDES (2022) evidencia que a referida meta é composta por apenas um indicador, e não dois, como na Meta 20 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014). Além disso, o indicador 20A, do Plano Estadual de Educação do Paraná, não coincide com o indicador do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), pois se relaciona com o gasto público em educação pública vinculado à Constituição do Estado do Paraná, e não ao PIB. O Quadro 20 explicita o indicador 20A do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b).

Quadro 20 – Indicador da Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)

Indicador Meta 20A – Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)

20A: Gasto público em educação pública de acordo com a Constituição do Estado do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em IPARDES (2022).

Com base no Art. 185 da Constituição do Estado do Paraná (Paraná, 1989), o percentual mínimo a ser atingido deve ser de 30% entre 2016 e 2020. A Tabela 11 apresenta o monitoramento dos percentuais atingidos pelo indicador 20A no recorte temporal analisado.

Tabela 11 – Resultado do indicador da Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020

Indicadores	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
20A	35,22%	36,26%	33,56%	32,32%	32,67%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em IPARDES (2022).

Por intermédio da Tabela 11, conseguimos inferir que todos os anos cumpriram com o percentual mínimo proposto pela Constituição do Estado. De 2016 a 2020, no entanto, há uma queda no percentual equivalente a 2,55%, com a maior delas registrada entre 2017 e 2018, em um percentual de 2,7%, possivelmente devido ao investimento público em instituições privadas sem fins lucrativos.

Diante da abordagem realizada pela subseção 3.2, concluímos que a Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964 (Paraná, 1964), que estabeleceu o sistema de ensino do Paraná, enfatiza o direito da família em escolher a educação de seus filhos. Portanto, no caso da EE, não necessariamente ela deve ocorrer no ensino regular. Além disso, determina que o estado deve fornecer os recursos necessários para a educação: porém o que observamos é cada vez mais a desobrigação deste com a garantia da educação, visto que, por meio de convênios e termos de fomento e colaboração, o Paraná repassa essa responsabilidade à sociedade civil e entidades sem fins lucrativos.

No caso da EE, mencionada com a expressão “educação de excepcionais”, adequada para a época, há a permissão de que instituições privadas que ofertam a modalidade sejam passíveis de receber, tanto do estado como do município, recursos para financiamento oriundos de cooperação, que advêm de organismos internacionais e não podem ser devolvidos, além de bolsas de estudo, auxílios, empréstimos e subvenções.

Foi possível observar que a lei está desatualizada quanto à nomenclatura da educação, especialmente no que se refere à organização das etapas e níveis de ensino, ao uso do termo “excepcional”, entre outras questões destacadas e analisadas por Ferreira (2023). No que diz respeito às regras da EE no sistema de ensino do estado, a Deliberação nº 20, de 1986 (Paraná, 1986), delimitou que o estado fosse responsável pelos programas da EE públicos e privados, sendo que os privados têm o direito de receber recursos pelo estabelecimento de convênios, o que reforça a atuação do setor privado na modalidade. É válido ressaltar que, na década de 1980, a EE era praticamente mantida pelo setor privado e filantrópico.

A Constituição do Estado do Paraná, como vimos, coloca como obrigação do estado o apoio técnico e financeiro para a EE, inclusive, no que diz respeito ao acesso aos materiais didáticos, o que ainda não ocorre plenamente, pois muitos alunos não têm materiais adaptados para as próprias condições, devido à insuficiência de recursos das escolas (Almeida *et al.*, 2011). A partir dos anos 2000,

especificamente em 2003, o Paraná se desvinculou da perspectiva das políticas inclusivas nacionais, pois, como enfatizamos, estabeleceu parcerias com as secretarias municipais de educação e com as instituições especializadas conveniadas, principalmente no que diz respeito à EE.

Com base nas normas para a modalidade no estado, as quais foram propostas pela Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), percebemos novamente a ênfase da escolha familiar a respeito da matrícula no ensino comum ou em instituições privadas sem fins lucrativos mediante avaliação realizada por uma equipe especializada. A Resolução nº 1.476, de 2018 (Paraná, 2018d) reafirmou a cessão de servidores, porém, determinou a não contratação de novos funcionários. De acordo com essa resolução, era repassado um valor de R\$ 30 por mês para cada matrícula às instituições privadas sem fins lucrativos de EE. Já a Resolução nº 2.924/2018 (Paraná, 2018e), como destacamos, colocou a cessão de servidores não mais como obrigatória e propôs um valor mínimo de R\$ 30 por matrícula e máximo de 1.785,03 *per capita*/mês, a depender do número de matrículas a ser destinado às instituições privadas.

No que se refere aos dados numéricos dos indicadores da Meta 4 do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b), pudemos observar que o indicador 4A, referente à frequência escolar do PEE, não pode ser mensurado, por ausência de dados, o que é comum na EE, devido à falta de estudos e de transparência. O indicador 4B, referente às matrículas do PEE de 4 a 17 anos nas classes comuns, mostrou um aumento, de 2016 a 2020, de 6%, com uma leve queda, de 2018 para 2019, em 0,7%, que possivelmente se deu devido às políticas de incentivo de instituições privadas sem fins lucrativos. O indicador 4C, que diz respeito ao percentual de alunos de 4 a 17 anos que frequentam o AEE, conforme observamos, sofreu uma queda de 12,3%, possivelmente ocasionada pelo aumento de matrículas nas classes comuns.

Observamos que a Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b) possui apenas um indicador, que não coincide com o indicador da Meta 20 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), justamente por se relacionar à Constituição do Estado do Paraná, e não ao PIB. Evidenciamos, contudo, que, no período de 2016 a 2020, o indicador 20A do Plano Estadual de Educação cumpriu com o mínimo de 30% do gasto público em educação pública, o que é previsto no Art. 185 da Constituição do Estado do Paraná, mesmo que os percentuais de 2016 a

2020 tenham sofrido uma queda de 2,55%: a maior delas foi registrada de 2017 para 2018, totalizando 2,7%, possivelmente devido às parcerias com instituições privadas.

Diante da complexidade da organização estrutural do financiamento da educação para a EE no estado do Paraná, desde o funcionamento da modalidade até a cessão e o pagamento de servidores, a subseção 3.3 discutirá as principais políticas voltadas ao financiamento da educação para a EE em Maringá, a fim de identificar como estão estruturadas e organizadas tais políticas no município no período de 2016 a 2020.

3.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARINGÁ (2016-2020)

A subseção 3.3 tem, como intuito, em um primeiro momento, evidenciar a análise de políticas relacionadas ao financiamento da educação para a EE em Maringá, especificamente no que diz respeito ao PME (2015-2025) (Maringá, 2015d), tanto as metas vinculadas à EE de modo direto, com ênfase na Meta 4, referente à EE e inclusão, quanto as metas que a abordam de modo indireto, isto é, que mencionam a EE em alguma estratégia, com foco nas metas 2, 7, 14 e 15. No que se refere às estratégias que envolvem a EE, destacam-se a Meta 20, que é específica para o financiamento da educação, e a Meta 1, que enfatiza a Educação Infantil, visto que Maringá apresenta uma política de compra de vagas em instituições privadas para essa etapa de ensino.

Em um segundo momento, a subseção 3.3 busca apresentar uma discussão acerca dos PPAs do município, especificamente o PPA (2014-2017), proposto pela Lei n° 9.646, de 10 de dezembro de 2013 (Maringá, 2013d), posteriormente modificada pela Lei n° 9.970, de 2015 (Maringá, 2015c), em relação aos anos de 2016 e 2017, e o PPA (2018-2021), proposto pela Lei n° 10.546, de 20 de dezembro de 2017 (Maringá, 2017e), com alterações advindas da Lei n° 11.225, de 2020 (Maringá, 2020b), de modo específico, no período de 2018 a 2020, devido ao recorte temporal de 2016 a 2020 da presente tese, no que diz respeito aos valores orçamentários previstos para a EE.

Selecionamos, também, para análise, as LDOs dos referidos anos. Nessa conjuntura, foram analisadas: a LDO de 2016, definida pela Lei n° 10.026, de 2015 (Maringá, 2015e) e posteriormente alterada pela Lei n° 10.140, de 2015 (Maringá,

2015f); a LDO de 2017, instituída pela Lei n° 10.251, de 2016 (Maringá 2016a); a LDO de 2018, instaurada mediante a Lei n° 10.440, de 2017 (Maringá, 2017b), com alterações realizadas pela Lei n° 10.543 (Maringá, 2017c); a LDO de 2019, estabelecida pela Lei n° 10.662, de 2018 (Maringá, 2018a), alterada pela Lei n° 10.799, de 2018 (Maringá, 2018b); e a LDO de 2020, estipulada com base na Lei n° 10.905, de 2019 (Maringá, 2019a), posteriormente alterada pela Lei n° 11.023, de 2019 (Maringá, 2019b), quanto ao montante destinado à EE.

Como parte do *corpus* de análise, foram selecionadas as LOAs dos referidos anos. Dessa maneira, analisamos: a LOA para o ano de 2016, equivalente à Lei n° 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g); a LOA para 2017, implementada pela Lei n° 10.354, de 2016 (Maringá, 2016b), posteriormente alterada pela Lei n° 10.383, de 2017 (Maringá, 2017a); a LOA de 2018, perante à Lei n° 10.547, de 2017 (Maringá, 2017d); a LOA para o ano de 2019, proposta por meio da Lei n° 10.801, de 2018 (Maringá, 2018c); e a LOA de 2020, instituída por meio da Lei n° 11.010, de 2019 (Maringá, 2019b), no que concerne à despesa com a EE. Os PPAs, as LDOs e as LOAs da modalidade da EE foram comparados aos RREOs do sexto bimestre dos referidos anos por função e subfunção, com foco na EE, obtidos no Portal da Transparência de Maringá.

Em um terceiro momento, a subseção 3.3 realiza breves inferências a respeito da Lei Complementar n° 239, de 1998 (Maringá, 1998), que aborda o regime jurídico único dos funcionários públicos do município de Maringá, da Lei Complementar n° 1.019, de 2015 (Maringá, 2015b), que dispõe a respeito do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, e da Lei n° 11.766 (Maringá, 2024a), que institui o sistema de ensino de Maringá, no que se refere à EE e a seu financiamento. O Quadro 21 evidencia os documentos e as legislações analisados na subseção 3.3.

Quadro 21 – Documentos e legislações utilizados na subseção 3.3

Título do documento	Ano	Enunciado
Lei Complementar n° 239	1998	Dispõe sobre o regime jurídico único dos funcionários públicos do município de Maringá
Lei Complementar n° 1.019	2015	Dispõe a respeito do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá
Lei Ordinária 10.024	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Maringá e dá outras providências
Lei n° 9.646	2013 Alterado pela Lei n° 9.970 de 2015 (Maringá, 2015)	Dispõe sobre o Plano Plurianual de Maringá para o período de 2014 a 2017
Lei n° 10.546	2017 Alterado pela Lei n° 11.225 de 2020 (Maringá, 2020)	Dispõe sobre o Plano Plurianual de Maringá para o período de 2018 a 2021
Lei n° 10.026	2015 Alterada pela Lei n° 10.140 de 2015 (Maringá, 2015)	Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2016 em Maringá e dá outras providências
Lei n° 10.143	2015	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o ano de 2016 (LOA 2016)
Lei n° 10.251	2016	Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias do município de Maringá para o exercício de 2017 e dá outras providências
Lei n° 10.354	2016 Alterada pela Lei n° 10.383 de 2017 (Maringá, 2017)	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o ano de 2017 (LOA 2017)
Lei n° 10.440	2017 Alterada pela Lei n° 10.543 (Maringá, 2017)	Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias do município de Maringá para o exercício de 2018 e dá outras providências
Lei n° 10.547	2017	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o ano de 2018 (LOA 2018)
Lei n° 10.662	2018 Alterada pela Lei n° 10.799 de	Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias

	2018 (Maringá, 2018)	do município de Maringá para o exercício de 2019 e dá outras providências
Lei nº 10.801	2018	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o ano de 2019 (LOA 2019)
Lei nº 10.905	2019 Alterada pela Lei nº 11.023 de 2019 (Maringá, 2019)	Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias do município de Maringá para o exercício de 2020 e dá outras providências
Lei nº 11.010	2019	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o ano de 2020 (LOA 2020)
Lei nº 11.766	2024	Institui o sistema de ensino de Maringá
RREOs	2016 a 2020	RREOs de Maringá por função e subfunção (Portal da Transparência de Maringá)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que concerne à educação na perspectiva inclusiva no município de Maringá, interessa-nos ressaltar as metas e as estratégias do PME de Maringá que abordam a EE e a inclusão (Maringá, 2015d). A Meta 2, que se refere à conclusão do Ensino Fundamental para, pelo menos, 95% alunos de 6 a 14 anos, elenca, em sua estratégia 2.6, a necessidade de desenvolver tecnologias pedagógicas e organizar o tempo para as atividades didáticas escolares, considerando o papel comunitário e as especificidades da EE. Já a Meta 4, específica para a EE, é similar à Meta 4 do PNE (2014-2024), e propõe:

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 (Maringá, 2015d).

Essa meta apresenta 20 estratégias que tratam da: universalização da escolarização para crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; implantação de SRM; formação de tradutores e intérpretes de Libras; realização do AEE nas escolas urbanas, do

campo, indígenas e quilombolas; existência de classes e escolas especiais públicas ou conveniadas de modo complementar ou suplementar ao PEE; criação de centros multidisciplinares de pesquisa interligados à universidades e a outros profissionais para a realização de pesquisas que ajudem os docentes do PEE; manutenção de programas que promovam a acessibilidade, a inclusão e a permanência do aluno PEE por meio da oferta de transporte escolar acessível, infraestrutura física, materiais didáticos acessíveis e TA para o PEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; garantia da educação bilíngue para surdos e do sistema Braille para alunos cegos e surdocegos de 0 a 17 anos; e articulação entre o AEE e o ensino regular, sendo proibida a exclusão sob a alegação da deficiência (Maringá, 2015d).

Assim como já foi discutido nas subseções 3.1, acerca do PNE (Brasil, 2014) e 3.2, acerca do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), observamos similaridade no que se refere às proposições. Há, também, similaridade no PME de Maringá (Maringá, 2015d) no que diz respeito à permissão de oferta do AEE por instituições e centros conveniados, além da ênfase da formação docente voltada mais para o AEE, e não para EE no ensino regular. Embora o PME enfatize a necessidade de intérpretes e guias-intérpretes e de materiais didáticos adaptados, não há um detalhamento, como no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), do meio que o município utilizará para concretização do proposto.

As estratégias da Meta 4 do PME (Maringá, 2015d) também determinam: o monitoramento do acesso escolar e do AEE para alunos beneficiários de programas de transferência de renda; a realização de formações docentes que englobem a elaboração de materiais didáticos acessíveis, recursos e TA; a formulação de políticas públicas intersetoriais voltadas ao PEE; a articulação entre órgãos da educação, saúde, assistência social e direitos humanos e as famílias do PEE; a ampliação da equipe de profissionais para atendimento à escolarização do PEE; a obtenção de dados para pesquisas, demografia e estatísticas referentes ao PEE; o estabelecimento de parcerias entre escolas da educação básica, o SAREH e os Centros de Apoio Especializados (CAP), além da parceria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público; a promoção de palestras, reuniões e encontros que integrem as famílias e a comunidade no sistema educacional inclusivo; a realização de convênios entre a SEED, a prefeitura de Maringá e o Hospital Universitário (HU) de Maringá

para o SAREH; a oferta de formação específica em EE; a implementação de ações para educação inclusiva direcionadas à aprendizagem; e a garantia da terminalidade específica ao PEE.

Observamos que, como no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), há a ênfase no estabelecimento de parcerias com instituições sem fins lucrativos e com a SEED para efetivação das estratégias, há certa desresponsabilização do município com a EE, dado que ele propõe aliança com o setor privado. Logo, há uma minimização de gastos públicos com a EE.

No que se refere ao cumprimento da Meta 4 no município de Maringá - PR, 91,7% do PEE do município de 4 a 17 anos se encontra matriculado na escola: 60,9% deles estão matriculados em classes comuns (SIMEC, 2023), de tal modo que, na cidade, 30,8% das matrículas são em escolas e classes exclusivas. De acordo com o Relatório de Avaliação do PME de Maringá, presente no Portal da Transparência do município, datado de dezembro de 2023 (Maringá, 2023), o panorama do cumprimento dos indicadores da Meta 4 se dá assim como é apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 – Indicadores e fórmulas do cálculo da Meta 4 do PME de Maringá (2015-2025)

Indicadores Meta 4 – PME Maringá (2015-2025)	Fórmula do Cálculo
4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola	$\left(\frac{\text{População de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola}}{\text{População de 4 a 17 anos com deficiência}} \right) \times 100$
4B: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica	$\frac{\text{Matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades superdotação}}{\text{Total de alunos na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades superdotação}} \times 100$
4C: Percentual de matrículas na educação básica de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado	$\frac{\text{Número de matrículas de turmas de escolarização em classes especiais ou escolas exclusivas ou cujo aluno está em turma de atendimento educacional especializado, da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação}}{\text{Total de matrículas na educação de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades superdotação}} \times 100$

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Maringá (2023).

Os resultados dos indicadores da referida Meta, no recorte temporal de 2016 a 2020, são expostos na Tabela 12. Assim como é possível verificar, o indicador 4A, que versa sobre o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, é considerado inviável devido à ausência de dados, assim como no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), o que demonstra a urgência de pesquisas direcionadas à obtenção de dados referentes à frequência escolar do PEE, que começou a ser considerada no Censo Escolar de 2022.

O 4B, referente ao percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estuda em classes comuns da educação básica, apresentou um aumento, no período de 2016 a 2020, de 30,4%, em consonância com o estado do Paraná, que também registrou um aumento no período.

Por último, o indicador 4C, que versa sobre o percentual de matrículas, na educação básica, de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e

altas habilidades ou superdotação que recebem AEE em classes especiais da educação básica, foi mensurado somente em 2020, totalizando 29%. Os demais anos não foram mensurados devido à ausência dos referidos dados no Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizado pelo INEP. Contudo, assim como verificamos na subseção 3.2, o indicador foi mensurado no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), apresentando uma queda no período. Isso nos leva a concluir que Maringá teria condições de realizar o acompanhamento do indicador.

Tabela 12 – Resultado dos indicadores da Meta 4 do PME de Maringá (2015-2025) no recorte temporal 2016-2020

Indicadores	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
4A	Inviável	Inviável	Inviável	Inviável	Inviável
4B	44,8%	47,9%	72,1%	73,7%	75,2%
4C	*	*	*	*	29,0%

*: Valor não disponível

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em Maringá (2023).

A Meta 7, que diz respeito à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com foco nas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em sua estratégia 7.12, enfatiza a necessidade de profissionais especializados para o atendimento dos alunos PEE, conforme as especificidades de cada um. Maringá atualmente conta com 22 SRM e possui profissionais especializados em AEE concursados pela prefeitura do município, porém devido ao aumento de alunos PEE, o quantitativo de docentes especializados não acompanha o aumento de matrículas e, além disso, o município apresenta SRM sem funcionamento, conforme uma investigação realizada pela presente tese e apresentada na subseção 2.3 (ANEXO II). A Meta 14, voltada às matrículas na pós-graduação, apresenta as estratégias 14.11 e 14.12, que se referem, respectivamente, ao estímulo à pós-graduação em EE e ao desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação que tenham, como temática, a EE, o que está em consonância com o PNE (Brasil, 2014) e Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015d).

Observamos que, nos últimos anos, tem aumentado o número de programas específicos para EE, principalmente para profissionais que atuam na educação

básica. Apesar desse crescimento, o incentivo à pós-graduação na área é extremamente necessário, a fim de que essa etapa de ensino conte cada vez mais com profissionais capacitados para promover, de fato, a inclusão. Um entrave que enfrentamos, no entanto, é a dificuldade dos profissionais que atuam na educação básica em ingressar na pós-graduação devido à dificuldade de obter licença remunerada do trabalho.

A Meta 15, última meta relacionada à inclusão e à EE, tem, como tema central, a política de formação docente, a ser efetivada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios; diante disso, na estratégia 15.7, trata da execução de programas que ofereçam formação específica em EE para os profissionais da educação (Maringá, 2015d).

A Meta 1 do PME (2015-2025) (Maringá, 2015d) é direcionada à Educação Infantil e estabelece que é preciso:

Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos”, ao final da vigência deste PME (Maringá, 2015d).

O Brasil possui um quantitativo de 21.680 crianças entre 0 e 4 anos de idade, sendo 11.122 meninos e 10.558 meninas, o que equivale a 5,29% da população de Maringá - PR que deve ser atendida pelas creches e pré-escolas da cidade. Todavia, o Censo Escolar de 2022 não apresenta, com exatidão, o número de crianças com 5 anos no município (Vicentini *et al.*, 2023).

A Educação Infantil em Maringá, segundo Vicentini *et al.* (2023), tem sido incentivada mais no período integral do que no parcial. Além disso, há evidências de queda no atendimento à Educação Infantil no município no período pandêmico de covid-19. As autoras afirmam que:

63,54% dessas crianças são atendidas pela Educação Infantil no município estudado. Porém, existem cerca de 36,45% que não foram atendidas pela primeira etapa da Educação Básica e/ou não foram alcançadas no pareamento dos dados (Vicentini *et al.*, 2023, p. 129).

Diante desse panorama, verificamos que o atendimento da referida etapa de ensino no município está abaixo do esperado, o que dificulta o cumprimento da Meta

1 do PME (Maringá, 2015d) e de suas estratégias até 2025, último ano de vigência do plano. A rede municipal de Maringá coaduna com a política neoliberal, visto que, ao contrário de investir na construção de novas creches e pré-escolas e na contratação de funcionários, aderiu à política de compra de vagas em instituições privadas para atender à fila de espera da Educação Infantil. De acordo com Vicentini *et al.* (2023, p. 130):

O Município de Maringá atende atualmente, por meio de editais para chamada de compra de vagas para Educação Infantil, uma média de três mil e trezentas crianças, as quais têm a garantia de sua vaga, em escolas de pequeno porte que atendam aos requisitos da chamada pública.

Essas escolas de pequeno porte que, na teoria, atendem aos requisitos de funcionamento e garantem o direito das crianças à educação, entretanto, são duvidosas quanto às condições estruturais oferecidas e deixam a desejar na qualidade educacional, uma vez que não têm uma organização pedagógica adequada. As metas propostas pelo PNE e PME “têm custos, portanto têm também reflexos sobre o financiamento da área” (Moreira; Lara, 2012, p. 141). Vale ressaltar que as metas 20, 21, 23 e 25 do antigo PNE (2001-2010) (Brasil, 2001a) já debatiam o direito ao acesso às creches e pré-escolas para os filhos de trabalhadores, a garantia de 10% dos recursos de MDE para a Educação Infantil, a realização de pesquisas em torno da qualidade educacional da referida etapa de ensino e o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Sobre o assunto, Moreira e Lara (2012) asseveram que tais metas foram vetadas em nível nacional pelos governos brasileiros, especificamente no mandato de FHC (1995-2002), além de serem desconsideradas no PNE (2014-2024) (Brasil, 2014a), o que demonstra o descompromisso brasileiro com o financiamento dessa etapa de ensino. De janeiro de 2021 a março de 2023:

Maringá usou 54,3 milhões com compras de vagas em creches particulares, para crianças de 0 a 3 anos de idade. Neste período o município comprou 8.311 vagas em cinco editais diferentes. Atualmente a cidade tem 25 instituições credenciadas, nas mãos de alguns investidores, para fornecer vagas à Rede Municipal (Vicentini, *et al.*, 2023, p. 131).

Com os recursos investidos na compra de vagas privadas, o município poderia investir na construção de novas escolas. Nesse sentido, há uma incoerência no que se refere à preferência pela relação público-privada; no entanto, essa escolha viabiliza a não contratação de novos funcionários especializados, inclusive, na modalidade da EE, o que, para o governo, é uma vantagem. A Constituição Federal (Brasil, 1988) elenca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. O Estado teria condições financeiras de garantir o acesso de todas as crianças à Educação Infantil, porém os recursos não são investidos adequadamente; diante disso, “existe uma distância considerável entre o que está escrito na lei e a possibilidade de o próprio Estado cumprir essa lei” (Vicentini *et al.*, 2023, p. 132), o que reflete no cumprimento das metas e das estratégias do PNE e PME.

No que diz respeito especificamente à Meta 20, referente ao financiamento da educação vinculado ao PIB, no PME (Maringá, 2015d), é perceptível que ela apresenta semelhança com a Meta 20 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), ao apresentar a seguinte redação:

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 país no 5º (quinto) ano de vigência do PME, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Maringá, 2015d, grifo nosso).

O PME de Maringá (Maringá, 2015b) também evidencia, na Meta 20, que o gasto público deve se dar com a educação pública. Todavia, a estratégia 20.1, que propõe as fontes de financiamento permanentes a todas as etapas e modalidades da educação básica pela colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, difere do PNE (Brasil, 2014) e da estratégia 20.6 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), na medida em que estabelece que se deve “garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis **para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica exclusivamente pública** (Maringá, 2015d, grifo nosso).

O PNE (Brasil, 2014) e o Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b) não sustentam que as fontes de recursos serão destinadas às modalidades exclusivas da rede pública. Em consequência disso, também incorporam a transferência de recursos para instituições privadas sem fins lucrativos de EE. A

estratégia 20.5 do PME de Maringá (Maringá, 2015b) é exatamente a mesma do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014) e determina a necessidade de:

Desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades (Maringá, 2015d).

No Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), a transparência do acompanhamento dos custos é atribuída à MDE. Do mesmo modo, a estratégia 20.7, que discorre acerca da implementação do CAQ como um parâmetro para o financiamento educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica (por meio do monitoramento dos gastos com o pagamento de pessoal da classe docente e não docente pertencente à educação pública, do controle da aquisição, da construção e da conservação de instalações relacionadas à educação, e da compra de materiais didáticos, alimentos e transporte escolar), também está presente no PNE (Brasil, 2014), no PME (Maringá, 2015d) e no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b). Na primeira parte da estratégia, que diz respeito ao estabelecimento do CAQ, não há a determinação de que ele será implementado nas modalidades da educação pública, o que dá abertura para a respectiva aplicação no setor privado. Contudo, a segunda parte, que explicita o controle dos gastos, enfatiza a remuneração de profissionais da rede pública de ensino.

A respeito do monitoramento da Meta 20 do PME de Maringá (Maringá, 2015d), o relatório de monitoramento disponível no Portal da Transparência (Maringá, 2023) mostra os indicadores da referida meta e o detalhamento dos respectivos cálculos, conforme Quadro 23.

Quadro 23 – Indicadores e fórmulas do cálculo da Meta 20 do PME de Maringá
(2015-2025)

Indicadores Meta 20 – PME Maringá (2015-2025)	Fórmula do Cálculo
20A: Percentual de despesa orçamentária pública municipal em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) municipal (a preços correntes).	(Despesa orçamentária pública municipal em educação / Produto Interno Bruto) X 100
20B: Percentual da despesa liquidada em educação no orçamento total.	(Despesa orçamentária pública municipal em educação / Orçamento público municipal) X 100

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Maringá (2023).

No Quadro 23, observamos que o indicador 20A considera o total do orçamento público municipal em educação, que é dividido pelo PIB. Já o 20B enfatiza a despesa liquidada, isto é, o que, de fato, foi gasto com a educação e a fórmula do cálculo, determina a despesa orçamentária da rede pública em educação relacionada ao orçamento público total. A Tabela 13 evidencia o panorama de comprimento da Meta 20 de 2016 a 2020 pelo município.

Tabela 13 – Resultado dos indicadores da Meta 20 do PME de Maringá (2015-2025)
no recorte temporal 2016-2020

Indicadores	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
20A		2,99%	2,99%	1,82%	1,82%
20B		*	*	*	24,24%

*: Valor não disponível

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em Maringá (2023).

Para o cálculo do indicador 20A de 2016 a 2020, o município de Maringá fez o uso da metodologia de apuração do indicador do Caderno de Subsídios do PME SEED/IPARDES, com os valores presentes no Caderno Estatístico do IPARDES, enquanto, para o indicador 20B, foi utilizado um cálculo alternativo, igualmente baseado no caderno de Subsídios do PME SEED/IPARDES, também mediante às informações do Caderno Estatístico do IPARDES, que permite um meio para a contabilização das despesas do município em educação considerando o orçamento público de Maringá, entretanto sem levar em conta o PIB municipal. Por viabilizar o cálculo do indicador, este procedimento é chamado de metodologia alternativa (Maringá, 2021c).

No ano de 2016, os indicadores não foram mensurados pelo município, porém, de 2017 a 2020, o indicador 20A teve uma queda de 1,17%, e o indicador 20B somente foi calculado em 2020, totalizando 24,24%. Todavia, o Portal da Transparência do município conta com os dados referentes às despesas liquidadas na função “educação” no período em análise, o que nos leva a concluir que, talvez, a dificuldade para a realização do cálculo esteja na exatidão do orçamento público de Maringá.

No tocante ao financiamento da educação para a EE em Maringá, faz-se relevante a análise dos Planos Plurianuais (PPA), das Leis de Diretrizes Orçamentárias Anuais (LDO) e das Leis Orçamentárias Anuais (LOA) do município de 2016 a 2020, com foco nas despesas liquidadas. Tais legislações foram obtidas no Portal da Transparência do município da seguinte maneira: no referido portal, acessamos a aba denominada “Planejamento (PPA/LDO/LOA)” para o ano desejado. A LDO e a LOA do ano de 2016 não se encontram disponíveis no Portal da Transparência, por isso, utilizamos o site da prefeitura de Maringá⁴⁶. Para o ano de 2017, a LDO e a LOA também estão indisponíveis, por isso, fizemos o uso do portal de leis municipais, para o acesso à LDO de 2017⁴⁷, e da Câmara Municipal de Maringá, para a LOA de 2017⁴⁸. Utilizamos os RREOs do Portal da Transparência do município, que podem ser obtidos com os seguintes passos: no site, primeiramente, acessamos a aba “Lei de responsabilidade fiscal – Relatório Execução Orçamentária”; na sequência, acessamos o item “Demonstrativo de receitas e despesas por função/subfunção”. Utilizamos, para análise, os demonstrativos referentes ao 6º bimestre, com base nas despesas liquidadas até o período.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), no parágrafo 1º do Art. 165, determina que a legislação que estabelece o PPA determina as regras para as despesas de capital e vinculadas aos programas contínuos em âmbito federal. Nessa conjectura enfatiza que:

§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração

⁴⁶ Disponível em: <https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orcamento/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

⁴⁷ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2016/1025/10251/lei-ordinaria-n-10251-2016-dispoe-sobre-as-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2017-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 nov. 2025.

⁴⁸ Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/sessao/915/ordemdia>. Acesso em: 20 nov. 2025.

pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (Brasil, 1988).

Em Maringá, a Lei nº 9.646, de 10 de dezembro de 2013 (Maringá, 2013d), foi a responsável por instituir o PPA da cidade no período de 2014 a 2017. Essa lei posteriormente foi alterada pela Lei nº 9.970, de 2015 (Maringá, 2015c), quanto à memória do cálculo da receita, à relação dos programas, aos programas, ações e metas, ao resumo dos programas finalísticos por macro-objetivo, ao resumo das ações por função e subfunção, bem como à classificação dos programas e ações por função e subfunção. O PPA (2018-2021) entrou em vigor pela Lei nº 10.546, de 20 de dezembro de 2017 (Maringá, 2017e), com alterações advindas da Lei nº 11.225, de 2020 (Maringá, 2020b).

O PPA (2014-2017) tinha, como prioridades, ações que diziam respeito à implementação de políticas públicas voltadas à responsabilidade social, adequação, modernização e eficiência dos serviços públicos, ao aprimoramento, modernização e valorização do quadro de servidores, à adequação da infraestrutura urbana e do sistema viário e ao desenvolvimento econômico sustentável, além da recuperação da qualidade ambiental do município (Maringá, 2013d), mesmas ações do PPA (2018-2021) (Maringá, 2017e). Ambos os PPAs trazem, no Art. 5º, que:

Art. 5º A inclusão, exclusão ou alteração de ações orçamentárias no Plano Prurianual poderá ocorrer por Intermédio da Lei Orçamentária Anual ou de seus créditos adicionais e/ou através de leis específicas, apropriando-se ao respectivo programa, as modificações consequentes (Maringá, 2013d, 2017e).

A LDO, por sua vez, abrange as metas e as prioridades da administração pública em âmbito federal e tem os seguintes objetivos: o estabelecimento de regras para a política fiscal coerentemente à dívida pública; a orientação para a elaboração da LOA; a alteração na legislação tributária; além da implementação da política de aplicação das agências financeiras de fomento (Brasil, 1988). No que se refere ao orçamento anual, a LOA, de acordo com o proposto no Art. 165 da Carta Magna, no parágrafo 5º, engloba:

I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público (Brasil, 1988).

Quanto às ações do PPA (2014-2017) (Maringá, 2013d) por função e subfunção, de modo específico na função “educação” e subfunção “EE”, o Anexo V do referido plano, intitulado “Resumo das ações por função e subfunção” detalha, na subfunção 367, referente à EE, os possíveis valores para a modalidade nos anos de 2016 e 2017, período da presente pesquisa, em Maringá - PR. O Quadro 24 evidencia a previsão orçamentária para o biênio (ANEXO X).

Quadro 24 – Ações orçamentárias do PPA 2014-2017 de Maringá - Paraná na função Educação e subfunção EE em 2016 e 2017

Valor Orçamentário (R\$)	
2016	990.000,00
2017	1.083.000,00
Total	2.073.000,00

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em ANEXO X.

O PPA (2014-2017) (Maringá, 2013d) estipulou um gasto de R\$ 990.000 com a EE em 2016. O RREO por função e subfunção do referido ano no município (ANEXO XI), evidenciou, no entanto, um gasto inferior ao previsto no PPA, que totalizou R\$ 753.177,06, ou seja, o equivalente a R\$ 236,822,94 (23,93%) a menos que o proposto no PPA. A LDO de 2016, definida pela Lei nº 10.026, de 2015 (Maringá, 2015e) e posteriormente alterada pela Lei nº 10.140, de 2015 (Maringá, 2015f), que modificou os programas, as metas fiscais e a evolução da receita, propôs um gasto de R\$ 783.825,00 para 2016, conforme o exposto no Anexo 1, denominado “Programas e metas”, no “Programa cód. 0017 - Educação Fundamental Construindo a Cidadania”, na subfunção 367 (ANEXO XII). O mesmo ocorreu para os demais anos de análise.

A LOA de Maringá, equivalente à Lei nº 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g), obedeceu à LDO, comprovando a despesa de R\$ 783.825,00 com a modalidade no item “Despesa por Projeto, Atividade e Operação Especial”, no projeto/atividade “6041 Manutenção da Educação Inclusiva - Educação Especial”, em que R\$ 5.000

seriam derivados de recursos ordinários livres, e R\$ 778.825,00 dos demais impostos vinculados à educação básica (ANEXO XIII). O mesmo caminho foi seguido para os demais anos de análise. Diante disso, observamos que esse montante representa R\$ 30.647,94 (3,92%) a mais do que o exposto no RREO. Portanto, não há uma coerência entre os documentos.

As ações orçamentárias do referido plano (Maringá, 2013d) mostram um maior investimento de 2016 para 2017, totalizando um aumento de R\$ 93.000, o equivalente a 9,39%. Entretanto, ao analisarmos o RREO por função e subfunção da EE para o ano de 2017 (ANEXO XIV), verificamos que a despesa liquidada com a EE totalizou R\$ 780.954,57, isto é, R\$ 302.045,43 (27,89%) a menos que o previsto. A LDO de 2017, instituída pela Lei nº 10.251, de 2016 (Maringá 2016a), determinou, em seu Anexo 1B, intitulado “Metas e Prioridades” (ANEXO XV), um orçamento de R\$ 805.000, ou seja, R\$ 278.000 (25,67%) a menos do que determinou o PPA (2014-2017) (Maringá, 2013d) e R\$ 24.045,43 (2,99%) a mais do que o montante do RREO de 2017.

A LOA do referido ano, implementada pela Lei nº 10.354, de 2016 (Maringá, 2016b), posteriormente alterada pela Lei nº 10.383, de 2017 (Maringá, 2017a), que modificou a despesa do orçamento fiscal e da seguridade social, não traz valores referentes à EE. No biênio 2016-2017, podemos perceber que o valor investido na EE foi inferior ao estipulado no PPA; logo, o montante da diferença pode ter sido investido na educação, mas não na EE. Como não há uma transparência no detalhamento das despesas da EE na LDO, na LOA e no RREO, não podemos precisar a destinação exata dos valores.

A análise do PPA (2018-2021) (Maringá, 2017e) (ANEXO XVI), alterado pela Lei nº 11.225, de 2020 (Maringá, 2020b), evidencia modificações na relação dos programas, nos programas, ações e metas, no resumo dos programas finalísticos por macro-objetivo, no resumo das ações por função e subfunção e na classificação dos programas e ações por função e subfunção. Especificamente no resumo das ações por função e subfunção, na função Educação e subfunção EE, o Anexo V do PPA (2018-2021) (Maringá, 2017e), para o recorte temporal de 2018 a 2020 da presente tese, apresenta a seguinte estimativa para o orçamento no triênio abordado, de acordo com o Quadro 25.

Quadro 25 – Ações orçamentárias do PPA 2018-2021 na função Educação e subfunção EE de 2018 a 2020

Valor Orçamentário (R\$)	
2018	831.346,00
2019	972.480,00
2020	1.738.640,00
Total	3.542.466,00

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em ANEXO XVI.

O triênio 2018-2020, segundo o Quadro 25, foi marcado por um incremento nas ações de R\$ 907.294, um percentual de 109,13. Com isso, é notável que o triênio 2018-2020 teve, no seu PPA, um maior aumento em relação ao biênio 2016-2017 do PPA anterior. Ao considerarmos a LDO de 2018, mediante a Lei n° 10.440, de 2017 (Maringá, 2017b) (ANEXO XVII), com alterações realizadas pela Lei n° 10.543, de 2017 (Maringá, 2017c), no que se refere às metas fiscais e à evolução da receita, foi evidenciado um montante de R\$ 831.346,00 para a EE.

Notamos que o valor se apresenta em consonância com o PPA e a LOA de 2018, que detalha a fonte dos recursos, discriminando que R\$ 5.000 seriam derivados de recursos ordinários livres, e R\$ 826.346,00 oriundos dos demais impostos vinculados à educação básica, perante a Lei n° 10.547, de 2017 (Maringá, 2017d) (ANEXO XVIII), em seu Anexo 8. Contudo, o valor das despesas liquidadas com a EE, em 2018, de acordo com o RREO do município (ANEXO XIX), foi de R\$ 827.689,20, valor de R\$ 3.656,80 (0,44%) a menos do que o evidenciado no PPA, na LDO e na LOA de 2018.

Para o ano de 2019, a LDO, estabelecida pela Lei n° 10.662, de 2018 (Maringá, 2018a) (ANEXO XX), e alterada pela Lei n° 10.799, de 2018 (Maringá, 2018b), nos itens referentes aos programas e metas, às metas fiscais e à evolução da receita, delimitou um gasto para a modalidade da EE de R\$ 972.480,00. Já a LOA, proposta pela Lei n° 10.801, de 2018 (Maringá, 2018c), em seu Anexo 9, determinou o mesmo montante, dos quais R\$ 5.000 seriam originados dos recursos ordinários livres, R\$ 906.480,00 seriam advindos dos 40% do Fundeb, e R\$ 61.000,00 dos demais impostos vinculados à educação básica (ANEXO XXI). O RREO de Maringá, para o ano de 2019, evidenciou um gasto de R\$ 1.228.658,67 (ANEXO XXII), o que significa o equivalente a R\$ 256.178,67 (20,86%) a mais do que o previsto no PPA, na LDO e na LOA do referido ano.

No que se refere ao ano de 2020, a LDO, estipulada com base na Lei nº 10.905, de 2019 (Maringá, 2019a), posteriormente alterada pela Lei nº 11.023, de 2019 (Maringá, 2019c), no tocante aos programas e às metas e à evolução da receita, determinou uma despesa com a EE de R\$ 1.738.640,00 (ANEXO XXIII). Já a LOA, instituída pela Lei nº 11.010, de 2019 (Maringá, 2019b), propôs o mesmo valor, dos quais, com base no Anexo 8, R\$ 1.727.640,00 seriam derivados dos 40% do Fundeb, e R\$ 11.000,00 oriundos dos demais impostos vinculados à educação básica (ANEXO XXIV). O RREO de 2020 (ANEXO XXV) do município calculou uma despesa com a EE de R\$ 1.448.651,16, um valor equivalente a 289.988,84 (16,68%) a menos do que o evidenciado pelo PPA, pela LDO e LOA. Com isso, há um desalinhamento entre os documentos e a falta de transparência quanto à destinação exata dos recursos no triênio 2018-2020.

No que diz respeito à legislação referente ao regime jurídico único dos funcionários públicos do município de Maringá, a Lei Complementar nº 239, de 1998 (Maringá, 1998), afirma que o município tem o dever de manter os programas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que englobam a EE, tendo em vista que o Art. 15 da referida lei determina que:

Art. 15. Ao Município compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e do ensino fundamental, compreendendo o ensino regular, educação de jovens e adultos e educação especial (Maringá, 1998).

Identificamos, portanto, que há uma similaridade em relação à legislação do estado do Paraná no que se refere à manutenção de programas para a EE, visto que eles devem ser mantidos pelos municípios, em conjunto com a União e o estado. Não só, mas é notável que a referida obrigatoriedade se faz presente tanto no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b) quanto no PME de Maringá (Maringá, 2015d). Assim como também determinam os planos do Paraná e de Maringá, há a necessidade de que os profissionais sejam especializados para que possam atuar na modalidade.

Nesse sentido, para a atuação na EE de Maringá, a Lei Complementar nº 1.019, de 2015 (Maringá, 2015b), que dispõe a respeito do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, determina que o docente necessita, com base no inciso IV do Artigo 9, da “formação em nível

superior em curso de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Normal Superior e especialização em Educação Especial, Atendimento Especializado e/ou Psicopedagogia” (Maringá, 2015b). De acordo com o Art. 16 da Lei nº 11.766 (Maringá, 2024a), já mencionada, a Secretaria Municipal de Educação é a responsável por:

III - Atuar prioritariamente na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, em centros de educação infantil e escolas integrantes da Rede Municipal de Educação, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, assegurando a qualidade, manutenção e desenvolvimento do ensino (Maringá, 2024a, grifo nosso).

Ao município, juntamente à União e ao estado do Paraná, atribui-se, conforme a referida lei, no Art. 71, a responsabilidade pela elaboração das Políticas e dos Planos da Educação alinhados às diretrizes dos Planos Estadual e Nacional de Educação, com normas para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, que orientarão os currículos e os conteúdos fundamentais para a educação básica comum (Maringá, 2024a).

Diante da abordagem realizada na subseção 3.3, concluímos que no PME de Maringá (Maringá, 2015d), há uma ênfase atribuída às instituições e centros privados para a oferta do AEE, da formação docente específica e da educação integral. O Plano municipal destaca a parceria com o Hospital Universitário de Maringá para a oferta do SAREH, além de parcerias entre instituições privadas sem fins lucrativos e a SEED para a oferta da formação específica para a EE, que, do mesmo modo que no PNE (Brasil, 2014) e no Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b), apresenta-se centrada no AEE, e não na EE para o ensino regular.

Os resultados do monitoramento da Meta 4 do PME de Maringá (Maringá, 2015d) mostram que, em consonância ao Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), o indicador 4A, referente à frequência escolar dos alunos PEE de 4 a 17 anos, foi considerado inviável pela ausência de dados, visto que eles começaram a ser coletados no Censo Escolar de 2022. Já o indicador 4B, referente aos alunos PEE de 4 a 17 anos matriculados nas classes comuns, registrou um

aumento de 30,4%, também semelhante ao mesmo indicador do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), que também registrou um crescimento. Isso pode ser justificado pela implementação de políticas voltadas à inclusão no ensino regular, apesar de existirem parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos.

O indicador 4C do PME (Maringá, 2015d), referente aos alunos de 4 a 17 anos PEE que frequentam o AEE, assim como evidenciamos, somente foi mensurado em Maringá no ano de 2020, momento em que registrou 29%. A ausência do registro pode ter sido devido à não exatidão do quantitativo de alunos que frequentam o AEE nas classes exclusivas, atrelada à insuficiência de dados referentes ao público com altas habilidades e superdotação que necessitam do AEE como um suplemento ao currículo.

No tocante à Meta 20 do PME (Maringá, 2015d), observamos uma similaridade quase completa com a Meta 20 do PNE (Brasil, 2014), com exceção da estratégia 20.1, que é similar à estratégia 20.6 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b), a respeito das fontes de financiamento permanentes para as modalidades de ensino, cuja redação, em Maringá, determina o financiamento a todas as etapas e modalidades da educação básica exclusivamente públicas, desconsiderando, portanto, as instituições privadas sem fins lucrativos que oferecem a EE.

Constatamos que o indicador 20A, que representa o percentual de despesa orçamentária pública municipal em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) municipal (a preços correntes), apenas foi calculado a partir de 2017 no município e, entre 2017 e 2020, sofreu uma queda de 1,17%. O indicador 20B, correspondente ao percentual da despesa liquidada em educação no orçamento total, somente foi calculado em Maringá para o ano de 2020, totalizando 24,24%. No entanto, como evidenciamos, o Portal da Transparência de Maringá conta com o demonstrativo de gastos na função 12, que se refere à educação. Logo, a dificuldade de mensuração pode estar atrelada ao orçamento geral do município.

Quanto à análise dos PPAs, LDOs e LOAs, referentes a uma previsão orçamentária, no que se refere à EE, em comparação aos RREOs, que se referem à despesa liquidada com a modalidade no município, verificamos que, via de regra, houve um registro inferior do gasto com a modalidade nos RREOS. Em 2016, o RREO registrou R\$ 236,822,94 (23,93%) a menos que o proposto no PPA (2014-2017) (Maringá, 2013d). No ano de 2017, o valor foi de R\$ 302.045,43 (27,89%) a

menos; em 2018, o montante foi R\$ 3.656,80 (0,44%) menor que o estipulado pelo PPA (2018-2021) (Maringá, 2017e); por outro lado, em 2019, o valor representou R\$ 256.178,67 (20,86%) a mais do que o proposto e, em 2020, evidenciamos um montante de R\$ 289.988,84 (16,68%) a menos. Essa variação pode ser atribuída à falta de transparência a respeito da destinação dos recursos da modalidade, à alteração dos montantes de impostos e transferências, além de alterações nos valores do Fundeb em cada ano, o que reflete diretamente no valor destinado à MDE.

Observamos, segundo a Lei Complementar nº 239, de 1998 (Maringá, 1998), que o município, em cooperação com a União e o estado, mantém programas para a EE no Ensino Fundamental, como apresentados nas LDOs, porém não há um programa específico para a EE na Educação Infantil. Apesar de a Lei Complementar nº 1.019, de 2015 (Maringá, 2015b), determinar os requisitos para atuação dos docentes na EE, entre eles, a formação em licenciatura plena em Pedagogia e especialização em EE, AEE ou Psicopedagogia, isso ainda não é uma realidade para todos os do município, diante disso a Instrução Normativa nº 015, de 2025 (Maringá, 2025) estabelece em seu artigo 12 a oferta de formação anual aos docentes que trabalham com o PEE, incluindo professores regentes, do AEE e de apoio escolar.

A seção 4 apresentará e discutirá detalhadamente os dados orçamentários específicos referentes ao financiamento da educação para a EE na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maringá no período de 2016 a 2020.

4. DADOS ORÇAMENTÁRIOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ (2016-2020): EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção apresenta e analisa os dados orçamentários referentes às despesas liquidadas com a EE no município de Maringá, especificamente no que se refere à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no recorte temporal de 2016 a 2020, a fim de confirmar a hipótese de que a educação escolar oferecida na rede pública municipal em Maringá, em relação às políticas de financiamento da educação para EE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode ainda não significar uma educação inclusiva, mediante a disparidade e a ausência de informações referentes às despesas liquidadas com a modalidade no município. Busca-se, nesse sentido, responder à seguinte questão-problema: quais são as implicações das políticas de financiamento da educação para a modalidade de EE ao PEE matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Maringá - Paraná de 2016 a 2020?

Para dar conta do proposto, em um primeiro momento, apresentaremos e discutiremos os dados referentes às despesas liquidadas na Educação Infantil (creche e pré-escola) oriundas dos recursos do Fundeb, bem como as despesas custeadas com outros tipos de impostos em Maringá de 2016 a 2020, obtidos pela análise dos demonstrativos de MDE disponíveis no Portal da Transparência do município (ANEXO XXVI).

Posteriormente, analisamos os dados encaminhados pela SEDUC de Maringá, referentes ao custo por aluno/ano da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Exclusivo da EE, por meio do Ofício nº 224/2025/CEXPSEDUC – SEDUC (ANEXO XXVII). Serão identificadas as distinções entre os valores das etapas e da modalidade, que se relacionam ao quantitativo de matrículas que é levado em consideração para a distribuição do financiamento.

Em seguida, inter-relacionamos o custo por aluno/ano da EE informado pela SEDUC de Maringá, mediante o Ofício nº 224/2025/CEXPSEDUC – SEDUC (ANEXO XXVII), com o número total de matrículas de estudantes PEE de Maringá no período de 2016 a 2020, disponível no LDE, com a finalidade de obtermos o

custo por matrícula na modalidade para o período (LDE 2016-2020). Também estabelecemos uma relação entre o custo por aluno/ano da EE em Maringá para os referidos anos e a estimativa dos valores do Fundeb no estado do Paraná para a EE de 2016 a 2020, a qual foi obtida por meio da Portaria Interministerial nº 07, de 16 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016a), da Portaria Interministerial nº 8, de 29 de novembro de 2017 (Brasil, 2017a), da Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a), da Portaria Interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a) e da Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020 (Brasil, 2020b).

Logo após, analisamos os dados enviados pela SEDUC via e-mail (ANEXO XXVIII), referentes ao detalhamento das despesas liquidadas com a EE no município de 2016 a 2020 no que diz respeito à fonte de origem dos recursos, comparando os dados orçamentários fornecidos com as LOAs do período, isto é, Lei nº 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g), Lei nº 10.383, de 2017 (Maringá, 2017a), Lei nº 10.547, de 2017 (Maringá, 2017d), Lei nº 10.801, de 2018 (Maringá, 2018c) e Lei nº 11.010, de 2019 (Maringá, 2019b), no que se refere às despesas com o programa de educação inclusiva, buscando compreender as correspondências e as divergências entre o orçamento e as fontes de recursos.

Por último, realizamos a inter-relação entre os dados orçamentários da modalidade da EE de Maringá fornecidos pela SEDUC de 2016 a 2020, e os demonstrativos da função educação de Maringá (ANEXO XXIX) no mesmo período, com ênfase na subfunção 367, que se refere à EE, obtidos pelo SIOPE (SIOPE 2016-2020). O Quadro 26 elenca as portarias, as legislações e as bases de dados utilizadas na seção 4.

Quadro 26 – Portarias, legislações e bases de dados utilizadas na seção 4

Título do Documento	Ano	Enunciado
Lei nº 10.143 de 2015	2015	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício de 2016
Lei nº 10.383 de 2017	2017	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício de 2017
Lei nº 10.547 de 2017	2017	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício de 2018
Lei nº 10.801 de 2018	2018	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício de 2019
Lei nº 11.010 de 2019	2019	Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício de 2020
Portaria Interministerial nº 07 de 16 de dezembro de 2016	2016	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2016
Portaria Interministerial nº 08, de 29 de novembro de 2017	2017	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2017
Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018	2018	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2018
Portaria Interministerial nº 03, de 13 de dezembro de 2019	2019	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2019
Portaria Interministerial nº 03, de 25 de novembro de 2020	2020	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2020
Laboratório de Dados Educacionais	2016 - 2020	https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/matriculadas
Portal da Transparência de Maringá	2016 - 2020	https://maringa.oxy.elotech.com.br/portalttransparencia/1/publicacoes/1
SIOPE	2016 - 2020	https://www.fn.de.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do?acao=atualizar&pag=result&anos=2016&periodos=-1&cod_uf=41&municipios=120001&g-recaptcha-response=

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A cidade de Maringá conta com mecanismos financeiros para a manutenção educacional como um todo, o que engloba a modalidade de ensino da EE. A educação básica do município é mantida por meio de impostos e taxas, do

percentual do salário-educação e do Fundeb, entendido como a principal fonte de recursos. De acordo com a Constituição Federal, 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 (Brasil, 1988).

De acordo com a LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996a), em seu Art. 70, são consideradas despesas de MDE aquelas voltadas para a consecução dos objetivos básicos da educação, a saber: remuneração docente e de profissionais da educação; aquisição, construção, manutenção e conservação de estruturas e equipamentos direcionados à educação; utilização de bens e serviços relacionados ao ensino; realização de estudos e pesquisas para o aprimoramento da qualidade educacional; concretização de atividades-meio para o melhor funcionamento dos sistemas de ensino; concessão de bolsas de estudo para alunos da rede pública e privada para a conclusão do Ensino Médio; alocação e custeio de operações de crédito; compra de materiais didáticos; manutenção de programas voltados ao transporte escolar; e realização de atividades externas ao currículo, tanto aos alunos quanto aos professores, para potencializar o aprendizado.

Uma problemática frequentemente vinculada ao financiamento da educação, e, sobretudo, da EE, reside na instabilidade e na inexistência de dados, seja porque, de fato, não são divulgados, seja por não estarem, no caso da EE, agregados às etapas de ensino, não sendo divulgados de maneira individual. Essa situação decorre das orientações dos Manuais de Demonstrativos Fiscais (MDF) (Brasil, 2016b, 2017b, 2018d, 2019b, 2020d), que foram alteradas ao longo do tempo e devem ser seguidas por estados e municípios na elaboração de seus demonstrativos. De acordo com a Lei nº 12.527, de 2011 (Brasil, 2011b), referente ao acesso à informação, no parágrafo único do Art. 1º é preconizado o seguinte:

Parágrafo único. Subordinam-se ao regime desta Lei: I - os órgãos públicos integrantes da administração direta dos Poderes Executivo, Legislativo, incluindo as Cortes de Contas, e Judiciário e do Ministério Público; II - as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2011b).

Além disso, a referida lei também se aplica, de acordo com o Art. 2º, às instituições privadas sem fins lucrativos, que recebem e utilizam recursos públicos de forma direta ou mediante termos de fomento, parceria, subvenções, convênios, entre outros meios (Brasil, 2011b). Assim, são incluídas as instituições privadas que ofertam a educação básica na modalidade da EE, as quais firmam parcerias para a oferta da modalidade e oferecem formações relacionadas à área com a SEED, no que se refere ao Paraná, e com a SEDUC, no que diz respeito à Maringá.

Em relação ao cômputo da EE, quanto às despesas pagas com recursos do Fundeb, do salário-educação e outras receitas nos demonstrativos de MDE, os MDFs de 2016 a 2020 determinam que tais despesas devem ser incluídas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2016b, 2017b, 2018d, 2019b, 2020d). Por esse motivo, a EE não aparece desmembrada nos RREOs municipais, o que dificulta a compreensão do valor exato destinado à modalidade no município de Maringá, além de não ser possível identificar a despesa exclusiva com a EE no ensino regular.

Quanto às informações referentes às despesas pagas com recursos orçamentários de MDE, os dados foram obtidos com base na análise dos demonstrativos de receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino do município. Optamos, na presente tese, pela utilização dos demonstrativos do Portal da Transparência de Maringá, os quais foram obtidos da seguinte forma: no site, primeiramente, acessamos a aba intitulada “Lei de Responsabilidade Fiscal – Relatório Execução Orçamentária”; posteriormente, acessamos o item “Demonstrativo de receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino”, utilizando o demonstrativo referente ao 6º bimestre consolidado ou 6º bimestre, na ausência do consolidado. A Tabela 14 evidencia as despesas liquidadas com ações típicas de MDE na Educação Infantil em Maringá de 2016 a 2020 (ANEXO XXVI).

Tabela 14 – Despesas custeadas com recursos do Fundeb e com outros recursos de impostos na MDE da Educação Infantil em Maringá de 2016 a 2020

Educação Infantil	Despesas Custeadas com Recursos do Fundeb (R\$)			Despesas Custeadas com Outros Recursos de Impostos (R\$)		
	Ano	Creche	Creche Corrigido pelo IPCA 2020	Pré-escola	Creche	Creche Corrigido pelo IPCA 2020
2016	50.610.751,95	60.046.569,93	0,00	38.049.037,75	45.142.862,29	0,00
2017	54.260.383,51	62.231.939,23	0,00	39.521.323,59	45.327.519,80	0,00
2018	54.968.583,55	60.815.426,87	0,00	44.990.249,58	49.775.727,45	0,00
2019	59.994.965,91	63.987.810,87	0,00	50.310.400,82	53.658.708,92	0,00
2020	60.311.504,46	62.323.677,18	0,00	53.137.239,42	54.910.057,13	0,00
Total	280.146189,38	309.405.424,08	0,00	226.008.251,16	248.814.875,59	0,00

IPCA: Índice de Preços ao Consumidor Amplo
R\$: Reais

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em ANEXO XXVI.

Diante da Tabela 14, utilizando os valores das ações típicas de MDE em Maringá de 2016 a 2020, com a correção pelo IPCA de dezembro de 2020, verificamos que, de fato, não há o cômputo da EE de forma separada, porém ela deve estar computada na Educação Infantil. Quando analisamos as despesas de Educação Infantil custeadas com recursos do Fundeb no município, verificamos que, no período, houve um aumento de recursos do fundo destinado à etapa de R\$ 2.277.107,25 (3,79%). No entanto, observamos que, no intervalo entre 2017 e 2018, houve uma queda de R\$ 1.416.512,36 (0,02%), assim como no intervalo entre 2019 e 2020, em que o decréscimo foi de R\$ 1.664.133,69 (2,60%). A queda entre 2017 e 2018 pode ser justificada pela variação na arrecadação dos impostos que compõem o Fundeb, como o ICMS, IPTU, IPVA, ITBI, entre outros, além da variação do número de matrículas na etapa com base no Censo Escolar, visto que o cálculo da destinação dos recursos do fundo é realizado pelo número de matrículas, além da variação na complementação da União, que não pode ser menos de 18%, mas pode ser superior a esse valor.

Porém, com base no número de matrículas das creches em Maringá⁴⁹, verificamos que, entre 2017 e 2018, o quantitativo aumentou em 1.602 (17,51%).

⁴⁹ Os dados foram obtidos da seguinte forma: no site do LDE, primeiramente, acessamos o ícone “Plataforma de dados educacionais”. Posteriormente, acessamos a janela “Características da Educação Básica” e, em seguida, “Número de matrículas 2007-2020”. Na aba “Consulta de matrículas”, inserimos (Localidade: País: Brasil, UF: Paraná, Município: Maringá). Já na aba “Monte sua consulta”, colocamos “ano específico” de 2016 a 2020 e, na variável “linha”, inserimos “etapas e modalidades de ensino por segmento”.

Pode-se inferir, portanto que a correção do IPCA para 2020 é um fator que contribuiu para a declinação no intervalo, pois, quando observado o valor sem ela, há um incremento de R\$ 708.200,04, de 2017 para 2018, o que coaduna com o aumento de matrículas identificado no município. No intervalo entre 2019 e 2020, observamos uma queda no quantitativo de alunos matriculados nas creches em um total de 581 (5,13%), o que corrobora com o declínio dos recursos do Fundeb, tendo como uma das possíveis justificativas a pandemia da Covid-19 (2020 a 2022), período este em que as escolas ficaram fechadas devido ao isolamento social, o que por sua vez, recai sobre a minimização das matrículas nas creches que foi constatada.

Embora a manutenção da pré-escola seja de responsabilidade do município em colaboração com a União e o estado, o demonstrativo de MDE disponível no Portal da Transparência (ANEXO XXV) não mostra a despesa liquidada com a pré-escola em Maringá de 2016 a 2020. Isso pode ocorrer tanto pela ausência do cálculo quanto pela falta de transparência na divulgação dos dados.

As despesas da Educação Infantil em Maringá custeadas com outros tipos de impostos, a exemplo das transferências e do salário-educação, indicam, conforme a Tabela 14, que, no âmbito das creches, houve um aumento nas despesas, de 2016 a 2020, de R\$ 9.767.194,84 (21,63%), cujo maior registro se deu de 2018 para 2019, com um acréscimo de R\$ 3.892.981,47 (7,80%). Isso pode ser justificado pela adesão do município ao programa de compra de vagas em 2018, após a determinação do Ministério Público para que Maringá zerasse a fila de espera de crianças de zero a três anos, ou seja, nas creches da rede pública municipal. As despesas custeadas com outros recursos de impostos no município para o período nas pré-escolas também não são identificadas, possivelmente pelos mesmos motivos mencionados. A Tabela 15 evidencia as despesas com ações típicas de MDE para o Ensino Fundamental (ANEXO XXVI).

Tabela 15 – Despesas custeadas com recursos do Fundeb e com outros recursos de impostos na MDE do Ensino Fundamental em Maringá de 2016 a 2020

Ensino Fundamental	Despesas Custeadas com Recursos do Fundeb (R\$)		Despesas Custeadas com Outros Recursos de Impostos (R\$)			
	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Corrigido pelo IPCA 2020	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Corrigido pelo IPCA 2020	Dedução de Despesas Indevidamente Contabilizadas (R\$)	Dedução de Despesas Indevidamente Contabilizadas Corrigida pelo IPCA 2020 (R\$)
Ano						
2016	60.616.467,28	71.917.740,82	42.180.946,41	50.045.119,87	238.137,26	282.535,33
2017	71.689.613,66	82.221.749,87	55.674.519,34	63.853.829,99	125.650,39	144.110,06
2018	75.867.039,67	83.936.789,07	62.581.400,36	69.237.996,17	266.524,82	294.874,26
2019	80.925.841,91	86.311.699,46	76.988.506,40	82.112.322,46	711.236,35	758.571,26
2020	83.524.038,19	86.310.650,67	62.403.138,65	64.485.094,56	140.419,00	145.103,79
Total	362.623.000,71	410.698.629,89	299.828.511,16	329.734.363,05	1.481.967,82	1.625.194,70
Total mediante à dedução						738.807.798,24

IPCA: Índice de Preços ao Consumidor Amplo
R\$: Reais

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em ANEXO XXVI.

Diante da Tabela 15, sem considerarmos a dedução de despesas indevidamente contabilizadas, que diz respeito aos valores gastos que foram computados erroneamente, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são de responsabilidade municipal, tiveram um aumento no que se refere às despesas custeadas com recursos do Fundeb, entre 2016 e 2020, com base nos valores corrigidos pelo IPCA 2020, de R\$ 14.392.909,85 (20,01%). Se considerarmos o quantitativo de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município, de 2016 a 2020, há uma queda de 1.235 matrículas (5,07%), o que indica que a dedução de impostos indevidamente contabilizados tenha ocorrido na despesa do Fundeb destinada à referida etapa, já que o RREO referente à MDE do Portal da Transparência de Maringá, entre 2016 e 2020, mostra o valor da dedução por ano, mas não evidencia em que despesa específica ocorreu a dedução.

Quando analisamos as despesas custeadas com outros recursos de impostos, como as transferências, desconsiderando a dedução, e considerando o montante corrigido pelo IPCA de dezembro de 2020, notamos um incremento de R\$ 14.439.974,60 (28,85%). Entretanto, há um decréscimo considerável entre 2019 e 2020 de 17.627.227,90 (21,46%), possivelmente justificado pela queda na arrecadação de impostos no período pandêmico.

No tocante aos valores por aluno anuais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e exclusivo para a EE, em Maringá, no recorte temporal de 2016 a 2020, solicitamos os dados à SEDUC, que, por meio do Ofício nº 224/2025/CEXPSEDUC – SEDUC (ANEXO XXVII), os informou, assim como é demonstrado na Tabela 16.

Tabela 16 – Investimento por aluno na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EE em Maringá - Paraná de 2016 a 2020

Ano	Investimento Educacional por Aluno da Educação Infantil (Geral) (R\$)	Investimento Educacional por Aluno da Educação Infantil Corrigido pelo IPCA 2020 (Geral) (R\$)	Investimento Educacional por Aluno do Ensino Fundamental (Geral) (R\$)	Investimento Educacional por Aluno do Ensino Fundamental Corrigido pelo IPCA 2020 (Geral) (R\$)	Investimento Educacional por Aluno da Educação Especial (Exclusivo Educação Especial) (R\$)	Investimento Educacional por Aluno da Educação Especial Corrigido pelo IPCA 2020 (Exclusivo Educação Especial) (R\$)
2016	8.677,05	10.294,79	6.892,22	8.177,19	2.903,23	3.444,50
2017	8.751,17	10.036,83	7.729,84	8.865,45	3.420,33	3.922,80
2018	9.273,43	10.259,81	8.071,82	8.930,39	7.127,02	7.885,09
2019	9.744,47	10.392,99	9.386,36	10.011,05	6.454,29	6.883,84
2020	11.467,13	11.849,70	8.154,98	8.427,05	6.668,25	6.890,72
Total	47.913,25	52.834,12	40.235,22	44.411,13	26.573,12	29.026,15

*IPCA: Índice de Preços ao Consumidor Amplo

*R\$: Reais

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em ANEXO XXVII.

A SEDUC evidenciou, no referido ofício, que a política de EE do município de Maringá é a de que o PEE esteja matriculado na rede regular de ensino e que, portanto, os referidos valores dizem respeito apenas à educação dos alunos, excluindo-se as despesas de manutenção geral da infraestrutura, alimentação e outros custos de uso comum, que já são calculados nas despesas gerais do município.

Quanto ao investimento por aluno da Educação Infantil, considerando os valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2020, é perceptível que, de 2016 a 2020, houve uma elevação de R\$ 1.554,91 (15,10%). O valor por aluno da Educação Infantil aumentou, possivelmente, devido à elevação no número de matrículas, principalmente com a compra de vagas em instituições privadas a partir de 2018.

Ao analisarmos o investimento educacional por aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Maringá, corrigido pelo IPCA de dezembro de 2020,

constatamos, no recorte temporal de 2016 a 2020, um acréscimo de R\$ 309,86 (3,78%), que pode se justificar com base no aumento do número de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 31, em 2016, para 38, em 2020, totalizando 7 escolas de acordo com dados do LDE. Todavia, há um registro de queda no custo por aluno, entre 2019 e 2020, de R\$ 1.856,07 (18,54%), tendo, como provável justificativa, a pandemia de covid-19.

No tocante à EE, é visível que o valor por aluno é menor, se comparado ao das demais etapas de ensino, principalmente devido ao fato de o número de estudantes PEE matriculados no ensino regular ser inferior. De 2016 a 2020, identificamos um aumento no valor por aluno da modalidade, considerando a correção pelo IPCA, de 2020, de R\$ 3.446,22 (100,04%), com o maior índice de 2017 para 2018 totalizando R\$ 3.962,29 (50,25%), o que pode ser explicado com base no aumento do número de matrículas de estudantes PEE nesse período, de acordo com o LDE, em 154 matrículas (7,2%), o que interfere na arrecadação de impostos e nos recursos do Fundeb destinados ao município.

Ao compararmos o valor por aluno/ano da Educação Infantil com o valor por aluno/ano da EE em Maringá, verificamos, com base na correção pelo IPCA de dezembro de 2020, que a EE tem um valor R\$ 23.807,97 (45,06%) mais baixo. Quanto ao Ensino Fundamental, notamos que a diferença é de R\$ 15.384,98 (34,64%) a menos para a modalidade, o que está diretamente relacionado ao quantitativo de matrículas.

A Tabela 17 evidencia o total de investimento por matrícula do PEE de Maringá em comparação ao Fundeb do Paraná de 2016 a 2020 e realiza correlações mediante às suas diferenças, considerando o valor aluno ano do município.

Tabela 17 – Investimento por matrícula do PEE de Maringá em comparação ao Fundeb do Paraná de 2016 a 2020

Ano	Valor por Aluno/Ano de Maringá - Paraná Corrigido pelo IPCA 2020 (R\$)	Valor por Matrícula do PEE (R\$)	Valor por Matrícula do PEE Corrigido pelo IPCA 2020 (R\$)	Valor Estimado pelo Fundeb – Paraná (R\$)	Valor Estimado pelo Fundeb – Paraná Corrigido pelo IPCA 2020 (R\$)	Diferença Matrícula (R\$)	Diferença Fundeb (R\$)	% Diferença Matrícula	% Diferença Fundeb
2016	3.444,50	6.640.996,00	7.879.136,65	3.806,37	4.516,02	7.875.692,15	1.071,52	99,95	23,72
2017	3.922,80	8.343.795,60	9.569.607,64	4.221,81	4.842,04	9.565.684,84	919,24	99,95	18,98
2018	7.885,09	17.985.890,23	19.898.995,41	4.143,25	4.583,95	19.891.110,32	- 3.301,14	99,96	- 72,01
2019	6.883,84	15.440.453,12	16.468.061,59	4.473,25	4.770,95	16.461.177,75	- 2.112,99	99,95	- 44,28
2020	6.890,72	16.200.082,72	16.740.566,07	4.415,11	4.562,41	16.733.675,35	- 2.348,31	99,95	- 51,47

*IPCA: Índice de Preços ao Consumidor Amplo

*R\$: Reais

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em Brasil (2017a, 2018a, 2019a, 2020b) e em ANEXO XXVII.

Notamos pela Tabela 17, que, de 2016 para 2020, com base no quantitativo de matrículas PEE no recorte temporal (2016: 1.928; 2017: 2.127; 2018: 2.281; 2019: 2.243 e 2020: 2.351) obtido pelo LDE, o investimento por matrícula do PEE em Maringá, obtido pela multiplicação entre o valor aluno/ano do município e o quantitativo total de matrículas PEE, aumentou R\$ 8.861.429,42 (112,46%), porém se compararmos ao valor aluno/ano da EE no município no período em análise que cresceu em R\$ 3.446,22 (100,04%), observamos que o valor por aluno/ano de Maringá para a modalidade é R\$ 8.857.983,20 (12,42%) inferior ao valor por matrícula do PEE, o que demonstra que o valor aluno/ano da EE não acompanha o valor por cada matrícula do PEE, demonstrando a falta de investimento na modalidade no município, que fica mais evidente ao compararmos o valor estimado do Fundeb para o estado do Paraná de 2016 a 2020 com o valor por matrícula do PEE em Maringá no mesmo recorte de tempo.

Em 2018, 2019 e 2020, o cálculo da diferença do Fundeb resultou em valores negativos, o que significa que o valor aluno/ano em Maringá para a EE, nos anos de 2018, 2019 e 2020, foi maior do que a estimativa do Fundeb para o estado do Paraná, todavia, mesmo diante deste fato, há uma contradição em relação ao montante por matrícula do PEE em Maringá nos referidos anos, visto que entre 2018 e 2020 a queda por matrícula foi de R\$ 3.158.429,34 (-15,87%) enquanto que a queda do valor por aluno/ano da modalidade foi de R\$ 994,37 (-12,61%), uma diferença de 3.157.434,97 (-3,26%). Ambos não acompanharam o montante do

Fundeb no Paraná, que entre 2018 e 2020, sofreu uma queda de R\$ 21,54 (-0,46%), isto é, um decaimento inferior em R\$ 3.158.407,80 (15,41%) se comparado ao valor por matrícula do PEE em Maringá entre 2018 e 2020.

Em consequência de o Portal da Transparência do município não apresentar o demonstrativo da natureza das despesas com a EE, fica ainda mais difícil analisar como os valores foram investidos no período. No entanto, como evidenciado pela subseção 3.3, as LDOs, de 2016 a 2020, abrangem a EE no “Programa cód. 0017 - Educação Fundamental Construindo a Cidadania”, na subfunção 367, o que comprova a ênfase no Ensino Fundamental. Já as LOAs, de 2016 a 2020, englobam a EE no item “Despesa por Projeto, Atividade e Operação Especial”, no projeto/atividade “6041 Manutenção da educação inclusiva - Educação Especial”. Portanto, a cidade conta com um programa específico para a educação inclusiva.

No caso das despesas liquidadas do município exclusivamente com a educação inclusiva, solicitamos à SEDUC de Maringá um detalhamento das fontes de recursos destinados à modalidade da EE de 2016 a 2020, que nos encaminhou por e-mail a solicitação (ANEXO XXVIII), conforme apresentado na Tabela 18.

Tabela 18 – Detalhamento das fontes de recursos da EE em Maringá de 2016 a 2020

Ano	Fonte de Recurso	Valor Aplicado (R\$)	Valor Aplicado (R\$) Corrigido pelo IPCA 2020
2016	Recursos Livres (000)	4.599,00	5.456,43
	25% sobre demais impostos vinculados à educação (104)	2.236.261,27	2.653.187,58
Total 2016		2.240.860,27	2.658.644,01
2017	Recursos Livres (000)	700,00	802,83
	25% sobre demais impostos vinculados à educação (104)	2.002.452,47	2.296.638,76
	Alienação de ativos da Educação/Indenização de Sinistros (105)	9.200,00	10.551,59
Total 2017		2.012.352,47	2.307.993,18
2018	25% sobre demais impostos vinculados à educação (104)	2.166.919,41	2.397.408,12
Total 2018		2.166.919,41	2.397.408,12
2019	Recursos Livres (000)	1.993,42	2.126,08
	FUNDEB 40% (102)	1.228.658,67	1.310.429,59
	25% sobre demais impostos vinculados à educação (104)	1.067.552,43	1.138.601,24
Total 2019		2.298.204,52	2.451.156,91
2020	FUNDEB 40% (102)	1.448.651,16	1.496.982,50
	25% sobre demais impostos vinculados à educação (104)	1.089.518,25	1.125.867,84
	Salário Educação - c/c 108.828-9 (107)	67.880,00	70.144,68
Total 2020		2.606.049,41	2.692.995,02

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em ANEXO XXVIII.

A Tabela 18 mostra que a EE no município de Maringá, nos anos de 2016 a 2020, considerando a correção do IPCA para dezembro de 2020, teve um aumento de recursos de R\$ 34.351,01 (1,29%). Nos anos de 2016, 2017 e 2019, o município recebeu recursos monetários advindos da categoria de “Recursos livres”, que se refere aos valores próprios do município, arrecadados por tributos e taxas, sem vinculação específica, ou seja, a parte de impostos que não tem uma área de destinação definida, além de recursos advindos de aluguéis e vendas de bens, como também de recursos advindos de operações de crédito não restritas quanto à utilização. No ano de 2016, esse valor, corrigido pelo IPCA de dezembro de 2020, assim como os demais valores, foi de R\$ 5.456,43. Em 2017, o valor recebido nessa categoria foi de R\$ 802,83. Logo, é perceptível que, de 2016 para 2017, houve uma queda no investimento da categoria de recursos livres na EE do município de R\$ 4.656,60 (85,28%). O menor investimento possivelmente pode ser justificado pela

queda na arrecadação de impostos. No ano de 2019, o valor referente à essa categoria de R\$ 2.126,08, ou seja, maior do que 2017, mas ainda inferior à 2016. Os anos de 2018 e 2020 não contaram com valores derivados dessa fonte.

No que concerne à categoria “25% sobre demais impostos vinculados à educação”⁵⁰, a EE de Maringá recebeu, em 2016, um valor de R\$ 2.653.187,58. Em 2017, o valor recebido foi de R\$ 2.296.638,76. O ano de 2018 contou somente com essa fonte de recurso, em um valor de R\$ 2.397.408,12. O ano de 2019 totalizou R\$ 1.138.601,24. Já em 2020, o valor dessa fonte de recurso destinado à EE de Maringá foi de R\$ 1.125.867,84. Essa fonte de recurso está presente em todo o período de análise, pois é uma obrigatoriedade constitucional, porém que varia de acordo com a arrecadação tributária de impostos, nunca sendo destinado menos do que 25%. Os valores de 2019 e 2020 foram mais baixos, possivelmente devido aos recursos financeiros derivados do Fundeb. A EE recebeu R\$ 1.527.319,74 (57,56%) a menos dessa fonte de recurso entre 2016 e 2020.

Quanto à categoria “FUNDEB 40%”, que representa os recursos do Fundeb para despesas com pessoal e manutenção educacional, desconsiderando o percentual de 60% destinado ao pagamento de docentes, em 2019, a EE maringaense recebeu um total de R\$ 1.310.429,59. Em 2020, o valor recebido foi de R\$ 1.496.982,50. Já no período entre 2019 e 2020, pode-se dizer que Maringá teve uma maior destinação dessa fonte de recurso, visto que houve um aumento de R\$ 186.552,91 (14,23%), o que pode ser explicado pela elevação no número de matrículas na EE no período.

No ano de 2017, a EE de Maringá, conforme a Tabela 16, recebeu um valor decorrente da fonte de recurso intitulada “Alienação de ativos da Educação/Indenização de Sinistros”, que é equivalente aos valores obtidos com a venda de bens ou indenizações, usados para investimentos na educação. Da referida categoria, o montante recebido foi de R\$ 10.551,59 e, no ano de 2020, a modalidade no município contou com recursos da categoria intitulada “Salário Educação - c/c 108.828-9”, que diz respeito à contribuição social destinada ao

⁵⁰ Ela representa o percentual mínimo constitucional oriundo de impostos e transferências vinculados à educação. São eles: Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN), Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), referente às operações com ouro, Imposto de Renda (IR), além da cota do Salário-Educação.

financiamento de programas de educação básica pública. O valor destinado foi de R\$ 70.144,68.

Se compararmos os dados fornecidos pela SEDUC de Maringá com as LOAs de 2016 a 2020, já discutidas na subseção 3.3, verificamos que a Lei nº 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g), referente à LOA para o ano de 2016, identifica uma despesa de R\$ 783.825,00 com a EE, em que R\$ 5.000 seriam derivados de recursos ordinários livres, e R\$ 778.825,00 dos demais impostos vinculados à educação básica. Os impostos advindos dos recursos ordinários livres para o ano são similares, porém o montante dos “25% dos demais impostos vinculados à educação”, são distintos, mediante a correção para o IPCA de dezembro de 2020, com uma diferença de R\$ 1.729.159,22 (64,92%) a mais do que o proposto na LOA.

A LOA de 2017, referente à Lei nº 10.383, de 2017 (Maringá, 2017a), não traz valores para a modalidade. Em 2018, a LOA, por meio da Lei nº 10.547, de 2017 (Maringá, 2017d), determinou uma despesa de R\$ 5.000, oriundos de recursos ordinários livres, e R\$ 826.346,00, oriundos dos demais impostos vinculados à educação básica. A SEDUC computou somente os “25% sobre demais impostos vinculados à educação” em um valor de R\$ 1.483.166,17 (61,85%) a mais do que consta na LOA.

Em 2019, a LOA, pela Lei nº 10.801, de 2018 (Maringá, 2018c), propôs um orçamento de R\$ 5.000 advindos dos recursos ordinários livres, R\$ 906.480,00, seriam advindos dos 40% do Fundeb, e R\$ 61.000,00 dos demais impostos vinculados à educação básica. Na categoria dos recursos livres, a SEDUC gastou, na EE, R\$ 3.206,68 (60,12%) a menos do que o proposto na LOA. Quanto à categoria referente aos 40% do Fundeb, a SEDUC teve uma despesa de R\$ 343.620,62 (26,22%) a mais do que o indicado para o ano na LOA e, no que se refere aos “25% sobre demais impostos vinculados à educação”, a SEDUC de Maringá gastou R\$ 1.073.541,50 (94,28%) a mais do que o indicado pela LOA.

Para o ano de 2020, a LOA, definida pela Lei nº 11.010, de 2019 (Maringá, 2019b), delimitou que R\$ 1.727.640,00 seriam derivados dos 40% do Fundeb, e R\$ 11.000,00 oriundos dos demais impostos vinculados à educação básica. Logo, detectamos que a SEDUC indicou uma despesa referente à fonte “Salário Educação - c/c 108.828-9”, que não está presente na LOA, em um total de R\$ 70.144,68. No que diz respeito à categoria “FUNDEB 40%”, a SEDUC do município informou um gasto de R\$ 288.296,75 (19,25%) a menos do que o indicado na LOA. Já para a

categoria “25% sobre demais impostos vinculados à educação”, observamos que a SEDUC indicou uma despesa de R\$ 1.114.500,84 (98,99%) a mais do que o proposto pela LOA.

A variação dos valores informados pela SEDUC de Maringá em comparação aos valores das LOAs pode ser explicada devido à arrecadação de impostos ser variável nos referidos anos, além de a LOA evidenciar uma previsão orçamentária para cada ano. Além disso, o salário-educação é tido como uma fonte extra de recurso para a manutenção do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o demonstrativo da função “educação”, disponível no SIOPE, obtido da seguinte maneira: no site do SIOPE⁵¹, na aba “Relatórios Municipais”, clicamos em “Demonstrativo da Função Educação”. Para o campo “Ano”, fizemos a busca no recorte temporal 2016 a 2020. No campo “Período”, inserimos “Anual”, no UF, “Paraná” e, no Município, “Maringá”. Os resultados das despesas liquidadas na EE de 2016 a 2020 (ANEXO XXIX) são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 – Comparativo entre as despesas liquidadas na EE em Maringá de 2016 a 2020 conforme os dados do demonstrativo da função Educação do SIOPE e fornecidos pela SEDUC

Ano	Despesas Liquidadas do Relatório da Função Educação (R\$)	Despesas Liquidadas Corrigidas pelo IPCA 2020 (R\$)	Valor Informado pela SEDUC de Maringá Corrigido pelo IPCA 2020 (R\$)	Diferença	% Diferença
2016	852.883,88	1.011,894,69	2.658.644,01	- 1.646.749,32	- 162,63%
2017	4.575.581,53	5.247.793,93	2.307.993,18	2.939.800,75	56,01%
2018	10.105.444,50	11.180.330,31	2.397.408,12	8.782.922,19	78,55%
2019	9.239.116,17	9.854.007,06	2.451.156,91	7.402.850,15	75,12%
2020	9.193.212,32	9.499.925,46	2.692.995,02	6.806.930,44	71,65%
Total	33.966.238,40	36.793.951,45	12.508.197,24	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em SIOPE (2016-2020) e Seduc Maringá.

A Tabela 19 comprova que não há uma correspondência entre os dados a respeito da EE em Maringá, presentes no relatório da função “educação” no SIOPE, e os dados fornecidos pela SEDUC. Apenas o ano de 2016 registrou um valor abaixo do informado pela SEDUC de Maringá; já os demais anos registraram um

⁵¹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosMunicipais.jsp>. Acesso em: 21 nov. 2025.

valor bem acima, se considerado o relatório da função educação. De 2017 a 2020, houve uma diferença de R\$ 3.867.129,69 (131,54%), momento em que a maior delas se deu entre 2017 e 2018, totalizando R\$ 5.843.121,44 (198,75%). Essa disparidade ocorre devido à ausência de sincronia para os cálculos na modalidade, ou seja, não sabemos ao certo quais fontes de recursos são consideradas para o cálculo e como é realizado o cômputo das despesas, isto é, se tudo que deve ser considerado, de fato é.

Com base nos valores do demonstrativo da função “educação”, conseguimos inferir que, possivelmente, ele engloba as despesas com as instituições privadas sem fins lucrativos que atendem à modalidade no município e, que, de acordo com a discussão da subseção 2.3, dependem de financiamento público para funcionamento, que vão desde convênios até termos de fomento e de parceria. De acordo com os dados apresentados pela subseção, verificamos que, em 2018, o valor para tais ações, aqui corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2020, foi de R\$ 5.085.916,39. Em 2019, a despesa totalizou R\$ 1.342.862,10 e, em 2020, o valor foi de R\$ 173.897,42, além de envolver as despesas com a EE no Ensino Médio.

Diante da discussão estabelecida, foi possível identificar a ausência de dados referentes à pré-escola, tanto no que se refere às despesas pagas com recursos do Fundeb quanto com outros impostos, no relatório de MDE do Portal da Transparência de Maringá. Isso demonstra uma das principais dificuldades na pesquisa sobre financiamento da educação, relacionada justamente à falta de transparência no acesso aos dados orçamentários. Os dados referentes ao financiamento da educação para a EE não estão desmembrados por Educação Infantil e Ensino Fundamental no referido relatório, pois, para o período de 2016 a 2020, o MDF não exigia essa dissociação, sendo computados conjuntamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, fator que impede sabermos o quanto foi destinado para a EE em cada etapa.

Quanto ao valor por aluno da EE, o montante, no recorte temporal, foi de R\$ 29.026,15, ou seja, bem mais baixo, devido ao menor índice de matrículas PEE no ensino regular, apesar de o LDE evidenciar um aumento de 154 matrículas de 2016 a 2020 em Maringá (7,2%). Contudo, ao compararmos a modalidade com o valor por aluno da Educação Infantil, notamos uma diferença de R\$ 23.807,97 (45,06%) a menos; já quando comparada ao Ensino Fundamental, a diferença passa a ser de R\$ 15.384,98 (34,64%) a menos (Tabela 16). Entretanto, há uma contradição, já

que, conforme evidenciamos, o custo de cada matrícula do PEE em Maringá contou com um aumento de R\$ 8.861.429,42 (112,46%), porém ficando abaixo do investimento por aluno da EE no município, que se elevou em R\$ 3.446,22 (100,04%), o que comprova que o valor aluno/ano da EE não acompanha o valor individual para cada matrícula do PEE. Ao compararmos o valor estimado do Fundeb para o estado do Paraná de 2016 a 2020 com o valor por matrícula do PEE em Maringá no mesmo recorte de tempo, percebemos que o gasto por aluno da EE de Maringá entre 2018 e 2020 foi maior do que a estimativa do Fundeb para o estado do Paraná, porém apesar disso, no período, o montante estimado do Fundeb decaiu em R\$ 21,54 (-0,46%), valor abaixo em R\$ 3.158.407,80 (15,41%) quando relacionado ao valor por matrícula do PEE no município de 2018 a 2020 (Tabela 17).

Evidenciamos a discrepância das despesas liquidadas com a modalidade no período, se compararmos com o que determinam as LOAs e a despesa informada pela SEDUC de Maringá, que em geral, indicou um gasto maior com a EE em Maringá do que o registrado nas LOAs, com exceção de 2019, em que a Secretaria, na categoria de recursos livres, apresentou uma despesa com a EE de R\$ 3.206,68 (60,12%) a menos do que o previsto na LOA para o referido ano, e de 2020, em que, na categoria "FUNDEB 40%", a SEDUC do município informou um gasto de R\$ 288.296,75 (19,25%) a menos do que o indicado na LOA referente ao ano (Tabela 18). Essa variação, como vimos, é atribuída à divergência na arrecadação dos impostos em cada ano e ao fato de a LOA representar uma previsão orçamentária anual.

Comprovamos que não há uma simetria entre os dados disponibilizados pela SEDUC do município, disponíveis nas LOAs e disponibilizados no demonstrativo da função "educação" no que diz respeito a EE em Maringá de 2016 a 2020, o que suscita dúvidas a respeito de quais recursos monetários integram o cômputo das despesas liquidadas com a modalidade no município. Isso, pois, assim como demonstramos, há uma divergência nas fontes dos recursos em alguns anos. Diante disso, faz-se necessário um maior detalhamento de como é realizado o cálculo da despesa com a EE no município, dado que a SEDUC informou que realizou o cálculo utilizando o SIOPE/FNDE, mas não apresentou o passo a passo da contabilidade. Um fator que também interfere nessa discrepância é a estruturação de como os valores são apresentados, que, conforme discutimos, é definida pelos MDFs.

5. CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa, retomamos que o percurso analítico teve como guia a seguinte questão-problema: Como se configuram as políticas de financiamento da educação para a modalidade da Educação Especial, voltada ao Público da Educação Especial (PEE) matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal Maringá - Paraná de 2016 a 2020?

Na intenção de buscarmos a resposta imbuída nas múltiplas determinações históricas do financiamento da educação para a EE e, especificamente, analisar as contradições presentes nesta modalidade, no município de Maringá, priorizamos uma análise ampla, que proporcionasse a compreensão do fenômeno envolvido na determinação da nossa especificidade. Nesse percurso, evidenciamos que a EE no município durante o período investigado (2016-2020), seguiu os princípios estabelecidos na legislação brasileira e do estado do Paraná, na medida em que mecanismos privatizantes se fizeram presentes, principalmente no que se refere à oferta do AEE, às formações docentes específicas e ao direito de escolha do aluno PEE e de sua família quanto à matrícula em instituições privadas sem fins lucrativos, que, como vimos, têm direito ao financiamento público garantido pelo Art. 60 da LDBEN, de 1996 (Brasil, 1996a), ou em instituições públicas.

O aumento do conveniamento com instituições privadas para a oferta da Educação Infantil é um reflexo da obrigatoriedade da pré-escola como uma etapa de ensino. A oferta da vaga deve respeitar a distância em quilômetros da residência dos alunos, o que impacta outra questão: o fato de muitas escolas não quererem participar do processo de licitação de compra de vagas para aguardar os processos de judicialização, pois, assim, o valor recebido é mais alto tanto para o período parcial quanto para o integral.

Devido ao histórico de compra de vagas na Educação Infantil, aliada à exigência do Ministério Público em acabar com a fila de espera de crianças, o município, de 2021 a 2023, gastou 54,3 milhões de reais com a compra de 8.311 vagas em creches privadas por meio de cinco editais distintos. Como constatamos, Maringá tem, hoje, em média, três mil e trezentas crianças que têm vaga em escolas de pequeno porte. Vale refletirmos que a compra de vagas, por vezes, é realizada

em espaços inadequados, ou seja, sem as condições mínimas, tanto físicas quanto pedagógicas, pois muitas delas estão em funcionamento sem um PPP condizente. Não podemos atribuir à etapa da Educação Infantil apenas a obrigatoriedade do cuidar, mas devemos atribuí-la a obrigatoriedade do aprendizado, que se efetiva somente por uma proposta pedagógica sólida, ou seja, com objetivos que corroborem para a aquisição de conhecimentos que sejam significativos à etapa da educacional em que a criança se encontra, com vista a alcançar seu desenvolvimento.

Atualmente, 35 instituições do município estão aptas a participarem do processo de compra de vagas, montante que tende a aumentar, se tivermos estabelecimentos desprovidos do entendimento pedagógico atuando na Educação Infantil. Discutimos que Maringá não investe recursos na construção de creches e pré-escolas públicas, uma vez que a compra de vagas representa uma desobrigação do município com a manutenção da educação pública. Isso comprova o alinhamento à política neoliberal e a posição favorável à privatização. Porém, mesmo com essa postura, 36,45% das crianças ainda continuam fora da escola em Maringá.

Por meio do estudo de documentos internacionais, como a Declaração de Incheon de 2015 (Unesco, 2015), responsável por estabelecer a Agenda E-2030, e o documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015), com foco nas metas do ODS 4, além de legislações brasileiras, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a), a Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001b), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que rege a EE no Brasil, a Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), o Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011a) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), materializada pela Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), verificamos que a perspectiva da EE abordada está vinculada aos princípios da sociedade capitalista de geração de lucro, em que o indivíduo é entendido como um “capital humano”.

Diante disso, no contexto internacional, a educação inclusiva surge como estratégia de combate à desigualdade e à pobreza e, assim, a qualidade da educação é abordada pelo viés da obtenção de índices que sustentem a ideia de uma educação satisfatória, embora nem sempre atribuída à qualidade pedagógica. Ficou evidente que existe um enfoque nas avaliações em larga escala e na obtenção

de resultados, que se colocam como parâmetros para uma educação de qualidade. Logo, é instaurada uma problemática: em decorrência da deficiência, muitos alunos são excluídos de tais avaliações, sob a justificativa de decaimento dos índices educacionais.

Todavia, como vimos, o baixo índice não deve ter como causa a presença do PEE, já que o referido público tem o direito à educação em condições de igualdade. A queda nos índices educacionais, portanto, pode se justificar pela disparidade de investimento na educação entre as regiões mais centrais e mais periféricas em contexto global, além da oferta e da qualificação docente, dois elementos que exercem influência, principalmente no que se refere à EE, já que muitos professores trabalham na área sem uma formação especializada.

Outro problema enfrentado pelo PEE nas escolas é a ausência de acessibilidade física e arquitetônica, assim como comprovamos: 26,9% das escolas brasileiras ainda não são acessíveis; 47.933 delas, conforme a Figura 2, não apresentam nenhum item de acessibilidade. O Resumo Técnico do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024b) mostrou que, das escolas municipais de Educação Infantil, apenas 61,7% têm algum recurso de acessibilidade. Mesmo nas escolas privadas, a acessibilidade não é total, visto que 73,9% apresentam algum recurso acessível. Com base nisso, o conceito de qualidade na educação inclusiva, em nossa visão, refere-se às condições reais de acesso e permanência no ambiente escolar, que ofereçam ao PEE acessibilidade física e arquitetônica, bem como professores especializados para garantir a adequação dos conteúdos e das avaliações às necessidades e realidades dos alunos, como propõem a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015a).

Embora a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015a) defendam a inclusão do PEE no ensino regular, ambas enfatizam a parceria com instituições privadas, reforçando a influência do setor privado na educação pública. Além disso, apresentam uma visão mercadológica da educação, ao defenderem uma educação para todos atrelada ao desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho. A LBI (Brasil, 2015) enfatiza, conforme analisamos, a ideia de “aprendizagem ao longo da vida”, expressão oriunda de documentos internacionais e presente em políticas educacionais brasileiras, em consonância com a perspectiva apresentada por Rodrigues (2008) acerca do tempo insuficiente e da insustentabilidade da estruturação capitalista.

No Paraná, focamos a análise nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006 (Paraná, 2006), na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), na Lei nº 17.656, de 2013 (Paraná, 2013), que instituiu o programa “Todos Iguais pela Educação”, na Normativa nº 007, de 2014 (Paraná, 2014), que versa sobre as matrículas na educação básica na modalidade EE, na Lei nº 18.419, de 2015 (Paraná, 2015a), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, e na Lei nº 18.492, de 2015 (Paraná, 2015b), que instituiu o Plano Estadual de Educação (2015-2025), além da Deliberação nº 02, de 2016 (Paraná, 2016), que dispõe sobre normas para a modalidade EE no sistema estadual. Concluímos que o estado conta com forte presença do setor privado como parte integrante da EE, que financia as instituições mantenedoras das instituições privadas, as quais são as responsáveis por manter grande parte da modalidade.

A análise da Meta 4 do Plano Estadual de Educação (2015-2025) do Paraná (Paraná, 2015b) e do PME de Maringá (2015-2025) (Maringá, 2015a), no período de 2016 a 2020, mostrou similaridades entre estado e município, já que, no que se refere à Meta 4, as temáticas são convergentes. Observamos, portanto, uma ênfase na parceria entre instituições privadas, SEED e SEDUC para a oferta do AEE e de formações. No Paraná, verificamos que a elaboração de materiais didáticos acessíveis ao PEE ficou sob responsabilidade das entidades mantenedoras das instituições privadas sem fins lucrativos e do sistema prisional. Percebemos que é unânime a presença, na Meta 4, a nível estadual e a nível municipal, da contratação de profissionais especializados, entre eles, intérpretes de Libras, guias-intérpretes e docentes de AEE. Apesar disso, há déficit desses profissionais nas escolas públicas, o que compromete a efetividade da inclusão.

Com base nos indicadores da Meta 4 do PNE de 2014 (Brasil, 2014), concluímos que 85,8% do PEE de 4 a 17 anos frequenta a escola, restando ainda 14,2% fora dela. Isso evidencia que a escola ainda não é para todos, como propõe o *slogan* “Educação para Todos”, derivado de políticas estabelecidas por organismos internacionais e reproduzido nas políticas nacional, estadual e municipal. O indicador 4A da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b) e do PME de Maringá (Maringá, 2013d), referente à frequência escolar dos alunos PEE de 4 a 17 anos, não foi calculado entre 2016 e 2020 devido à ausência de dados, já que a coleta teve início apenas no Censo Escolar de 2022. Esse fato evidencia a

necessidade de estudos censitários acerca do PEE e demonstra um problema frequente na modalidade e no respectivo financiamento, o que recai justamente na indisponibilidade ou na falta de transparência dos dados.

Salientamos que, apesar de ser considerado crime, muitas escolas negam a matrícula de alunos PEE, alegando como causa principal a deficiência e a incapacidade de atendimento pela ausência de profissionais especializados, o que também se coloca como fator de impedimento da frequência escolar. Dos que frequentam a escola, 14,5%, com base no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), estão em escolas privadas sem fins lucrativos, em classes especiais, o que demonstra que o Brasil ainda não atingiu a inclusão plena no ensino regular, devido a inúmeros fatores, dentre eles, à falta de acessibilidade e de condições dignas de frequência e permanência desse público nas escolas comuns, à falta de profissionais especializados, à ausência de materiais didáticos adaptados, à escassez de políticas de financiamento educacional direcionadas à inclusão do PEE que se efetivem de maneira transparente quanto à aplicação de recursos na modalidade.

Observamos, no contexto do estado do Paraná, pelo Plano Estadual de Educação 2015-2025 (Paraná, 2015b), que o indicador 4B mostrou aumento de 6% da frequência do PEE nas classes especiais no Paraná entre 2016 e 2020. Em Maringá, o aumento foi de 30,4% no mesmo período (Maringá, 2023), o que comprova o incentivo tanto do Paraná quanto de Maringá à manutenção de instituições privadas sem fins lucrativos atuantes na modalidade, justamente por permitirem, mediante necessidade e avaliação, bem como respeitando a escolha dos responsáveis, as matrículas em classes especiais.

Quanto à Meta 20 do PNE, que diz respeito à ampliação do investimento público em educação pública, observamos uma incoerência, já que o Art. 5º, § 4º, da Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014) determina que devem integrar a contabilização dos recursos o financiamento para “creches, pré-escolas e educação especial”, conforme o Art. 213 da Constituição Federal. Daí a implantação do indicador 20B da Meta, que se refere ao gasto público em educação contemplando tal exigência. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE apontou que houve estagnação dos gastos entre 5% e 5,5% do PIB em 2019, quando o esperado era 7%. Mesmo em 2022, com elevação do gasto público, o valor foi de 5,9% do PIB, distante da meta de 10% até 2024, comprovando que o PIB não é uma métrica adequada para o

financiamento, já que não representa um recurso existente de imediato, sendo calculado anualmente.

Identificamos, no entanto, uma especificidade na Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015b): ela se apresenta vinculada ao gasto público em educação pública, mas não se relaciona ao PIB, como a Meta 20 em âmbito nacional (Brasil, 2014), e sim ao Art. 185 da Constituição do Estado do Paraná (Brasil, 1989). Diante disso, o indicador 20A do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015b) não equivale ao indicador 20A nacional (Brasil, 2014).

Diante da abordagem realizada em Maringá, concluímos que as Metas 2, 7, 14 e 15, que possuem estratégias referentes à EE, bem como a Meta 4 do PME de Maringá (Maringá, 2015d), dedicada à inclusão e à EE, propõem estratégias para a implantação das SRM e do AEE, a oferta de formação docente especializada, o monitoramento da EE, a garantia de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, guias-intérpretes e docentes para o AEE, entre outras questões, as quais se coadunam ao PNE (2014-2024) (Brasil, 2014) e ao PEE do Paraná (2015-2025) (Paraná, 2015b). O PME do município (Maringá, 2015d), entretanto, não traz em detalhes, assim como o PEE do Paraná (Paraná, 2015b), a estratégia adotada para a contratação de intérpretes de Libras, guias-intérpretes e demais profissionais, além de não evidenciar o meio adotado para a construção de materiais didáticos e TA acessíveis, isto é, se por meio de parceria pública ou privada e quais órgãos.

Assim, observamos a ênfase atribuída a instituições e a centros privados para a oferta do AEE, da formação docente específica e da educação integral. O PME de Maringá (Maringá, 2015d) destaca a parceria com o Hospital Universitário de Maringá para a oferta do Sareh, além de parcerias entre instituições privadas sem fins lucrativos e a SEED para a oferta da formação específica para a EE, que, do mesmo modo que no PNE (Brasil, 2014) e no PEE (Paraná, 2015b), apresenta-se centrada no AEE, e não na EE para o ensino regular.

No caso de Maringá, concluímos que a Meta 20 está em consonância com o PNE 2014-2024: o indicador 20A relaciona o gasto público em educação com o PIB, considerando as despesas empenhadas; enquanto o indicador 20B considera as despesas liquidadas na função educação em relação ao orçamento total do município. Ambos os indicadores não foram calculados em 2016; o 20B foi calculado apenas em 2020, chegando a 29%. Inferimos que a dificuldade de cálculo nos demais anos está relacionada à instabilidade do orçamento total do município, visto

que as despesas com a função educação se encontram disponíveis no Portal da Transparência. Quanto às fontes permanentes de financiamento para níveis, etapas e modalidades, concluímos que o município diverge do estado, ao propor que essas fontes sejam asseguradas apenas para a educação pública e não para a educação em geral.

Entre as normas da EE paranaense está a cessão de servidores públicos do estado para atuarem em instituições privadas que ofertam a modalidade por meio de termos de fomento e parceria, que, conforme a Resolução nº 2.924, de 2018 (Paraná, 2018c), passou a ser opcional, e não mais obrigatória. Entretanto, a Constituição do Estado do Paraná (Paraná, 1989) reforça a perspectiva privatista da EE ao permitir o estabelecimento de parcerias, condizendo com a Constituição Federal (Brasil, 1988). Nessa conjuntura, servidores públicos podem atuar em instituições privadas ou em centros especializados de AEE, mediante disponibilidade de horários e financeira por parte da SEED. No caso de contratação do servidor em contraturno, a instituição privada contratante é responsável pelo pagamento. Desde 2003, o Paraná contraria a perspectiva de inclusão da PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008a), ao defender a inclusão no ensino regular, mas sem desconsiderar o papel das instituições privadas sem fins lucrativos, o que fica evidente, por exemplo, na aprovação do Programa Todos Iguais pela Educação, pela Lei nº 17.656, de 2013 (Paraná, 2013), que permitiu apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica na modalidade EE, inclusive financeiro. Destacamos que essa realidade não é exclusiva do Paraná, pois deriva de ordenamentos internacionais considerados na elaboração de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais.

Maringá é integrante da região norte do Paraná, é a terceira maior cidade do estado, ficando atrás de Curitiba e Londrina. Foi fundada no ano de 1947 pelos ingleses, que tinham um interesse estritamente econômico e pautado em sustentar o capitalismo por meio da disputa de poder e da manipulação da população. Teve a região povoada por povos originários, como os Guarani, os Kaingang e os Xokleng, pela administração da Companhia de Terras Norte do Paraná e por políticos influentes. A fundação de Maringá não foi pacífica, na medida em que acarretou a expulsão dos povos que habitavam a região, sobretudo, pelo movimento dos bandeirantes, que gerou a expulsão de indígenas e negros, com o objetivo de explorar as riquezas minerais, além dos bugreiros, que buscavam estabelecer

planos de ocupação das terras, organizando chacinhas para extermínio dos povos que ali estavam. Também é possível citar os chamados colonizadores, que tinham a missão de levar o progresso para a região. O surgimento de Maringá teve impacto ambiental, dado que danificou a floresta do Paraná devido ao pastoreio e à criação de gado.

. Com a separação de Maringá do município de Mandaguari em 1951, o então prefeito do município de Maringá, Inocente Villanova Jr, investiu na construção de novas escolas. A cidade de Maringá, assim como observamos, não possuía um sistema próprio de ensino. Comprovamos que, na década de 1990, o município intensificou a privatização da rede pública de ensino⁵² por meio das escolas cooperativas, que funcionavam como empresas e eram financiadas com recursos da prefeitura. Para além disso, o sistema de ensino de Maringá, implementado tardiamente pela Lei nº 11.766, de 2024 (Maringá, 2024a), permitiu o estabelecimento de convênios com o setor privado para a oferta de formação docente por meio de cursos presenciais ou a distância, o que também não é uma exclusividade somente do município de Maringá, uma vez que a política nacional brasileira autoriza a oferta de formação de professores por parcerias com o setor privado. No que se refere ao PEE, houve, no município, de 2016 a 2020, um aumento das matrículas na creche (69,87%), na pré-escola (43,38%) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (25,83%). O maior aumento se deu nas creches, por conta principalmente do processo de compra de vagas vigente no município a partir de 2018, como uma exigência do Ministério Público para zerar a fila de espera nesta etapa de ensino.

Atualmente, o Sistema Municipal de Educação em Maringá, possui 66 CMEIs e 53 escolas municipais que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 6 escolas conveniadas que atendem à EE, em um total de 159 turmas e 1.032 matrículas. O atendimento nas escolas conveniadas reforça a relação entre o público e o privado e evidencia uma problemática enfrentada não somente por Maringá, como também por outros municípios, que é a ausência de funcionamento das SRM

⁵² No Brasil, assim como afirma Pires (2015), a relação público-privada na educação acontece anteriormente à formação do Estado nacional, que ocorreu no século XX e, posteriormente, instaurou-se o denominado Estado Federalista Republicano Presidencialista Brasileiro durante a Primeira República. O Golpe Civil-Militar, segundo a autora, também carregou uma lógica privatizante no que diz respeito à educação. Pires (2015) enfatiza que a adesão ao neoliberalismo no Brasil redefiniu a relação público-privada no país e que, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado enfatiza o direito da sociedade em ter acesso educacional por meio das parcerias público-privadas.

da rede pública de ensino devido à ausência de docentes especializados para atuação, aposentadoria e escassez de concursos públicos específicos para a área, o que resulta na inatividade das salas da rede pública.

Como enfatizamos, a maioria das instituições escolares, no período analisado, era pública, totalizando 101 (21,12%), em 2020, enquanto as privadas não conveniadas com o Poder Público, ou seja, particulares, totalizaram 49 (23,67%) instituições no referido ano. O panorama dos docentes de toda a educação básica, de 2016 a 2020, em Maringá, comprovou um aumento de 160 (6,26%) professores nas classes comuns e queda de 14 (8,18%) docentes nas classes exclusivas, o que coaduna com a elevação das matrículas de alunos PEE no ensino regular, num aumento de 460 matrículas (46,27%) no período, com o maior percentual de elevação entre 2017 e 2018, em 149 (12,46%) alunos, conforme demonstramos pela Tabela 3. A diminuição de docentes nas classes exclusivas pode se justificar pela realização de concursos na rede municipal de ensino para atuação no AEE e no apoio em sala de aula.

Quanto aos professores atuantes nas SRM de Maringá, observamos que o município contou com um aumento de 66 docentes (44,59%) concursados em AEE no período de 2016 a 2020, sendo o maior deles registrado entre 2019 e 2020, em um quantitativo de 26 docentes (13,82%). Todavia, esse aumento não coaduna com a realidade enfrentada por Maringá relativa à inatividade de SRM devido à falta de professores especializados, já que muitos se aposentaram ou pediram exoneração do cargo.

Verificamos, entretanto, que, o quantitativo de docentes de apoio em sala de aula concursados informado pela SEDUC de Maringá entre 2016 e 2020, (853) não é equivalente aos dados presentes nos editais de chamamento dos referidos concursos: o primeiro deles (Edital nº 030/2012 – SEADM – ANEXO IV) teve validade até 2016, mediante prorrogação, e disponibilidade de quinze vagas ao todo para os cargos de professor de SRM e professores de apoio em sala de aula e apoio em contraturno. Já o segundo (Edital nº 009/2018 – SERH – ANEXO V), com validade até 2020, perante prorrogação, ofereceu um total de 54 vagas para os cargos de apoio em sala de aula e apoio em contraturno. O somatório das vagas de ambos os concursos, no que diz respeito aos editais de chamamento (ANEXOS IV e V) para os professores de apoio escolar, totalizou 495, ou seja, 358 docentes a menos do que o que foi informado pela SEDUC de Maringá.

As matrículas por tipo de deficiência mostram o predomínio da deficiência física, intelectual e múltipla no Paraná e em Maringá. Porém, de 2016 a 2020, o município registrou queda nos matriculados com deficiência física em 8,07%. A deficiência intelectual diminuiu em 6,14%, e as deficiências múltiplas sofreram uma queda de 13,70%. Evidenciamos também pelas Tabelas 2 e 4, um aumento das matrículas de alunos com TEA a partir de 2019 em Maringá e no Paraná, já que o TEA no município, de 2019 a 2020, totalizou 1.217 matrículas, que são equivalentes a 5,43% para a mesma categoria no Paraná, considerando o período abordado. Embora tais deficiências e transtornos estejam mais presentes nas escolas, faz-se necessário que a inclusão englobe todas as necessidades específicas, inclusive, as ocultas, que não são facilmente identificáveis e ainda são pouco discutidas.

Em relação às instituições privadas atuantes na EE, bem como na reabilitação do PEE, que perpassa pelo processo pedagógico, como explanamos, Maringá contava com a atuação do CEMAE até o fim da vigência do antigo Fundeb, e conta com diversas instituições privadas na área. Comprovamos, por meio do Portal da Transparência do município, o estabelecimento de termos de fomento e cooperação da prefeitura com a AFIM, a AMA, a ANPR, a APAE e a ASUMAR, cujo gasto do Poder Público, corrigido pelo IPCA de 2020, totalizou, em 2018, R\$ 5.085.916,39; em 2019, a despesa totalizou R\$ 1.342.862,10 e, em 2020, o valor foi de R\$ 173.897,42 (Tabelas 8 e 9). Vale ressaltarmos que a AFIM e a ASUMAR se enquadram como instituições voltadas à reabilitação do PEE, enquanto a APAE, a AMA, a Anpacin, que no período, não contou com o repasse de recursos e a ANPR, são mantenedoras de escolas da educação básica que ofertam a EE no município.

Diante disso, inferimos que muitos pais e responsáveis têm o entendimento de que as instituições privadas especializadas em EE apresentam melhores condições físicas, profissionais mais especializados e melhores condições de garantir o processo de ensino e aprendizagem do PEE, o que não necessariamente é uma verdade. Além disso, é válido frisar que a manutenção de tais instituições depende do financiamento do Poder Público municipal.

Os dados orçamentários da EE presentes nos PPAs (2014-2017) e (2018-2021), LDOs e LOAs não coincidem com os valores dos RREOs dos referidos anos, porém as LDOs obedecem às LOAs. Isso acontece, pois PPAs, LDOs e LOAs expõem uma previsão orçamentária, que, para se concretizar, depende do quantitativo de impostos e transferências arrecadados no ano, do valor destinado

oriundo do Fundeb (que é variável), de recursos extras para a educação pública, como o salário-educação, entre outras questões. O RREO, em nossa análise, foi utilizado tomando, como base, as despesas liquidadas na EE, ou seja, consideramos os valores que, de fato, foram gastos. No ano de 2016, por exemplo, o PPA (2014-2017) (Maringá, 2013d) propôs um gasto de R\$ 990.000 com a EE. O RREO por função e subfunção do referido ano (ANEXO XI) calculou, no entanto, uma despesa inferior ao previsto no PPA, em um total R\$ 753.177,06, equivalente a R\$ 236,822,94 (23,93%) a menos que o valor definido pelo PPA.

A LDO de 2016, definida pela Lei nº 10.026, de 2015 (Maringá, 2015e), e modificada pela Lei nº 10.140, de 2015 (Maringá, 2015f), que alterou os programas e as metas, as metas fiscais e a evolução da receita, definiu um gasto de R\$ 783.825,00 para 2016; já a LOA de Maringá, referente à Lei nº 10.143, de 2015 (Maringá, 2015g), obedeceu à LDO, comprovando o valor de R\$ 783.825,00 gasto com a modalidade, em que R\$ 5.000 deveriam ser oriundos de recursos ordinários livres e R\$ 778.825,00 dos demais impostos vinculados à educação básica (ANEXO XIII). Porém, o que observamos é que o RREO de 2016 definiu um montante R\$ 30.647,94 (3,92%) menor. Portanto, a previsão orçamentária não se concretizou como deveria, o que se repetiu nos outros anos.

Em relação ao detalhamento da fonte de origem dos recursos (Tabela 18), observamos que a SEDUC informou uma fonte, em 2017, derivada de “Alienação de ativos da Educação/Indenização de Sinistros”, que se refere aos valores provenientes da venda de bens ou indenizações usados na educação, no valor de R\$ 10.551,59, que não aparece na LOA, assim como em 2020, quando também detalhou uma despesa com a EE referente ao Salário-Educação, que corresponde à contribuição da sociedade destinada ao financiamento de programas de educação básica pública, no valor de R\$ 70.144,68, despesa esta que não aparece detalhada na LOA para o referido ano, justamente por ser uma fonte extra de recurso que pode ser utilizada no ensino fundamental.

Em linhas gerais, como discutimos na seção 4 (Tabela 18), a SEDUC informou uma despesa maior com a EE se comparado às LOAs de 2016 a 2020, o que pode representar uma ausência de transparência nos dados ou alguma questão técnica relacionada aos cálculos. Além disso, as LDOs e as LOAs também consideram o Ensino Médio. Há uma variação na tipologia dos impostos em cada

ano, que também exerce influência, como o observado em Maringá, que registrou como fonte o Salário-Educação apenas em 2020.

Na comparação do custo por aluno/ano da Educação Infantil com o custo por aluno/ano da EE em Maringá, verificamos, com base nos valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2020, que a EE teve um montante entre 2016 e 2020 R\$ 23.807,97 (45,06%) menor. Quanto ao Ensino Fundamental, a diferença foi de R\$ 15.384,98 (34,64%) inferior para a modalidade, o que está diretamente relacionado ao número de matrículas, que ainda é mais baixo se comparado às demais etapas de ensino (Tabela 16).

A comparação do valor aluno/ano de Maringá para a EE fornecido pela SEDUC, corrigido pelo IPCA de 2020, com o quantitativo de matrículas PEE de 2016 a 2020 em Maringá juntamente à estimativa do Fundeb do Paraná (Tabela 17), evidenciou que o investimento por matrícula do PEE em Maringá obteve um aumento de R\$ 8.861.429,42 (112,46%), que em relação ao valor aluno/ano da EE no município no período em análise, totalizou um aumento de R\$ 3.446,22 (100,04%), observamos que o valor por aluno/ano para a modalidade em Maringá é R\$ 8.857.983,20 (12,42%) mais baixo se comparado ao valor por matrícula do PEE.

Entre 2018 e 2020 o decaimento por matrícula foi de R\$ 3.158.429,34 (-15,87%) enquanto que o valor por aluno/ano decaiu em R\$ 994,37 (-12,61%), resultando numa diferença de 3.157.434,97 (-3,26%). Logo, concluímos que os valores são desiguais no que diz respeito à estimativa do Fundeb no Paraná para o recorte temporal, que decaiu em R\$ 21,54 (-0,46%), isto é, um montante R\$ 3.158.407,80 (15,41%) menor em relação ao valor por matrícula do PEE em Maringá de 2018 a 2020. Além disso, não conseguimos acesso ao demonstrativo de detalhamento da natureza das despesas com a EE, o nos faz inferir que há uma falta de transparência no que se refere ao dado e, diante disso, a educação no município não é plenamente inclusiva.

Pela análise dos relatórios da função educação do SIOPE no período de 2016 a 2020 (Tabela 19), notamos valores muito mais elevados do que os informados pela SEDUC, com exceção de 2016, em que o valor é inferior. De 2017 a 2020, a diferença totalizou R\$ 3.867.129,69 (131,54%), possivelmente por englobar o ensino médio e as instituições privadas sem fins lucrativos que oferecem a modalidade.

Considerando que, em nossa visão, a educação, para ser verdadeiramente inclusiva, deve contar com condições mínimas de acesso e permanência no

ambiente escolar, as quais englobam acessibilidade física, arquitetônica e atitudinal, isto é, atitudes coerentes com a inclusão por parte da equipe diretiva, dos docentes e demais funcionários, que recaem também sobre os governantes do município, observamos que muitas escolas de Maringá não apresentam SRM em funcionamento e profissionais especializados para o PEE, que não têm acesso a materiais didáticos e condições especializadas para aprendizagem. Isso dificulta, por conseguinte, o processo avaliativo destes alunos, que não devem frequentar a escola somente para socialização, mas para aprendizagem concreta, intimamente relacionada ao financiamento de propostas e programas que efetivem de fato ações inclusivas em sua perspectiva social e no ensino regular, em detrimento de instituições privadas de EE.

As despesas liquidadas com a modalidade no município devem ser mais detalhadas e explícitas. Mediante a inferioridade identificada no valor por aluno e por matrícula, reiteramos a necessidade de maior e melhor investimento, que, ao menos, equipare-se às demais etapas de ensino e, principalmente, que, perante condições mais favoráveis de financiamento, ampliem-se as matrículas nas classes comuns e elimine-se o percentual de alunos de 4 a 17 anos do PEE que se encontra fora da escola no município.

Diante disso, ao retomarmos a nossa hipótese de que a educação escolar oferecida na rede pública municipal em Maringá, em relação às políticas de financiamento da educação para EE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode ainda não significar uma educação inclusiva, mediante a disparidade e a ausência de informações referentes às despesas liquidadas com a modalidade no município, reconhecemos que ela se confirma. Portanto, o PEE matriculado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 2016 a 2020, não teve acesso a uma educação plenamente inclusiva no Sistema Municipal em Maringá.

A realização desta pesquisa permitiu que a autora compreendesse a complexidade do financiamento da educação para a modalidade da EE não somente na teoria, como também na prática, uma vez que foi necessário um esforço para a coleta dos dados a serem utilizados, já que o Portal da Transparência do município não os contemplava. Diante disso, a autora realizou uma visita na SEDUC de Maringá, solicitou os dados via ofício, e-mail e telefone. Devido à autora ter uma deficiência e sempre possuir dentro de si mesma a vontade de compreender o

financiamento nesse viés, a tese foi uma realização pessoal. Academicamente, o estudo realizado aguçou o desejo em expandir a pesquisa realizada a outros países, estados e municípios, principalmente devido ao fato do grupo de pesquisa em que a autora é membro ter projetos em andamento acerca de estudos comparados.

Por fim, destacamos que a presente tese não esgota a discussão acerca da temática investigada. Os dados aqui apresentados são relevantes para a compreensão do financiamento da educação para a EE em Maringá – Paraná no período histórico analisado, portanto, a pesquisa é passível de aprofundamento no que diz respeito ao recorte temporal de 2021 a 2025, possibilitando desse modo, o estabelecimento de um estudo comparativo no município no que se refere ao financiamento educacional destinado para a modalidade. À luz das análises desenvolvidas, torna-se evidente que a efetivação de uma educação inclusiva para o PEE no município de Maringá não depende somente da existência de marcos legais ou de políticas declaradas de inclusão, mas, sobretudo, depende da materialidade do financiamento educacional, da transparência na gestão dos recursos públicos e da garantia de condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem.

As contradições identificadas entre o discurso da inclusão e a insuficiência ou invisibilidade de dados orçamentários na presente pesquisa, revelou que a inclusão escolar ainda se configura como um processo em disputa, marcado por limites estruturais e políticos. Nesse sentido, a epígrafe de Paulo Freire apresentada nessa tese, ao afirmar que a intolerância se manifesta na incapacidade de conviver com o diferente e de reconhecer que também se aprende com ele, ilumina o horizonte ético-político desta pesquisa, no qual se deve pensar e planejar o financiamento da Educação Especial reconhecendo o direito à diferença como princípio constitutivo da educação pública democrática. Assim, mais do que garantir matrículas, o desafio posto às políticas educacionais verdadeiramente inclusivas consiste em assegurar condições reais para que estudantes do PEE sejam reconhecidos como sujeitos de aprendizagem, reafirmando que a inclusão não se realiza como concessão, mas como direito social, construído coletivamente na relação entre Estado, escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **O público e o privado na educação**. São Paulo: Xamã, 2005.

AFIM. A AFIM. **AFIM**, c2025. Disponível em: <https://www.afim.org.br/a-afim>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 384-397, 2014.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018. p. 115-146.

AMA. História da AMA. **AMA**, c2025. Disponível em: <https://amamaringa.org/ama/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ANPR. Quem Somos. **ANPR**, c2026. Disponível em: <https://www.anpr.com.br/historico.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de Charter School?** Maringá: Eduem, 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado**. 1995. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: inclusão em Santa Catarina. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, jul./dez. 2012.

BENATTI, Marielle Moreira Santos. **O financiamento público das instituições não-estatais de Educação Especial em Campo Grande – MS (2001-2005)**. 2008. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-26, jan./dez. 2021.

BITTAR, Mariluce; RUAS, Claudia Mara Stapani. Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. **EccoS – Revista Científica**, n. 29, p. 115-133, 2012.

BOMFIM, Duanne Antunes. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise sob a perspectiva de professores. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza. Associações de pais e mestres: um pouco de sua história. **Educação: teoria e prática**, v. 4, n. 6/7, p. 28-34, 1996.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487-502, out.-dez., 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF:

Presidência da República, [2005]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011a]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 12 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025a]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.
Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025b]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1.
Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Documento orientador**. Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU. Brasília, DF: [s. n.], 2013b. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: FNDE, [2019a]. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/phocadownload/financiamento/fundeb/2019/Port.%20Intermin.%20n%203%20de%2013.12.2019%20-%20Anexo%20I.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020**. Brasília, DF: FNDE, [2020b]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/portaria-interministerial-mec-meno-3-de-25-de-novembro-de-2020>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: FNDE, [2018a]. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/phocadownload/financiamento/fundeb/Dados_Estatisticos/2018/port_intermin_06_26122018_anexo01.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 07, de 16 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: FNDE, [2016a].

Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/financiamento/fundeb/2018/update_01-10-18/FUNDEB_valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista_2016.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 08, de 29 de novembro de 2017**. Brasília, DF: FNDE, [2017a].

Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/financiamento/fundeb/2018/update_01-10-18/FUNDEB_valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista_2017.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001a].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº. 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº.10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007].

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011b].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013a].

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

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

[2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.325, de 12 de abril de 2022**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para dispor sobre a utilização dos recursos extraordinários recebidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em decorrência de decisões judiciais relativas ao cálculo do valor anual por aluno para a distribuição dos recursos oriundos dos fundos e da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), previstos na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) 2007-2020 e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) permanente. Brasília, DF: Presidência da República, [2022a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14325.htm. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, [2022b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, [2023a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, [2016b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=403

71-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. **Nota Técnica nº 62, de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: Presidência da República, [2011c]. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **PEC nº 15/2015**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 69, de 4 de março de 2015**. Dispõe sobre a contratação de APAES e PESTALOZZIS, entidades sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços do Poder Público, com especialização em educação especial e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, [2015b]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=2922611&ts=1567532880357&disposition=inline>. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, [2023b]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao-no-4-de-30-de-outubro-de-2023/view>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-5-de-26-de-julho-de-2024-575053829>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de demonstrativos fiscais:** aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 7. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, [2016b]. Disponível em: <https://thot-arquivos.tesouro.gov.br/publicacao/28655>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de demonstrativos fiscais:** aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 8. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, [2017b]. Disponível em: <https://thot-arquivos.tesouro.gov.br/publicacao/28654>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de demonstrativos fiscais:** aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 9. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, [2018b]. Disponível em: <https://thot-arquivos.tesouro.gov.br/publicacao/32236>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de demonstrativos fiscais:** aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 10. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, [2019b]. Disponível em: <https://thot-arquivos.tesouro.gov.br/publicacao/32202>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de demonstrativos fiscais:** aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 11. ed. Brasília, DF: Secretaria do Tesouro Nacional, [2020d]. Disponível em: <https://thot-arquivos.tesouro.gov.br/publicacao/33576>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *In*: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan (org.). **Educação inclusiva:** políticas, pesquisa e formação. Rio Grande do Sul: EdIPUCRS, 2012. p. 49-62.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz; FERREIRA, Gildete. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, Brasília, DF, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Educação infantil inclusiva:** das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CAPES. Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda. **CAPES**, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-de-profissionais-da-educacao-basica-na-irlanda>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CAPES. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. **CAPES**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-de-professores-da-educacao-basica-no-canada-p>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CAPES. Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). **CAPES**, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CARDOZO, Raphael Demóstenes; COELHO, Ana Paula dos Santos Pereira. Estimativa do custo dos funcionários sob o viés da Educação Especial: uma análise da rede municipal de Curitiba. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, n. 9, p. 1-19, 2024.

CARTA à Sociedade Brasileira. [S. l.: s. n.], c2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas_Fundeb2020_CartaASociedade_Regulamentacao_VotacaoCamara_2020_12_10_1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Márcio Gimene de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CASTRO, Maria Tereza. Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs. **Agência de Notícias CEUB**, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de *et al.* A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 26, p.1-20, 2022.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP entre 2012 e 2017**. 2020. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Recursos Públicos na Esfera Privada: Política de Educação Especial em um Município Paulista de Grande Porte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 457-472, 2023.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM**. Brasília, DF: Ipea, 2017 (Texto para Discussão, n. 2319).

CAVALCANTE, Pedro; PIRES, Roberto Rocha Coelho. Governança Pública: das prescrições formais à construção de uma perspectiva estratégica para a ação governamental. **Boletim de Análise Político-Institucional**: Governança Pública, Brasília, DF, n. 19, p. 9-15, dez. 2018.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CNPQ. O que é? **CNPq**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CNTE. Apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui ensino básico obrigatório no Brasil. **CNTE**, 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/apenas-uma-em-cada-quatro-pessoas-com-deficiencia-conclui-ensino-basico-obrigatorio-no-brasil-7460>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Prefeitura do Município de Maringá. **Escolas Cooperativas de Maringá**. Processo n. 008/92. Relator: Teófilo Bacha Filho. 7 ago. 1992. Mimeografado.

COORDENAÇÃO Geral. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, c2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 1 maio 2025.

CORREA, Ana Laura. Setembro azul: a crescente presença da comunidade surda na educação. **UEM Notícias**, 26 set. 2024. Disponível em: https://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29514:setembro-azul-a-crescente-presenca-da-comunidade-surda-na-educacao&catid=986:pgina-central&Itemid=211. Acesso em: 21 nov. 2025.

CUNHA, Alexandre dos Santos; MEDEIROS, Bernardo Abreu de; AQUINO, Luseni Maria C. de. **Estado, instituições e democracia**: república. Brasília, DF: Ipea, 2010. v. 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **Nova gestão pública” (NPG)**: a Teoria de Administração Pública do Estado Ultraliberal. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan.-mar. 2016.

DIAS, Reginaldo Benedito. **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins. Maringá: SEED, 1995.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo. **Maringá e o norte do Paraná**: estudos de história regional. Maringá: Eduem, 1999.

DIAS, Reginaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores**: 2010/2011. 11. ed. São Paulo: DIEESE, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas Educativas do Século XXI. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra, Portugal. **Anais [...]**. Coimbra: [s. n.], 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgina; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 83-120.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FARENZENA, Nalú; PINTO, José Marcelino de Rezende. Potenciais e limites do fundeb para financiar as metas do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-23, 2024.

FERRARI, Mírian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Fernanda Soares. **A educação especial sob o olhar do TCE-RS**: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento. 2019. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. **Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018)**: análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar. 2023. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de Financiamento da Educação Especial do Estado do Paraná (2008-2018). **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, n. 24, p. 1-20, 2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves *et al.* Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 19, p. 1-15. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da Educação Especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, out./dez. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 351-372, jan./abr. 2021.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Educação Especial em Debate**, v. 1, n. 1, p. 33-51, 2016.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-28, 2017.

FRANÇA, Thaisa Cristina; SOUZA, Regina Maria de. Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, p. 1-13, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva; BRAGA, Paola Gianotto; GOMES, Vera Lucia. Os caminhos do financiamento na educação especial. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 7, p. 51-65, 2019.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba**, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21. 2021.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. Crise do Petróleo. **InfoEscola**, c2025. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/crise-do-petroleo/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 6 ed. 2017.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* **A implantação e os impactos do Fundef no Estado do Paraná**. Relatório de Pesquisa. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003. 1 CDROM.

GRABOWSKI, Gabriel. Novo Fundeb como política de Estado. **Extra Classe**, 7 out. 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2019/10/novo-fundeb-como-politica-de-estado/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

IBGE. **Cidades e Estados** – Paraná. [S. l.]: IBGE. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em 11 jan. 2026.

IBGE. **Cidades** – Maringá. [S. l.]: IBGE. 2023b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>. Acesso em: 17 set. 2023.

IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. [S. l.]: IBGE, 2016. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua**. Pessoas com Deficiência 2022. [S. l.: IBGE, 2023a. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

INEP DATA. **Número de Matrículas** - PR - Total por Município (Maringá) - Censo Escolar 2016-2020. [S. l.: s. n.], c2025. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em: 21 nov. 2025.

INEP. **Relatório de resultados do SAEB 2021** – Volume 1. Contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024a.

INEP. **Resumo Técnico** - Censo Escolar Da Educação Básica 2020. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

INEP. **Resumo Técnico** - Censo Escolar Da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Número de Matrículas em Classes Comuns e Classes Exclusivas - Maringá 2016-2020a. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 jan. 2026.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Número de Docentes da Educação Básica - Maringá 2016-2020b. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 fev. 2024.

INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024.

IPARDES. **Caderno Estatístico Municipal**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal>. Acesso em: 8 fev. 2025.

IPARDES. **Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2021)**. [S. l.: s. n.], 2022.

KRAMER, Sônia; LORENZETTI, Berenice. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 20, n. 58, p. 149-168, 2016.

LDE. **Número de Escolas por Escolas por etapa e modalidade de oferta e Dependência Administrativa** - Maringá, 2016-2020. [S. l.: s. n.], c2025c. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/escolas>. Acesso em: 1 jan. 2024.

LDE. **Número de Matrículas por categoria de deficiência** - Maringá, 2016-2020. [S. l.: s. n.], c2025a. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/matriculas>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LDE. **Número de Matrículas por categoria de deficiência** - Paraná, 2016-2020. [S. l.: s. n.], c2025b. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/matriculas>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da federação Nacional das Apaes (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial**. 2018. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LESSA, Antônio Carlos Moraes. Instabilidade e mudanças: os condicionantes históricos da política externa brasileira sob Geisel (1974-1979). **Revista de Informação Legislativa**, n. 133, 1997.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes; PAZOLINI, Michele. Políticas de Estado versus políticas de Governo. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 69-84, 30 jun. 2019.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LOPES, Mara Cecília Rafael. **Análise das políticas públicas da gestão do financiamento para a educação básica: a educação infantil e o ensino fundamental em Maringá (2001-2004)**. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACIEL, Adeilton Pereira; BATISTA FILHO, Antonio; PRAZERES, Gilza Maria Piedade. Equipamentos alternativos para o ensino de Química para alunos com deficiência visual. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 153-176, out. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento. **Financiamento da educação especial em Cachoeiro de Itapemirim**: repasse e aplicação dos recursos financeiros - 2015 a 2020. 2023. 216 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2023.

MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Políticas de financiamento da educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 14, p. 96-105, 2022.

MARINGÁ HISTÓRICA. Palestra sobre a história de Maringá na ASUMAR. **Maringá Histórica**, 2023. Disponível em: <https://www.maringahistorica.com.br/publicacoes/4327/palestra-sobre-a-historia-de-maringa-na-asumar>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá**: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá: [s. n.], 2020a. Disponível em: <https://www3.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-online.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MARINGÁ. **Decreto nº 289, de 2015**. Aprova o Regimento do Centro Municipal de Apoio Especializado CEMAE, no âmbito do Município de Maringá. Maringá: [s. n.], [2015a]. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orgao_oficial/arquivos/oom%202247.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARINGÁ. **Escola cooperativa: ensino público e gratuito com microgestão privada**. Maringá: MRM, 1991.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 05/2013**. Estabelece critérios a serem adotados nos estudos de caso de alunos do Ensino Fundamental. Maringá: SEDUC, 2013a.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 07/2013**. Estabelece critérios a serem adotados para o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional. Maringá: SEDUC, 2013b.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 08/2013**. Estabelece critérios a serem adotados para função do professor de apoio em sala de aula. Maringá: SEDUC, 2013c.

MARINGÁ. **Instrução Normativa nº 15, de 17 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o processo de avaliação, acompanhamento pedagógico e oferta de serviços educacionais aos estudantes público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Maringá e dá outras providências. Maringá: SEDUC, 2025. Disponível

em: <https://www3.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/c115d8509aed.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARINGÁ. Lei Complementar nº 239, de 1998. Dispõe sobre o regime jurídico único dos funcionários públicos do município de Maringá, estado do Paraná. Maringá: [s. n.], [1998]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-complementar/1998/24/239/lei-complementar-n-239-1998-dispoe-sobre-o-regime-juridico-unico-dos-funcionarios-publicos-do-municipio-de-maringa-estado-do-parana>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARINGÁ. Lei Complementar nº 1019, de 15 de maio de 2015. Dispõe sobre o novo plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, revoga a Lei Complementar nº 790/2010 e suas posteriores alterações e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2015b]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-complementar/2015/102/1019/lei-complementar-n-1019-2015-dispoe-sobre-o-novo-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-maringa-revoga-a-lei-complementar-n-790-2010-e-suas-posteriores-alteracoes-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MARINGÁ. Lei nº 1.194, de 1977. Aprova o Plano Municipal de Educação, para o Biênio de 1978/1979. Maringá: [s. n.], [1977]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/m/maringa/lei-ordinaria/1977/120/1194/lei-ordinaria-n-1194-1977-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-bienio-1978-1979?q=Plano+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MARINGÁ. Lei nº 8.994, de 2011. Dispõe sobre a implantação do centro municipal de apoio educacional especializado. Maringá: [s. n.], [2011]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/900/8994/lei-ordinaria-n-8994-2011-dispoe-sobre-a-implantacao-do-centro-municipal-de-apoio-educacional-especializado>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARINGÁ. Lei nº 9.970, de 2015. Altera dispositivos da Lei nº 9.646/2013 que dispõe sobre o plano plurianual para o período de 2014 a 2017. Maringá: [s. n.], [2015c]. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orcamento/PPA/2014_2017/lei_9970.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

MARINGÁ. Lei nº 10.024, de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2015d]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2015/1002/10024/lei-ordinaria-n-10024-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MARINGÁ. Lei nº 10.026, de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2016 e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2015e]. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orcamento/LDO/2016/04_lei%2010026.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.140, de 2015**. Altera dispositivos da Lei n. 10.026/2015, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2016. Maringá: [s. n.], [2015f]. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orcamento/LDO/2016/05_lei%2010140.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.143, de 2015**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício financeiro de 2016. Maringá: [s. n.], [2015g]. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orcamento/LOA/2016/01_lei_10143_loa2016.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.251, de 2016**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2017 e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2016a]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2016/1025/10251/lei-ordinaria-n-10251-2016-dispoe-sobre-as-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2017-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.354, de 2016**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício financeiro de 2017. Maringá: [s. n.], [2016b]. Disponível em: http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/media/sapl/public/normajuridica/2016/12759/12759_texto_integral.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.383, de 2017**. Altera a Lei nº 10.354 de 19 de dezembro de 2016, que estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício financeiro de 2017. Maringá: [s. n.], [2017a]. Disponível em: http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/media/sapl/public/normajuridica/2017/12800/12800_texto_integral.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.440, de 2017**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2018 e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2017b]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/153745>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.543, de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 10.440/2017, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2018. Maringá: [s. n.], [2017c]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/153747>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.547, de 2017**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício financeiro de 2018. Maringá: [s. n.], [2017d]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/104302>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.662, de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2019 e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2018a]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/148165>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.799, de 2018**. Altera dispositivos da Lei nº 10.662/2018, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2019. Maringá: [s. n.], [2018b]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/148167>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.801, de 2018**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Maringá para o exercício financeiro de 2019. Maringá: [s. n.], [2018c]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/148244>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 10.905, de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2020 e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2019a]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/308977>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 11.010, de 2019**. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Maringá para o exercício financeiro de 2020. Maringá: [s. n.], [2019b]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/309018>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 11.023, de 2019**. Altera dispositivos da Lei nº 10.905/2019, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2020. Maringá: [s. n.], [2019c]. Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/308980>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 11.766, de 2024**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino do Município de Maringá. Maringá: [s. n.], [2024a]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2024/1177/11766/lei-ordinaria-n-11766-2024-autores-poder-executivo>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MARINGÁ. **Lei Ordinária nº 9.646, de 10 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o plano plurianual para o período de 2014 a 2017. Maringá: [s. n.], [2013d]. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/norma/11878>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei Ordinária nº 10.546, de 20 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o plano plurianual para o período de 2018 a 2021 (PPA 2018). Maringá: [s. n.], [2017e]. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/norma/13023>. Acesso em: 02 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei Ordinária nº 11.225, de 23 de dezembro de 2020**. Altera dispositivos da Lei nº 10.546/2017, que dispõe sobre o plano plurianual para o período de 2018 a 2021. Maringá: [s. n.], [2020b]. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:3001/norma/13902>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MARINGÁ. **Lei Ordinária nº 11.226, de 2021**. Institui nova regulamentação ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Maringá: [s. n.], [2021a]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2021/1122/11226/lei-ordinaria-n-11226-2021-institui-nova-regulamentacao-ao-conselho-municipal-dos>

direitos-da-pessoa-com-deficiencia-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 nov. 2025.

MARINGÁ. **Plano de Integridade da Secretaria da Pessoa com Deficiência.**

Maringá: [s. n.], [2024b]. Disponível em:

https://www3.maringa.pr.gov.br/construtor/arquivos/170125094812_sepedplano_de_integridade_docx_pdf.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

MARINGÁ. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Maringá Lei Municipal nº 10.024 de 19 de junho de 2015.** Maringá: [s. n.], 2021.

Disponível em: <https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/759566>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARINGÁ. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Maringá Lei Municipal nº 10.024 de 19 de junho de 2015.** Maringá: [s. n.], 2023.

Disponível em: <https://tributos.maringa.pr.gov.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/897430>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MARINGÁ. **Resolução nº 003, de 2021.** Maringá: [s. n.], [2021b]. Disponível em:

<https://www3.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/09b3c616c590.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação especial e os desafios da inclusão num processo contínuo, dinâmico e gradativo de transformação da Rede Municipal de Ensino de Maringá.** Maringá: Secretaria de Educação e Cultura, 2009.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Pressupostos e princípios que norteiam as propostas pedagógicas das escolas municipais.** Maringá: SEDUC, 2000.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular dos Centros Municipais de Educação de Maringá.** Maringá: Secretaria de Educação e Cultura, 2004a.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular dos Centros Municipais de Educação de Maringá.** Maringá: Secretaria de Educação e Cultura, 2004b.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico.** Maringá: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 2013.

MASCHIO, José. 'Terceirização' no PR diminui evasão escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 out. 1992.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação institucional: uma política para o ensino superior. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 13, n. 30, p. 110-118, jun. 2003.

MEC. FIES – Apresentação. **MEC**, 2024a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303. Acesso em: 2 abr. 2024.

MEC. ProUni – Apresentação. **MEC**, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid. Acesso em: 2 abr. 2024.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Maringá**: uma caracterização a partir da teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Porto Alegre: Práxis Editorial. 2020.

MILLI, Elcio Pasolini; CORRÊA, Gisély de Abrêu; THIENGO, Edmar Reis. Educação especial e educação matemática inclusiva: contribuições de pesquisas envolvendo estudantes com deficiência intelectual. **Revista Imagens da Educação**, v. 14, n. 1, p. 184-203, jan./mar. 2024.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano de. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: EDUEM, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; BARROS, Fabiana Pereira. Financiamento e gestão da educação básica: pressupostos históricos e políticos, **Acta Scientiarum Education**, v. 37, n. 4, p. 437-447, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; COUSIN, Alexandra de Oliveira Abdala. Políticas para formação e valorização de professores da educação básica no contexto do novo fundeb, materializado pela Lei nº 14.113/2020. *In*: MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; SOUZA, Thaís Godoi (org.). **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação**: trajetórias, pesquisas e estudos. Curitiba: CRV, 2023. p. 15-36.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.: s. n.], 1948. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Fz8SOcQL50hD1iwNOcKXdG_9UyHVkce7/view?pli=1. Acesso em: 2 out. 2023.

NCPI. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

NUNES, Lorrana Oliveira. **Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)**. 2022. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Público-privado no financiamento da educação especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência? **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-19, 2024.

O FATO MARINGÁ. APAE de Maringá avalia positivamente mudanças no atendimento aos assistidos durante a pandemia. **O Fato Maringá**, 2020. Disponível em: <https://ofatomaringa.com/apae-de-maringa-avalia-positivamente-mudancas-no-atendimento-aos-assistidos-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 2021. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 4, p. 1-17, 2020.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 16, n. 1, p. 522-545, 2017.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas neoliberais e formação para o trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o público e o privado**. 2023. 384 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ONU. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-daonu/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ONU. **ODS4 - Educação de qualidade**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Curitiba: [s. n.], [1989]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/lei/constituicao-estadual-pr>. Acesso em: 1 set. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 3.594, de 6 de dezembro de 2019**. Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, prevista na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial. Curitiba: [s. n.], [2019a]. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2777240626/decreto-3594-19-pr>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PARANÁ. **Decreto nº 9.014, de 13 de março de 2018**. Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista na Lei Complementar nº 206, de 20 de dezembro de 2017, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial. Curitiba: [s. n.], [2018a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-9014-2018-parana-regulamenta-a-cessao-de-servidores-da-secretaria-de-estado-da-educacao-prevista-na-lei-complementar-n%C2%BA-206-de-20-de-dezembro-de-2017-para-as-entidades-privadas-sem-fins-lucrativos-que-ofertam-educacao-basica-e-atendimento-educacional-especializado-na-modalidade-educacao-especial>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: [s. n.], [2016]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

PARANÁ. **Deliberação nº 20/1986**. Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba: [s. n.], [1986]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: [s. n.], [2006]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

PARANÁ. **Emenda Constitucional nº 7, de 2000**. [S. l.: s. n.], [2000]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2768309507/emenda-constitucional-7-00-pr>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 007/2014**. Matrícula nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento). Curitiba: [s. n.], [2014]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao0072014seedsued.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 08, de 5 de abril de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: [s. n.], [2018b]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_082018.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 82, de 24 de junho de 1998**. Dispõe sobre a criação e implantação de consórcio intermunicipal relacionado com a prestação de serviços públicos de interesse comum, nas funções, áreas e setores que especifica e adota outras providências. Curitiba: [s. n.], [1998]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-82-1998-parana-dispoe-sobre-a-criacao-e-implantacao-de-consorcio-intermunicipal-relacionado-com-a-prestacao-de-servicos-publicos-de-interesse-comum-nas-funcoes-areas-e-setores-que-especifica-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 206, de 2017**. Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no art. 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade educação especial. Curitiba: [s. n.], [2017]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-206-2017-parana-altera-dispositivos-das-leis-complementares-n-s-108-de-18-de-maio-de2005-e-n-206-de-20-de-dezembro-de-2017-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 226, de 25 de novembro de 2020**. Altera dispositivos das Leis Complementares nº s 108, de 18 de maio de 2005 e nº 206, de 20 de dezembro de 2017, e dá outras providências. Curitiba: [s. n.], [2020]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-226-2020-parana-altera-dispositivos-das-leis-complementares-n%C2%BA-s-108-de-18-de-maio-de2005-e-n%C2%BA-206-de-20-de-dezembro-de-2017-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba: [s. n.], [1964]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4978-1964-parana-estabelece-o-sistema-estadual-de-ensino>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 16.889, de 2 de agosto de 2011**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da lei orçamentária do exercício financeiro de 2012. Curitiba: [s. n.], [2011a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-16889-2011-parana-dispoe-sobre-as-diretrizes-para-a-elaboracao-e-execucao-da-lei-orcamentaria-do-exercicio-financeiro-de-2012?q=LOA>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013**. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO". Curitiba: [s. n.], [2013]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao>. Acesso em: 19 set. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015**. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba: [s. n.], [2015a]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996>. Acesso em: 19 set. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba: [s. n.], [2015b]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-18492-2015-paranaaprovacao-do-plano-estadual-de-educacao-e-adocao-de-outras-providencias>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 19.603, de 19 de julho de 2018**. Altera a Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Curitiba: [s. n.], [2018c]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=365321>. Acesso em: 19 set. 2024.

PARANA. **Lei nº 20.059, de 18 de dezembro de 2019**. Altera a Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba: [s. n.], [2019b]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=387933>. Acesso em: 19 set. 2024.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: [s. n.], 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

PARANÁ. **Resolução da SEED nº 1.476, de 4 de abril de 2018**. Resolução nº 1.476, de 4 de abril de 2018. Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: SEED, 2018d.

PARANÁ. **Resolução da SEED nº 7.863, de 2012**. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. **Resolução nº 2.924, de 2018**. Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: SEED, 2018e.

PARANÁ. **Resolução nº 3.600, de 18 de agosto de 2011**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2011b. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

PEREIRA, Mirian Rosa. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA**. 2019. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PNUD. **Relatórios de Desenvolvimento Humano**. Brasil. [S. l.]: PNUD. 2025. Disponível em: <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/BRA>. Acesso em: 13 jan. 2026.

POPKEWITZ, Thomas S. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 9-15.

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. 2020. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Centro Municipal de Apoio Especializado - Maringá / PR**. Indicadores 2013-2016. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PR/maringa/boa-pratica/442/cemae-centro-municipal-de-apoio-especializado>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. **REAd**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, 2021.

RABAH, Ualid. Escola Cooperativa: fim de um sonho liberal. **Jornal do Povo**, Maringá, p. 4, 17 jan. 1993.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

RAMALHO, Victor. Em cinco anos, Maringá pagou R\$ 130 milhões em compras de vagas em creches privadas. **Maringá Post**, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://maringapost.com.br/cidade/2024/07/30/em-cinco-anos-maringa-pagou-r-130-milhoes-em-compras-de-vagas-em-creches-privadas/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da. Empresariamento da formação docente para a educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022.

RIBEIRO, Roberto Rivelino Martins *et al.* Investimentos na educação infantil: um estudo sobre a destinação de recursos orçamentários em Maringá – Paraná. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO (ADMINISTRAÇÃO 4.0), 2019, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: ADM, 2019, 2019.

RIGO, Neusetete Machado; OLIVEIRA, Morgana Machado de. Inclusão escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais. **Caderno de Pesquisa**, n. 51, p. 1-17, 2021.

RIGON, Osmar; PASSOS, Messias Modesto dos. Estudo Fisiográfico da Bacia Hidrográfica do Rio Pirapó-PR. **Geografia**, v. 23, n. 1, p. 35-56, 2014.

RODRIGUES, Jorge de Menezes; SALES, Elielson Ribeiro. Os desafios no ensino de matemática para uma aluna com deficiência visual em uma escola inclusiva. **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC**, v. 8, n. 1, p. 140-152, 2020.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **A educação e o município: sua nova organização**. Brasília, DF: MEC, 1993.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

SANFELICE, José. Luís. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 97-107.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018.

SANTOS, Mauricélia Souza Souza dos; MELO, Samara Cavalcanti da Silva. Educação inclusiva e a política de financiamento: perspectivas de investimento no município de Estrela de Alagoas. **Educação e (Trans)formação**, [s. l.], p. 180-193, 2020.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos *et al.* Introdução. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 9-19.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A escola normal em Maringá-PR: o ensino público como projeto político**. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/marlete_schaffrath_artigo_0.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

SECRETARIA da Pessoa com Deficiência. Responsável: Marcos Aurélio da Silva. **Secretaria da Pessoa com Deficiência**, c2025. Disponível em: <https://www.maringa.pr.gov.br/secretarias/secretaria-da-pessoa-com-deficiencia/35>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SEDUC. **Apoio Pedagógico Interdisciplinar**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <http://www3.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=apoio>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SENADO FEDERAL. **Indígena/etnia**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio#:~:text=Para%20designar%20o%20indiv%C3%ADduo%2C%20use,N%C3%A3o%20use%20Dia%20o%20%C3%8Dndio>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020.

SILVA, Renata Valério; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Estado funcional e as políticas de ajuste estrutural na Educação Básica brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 317-341, jan. 2021.

SILVA, Vanessa Caroline; SILVA, Cristiane Ribeiro da; MOREIRA, Laura Ceretta. A política de fundos e a (des)valorização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, n. 6, p. 51-66, 2018.

SILVEIRA, Adriana A. D. *et al.* **Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) 2025: Educação com equidade e condições de qualidade para todas as pessoas no contexto do novo PNE**. Brasília, DF: [s. n.], 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Nota_CAQi2025-Final_OK.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

SIMEC. **PNE em Movimento**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 17 set. 2023.

SINCERO, Leandro Miranda; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Programa Criança Feliz: atendimento à infância e educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 795-822, jul./dez. 2024.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; PANTALEÃO, Edson. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 29-45, jul./set. 2018.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes *et al.* Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. O financiamento da educação na escola: análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no estado do Paraná. *In*: GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (org.). **Conversas sobre o financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 249-267.

SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique. **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: INEP, 2021.

SOUZA, Marcia Maurilio *et al.* Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 28, 2020.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 2022. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Marcia Maurilio; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Plano nacional de educação 2014 e o plano estadual de educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 9, p. 1-15, 2020.

SOUZA, Marcia Maurilio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão - REPI**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 85-103, 2020.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TAVARES, Fábio Liberato de Faria. As dificuldades no financiamento da educação especial: o caso da escola municipal Professora Marita Dias. **Revista Projeção e Docência**, v. 10, n. 1, p. 207-219, 2019.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 17 jan. 2026.

TONELLO, Iuri. **No entanto ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo/Iskra, 2021.

TRESSEN, Maria Aparecida Cubas de Castro. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 37, 2016.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 25 out. 2023.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 20 jun. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; DELGADO, Ana Cristina Coll. O positivismo, a fenomenologia e o marxismo: contribuições para pesquisas sobre formação continuada de professores. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n. 58, p. 1-30, 2024.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes de. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface**, v. 20, n. 57, p. 403-4014, 2016.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso**: análise da implementação e o papel do setor privado nesse processo (2022 a 2024). 2025. 486f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

VICENTINI, Dalva Linda *et al.* O direito à educação infantil: análise do Plano Municipal de Educação de Maringá-PR. **Revista Administração Educacional**, v. 14, n. 2, p. 117-134, 2023.

VICTOR, Sonia Lopes. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFFS. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Carlos Roberto (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 91-104.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão & Ação**, v. 17, n. 1, p. 57-83, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ANEXOS

ANEXO I – Edital de Processo nº 2099/2018 a respeito da compra de vagas na Educação Infantil em Maringá com inelegibilidade registrada pelo exercício número 002/2019



ANEXO II – Resposta da SEDUC de Maringá a respeito das escolas municipais que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e localização de tais escolas



ANEXO III – Resposta da Gerência de Apoio Pedagógico da SEDUC de Maringá quanto à evolução do número de professores de apoio em sala de aula concursados na função



ANEXO IV – Edital nº 030/2012 – SEADM e Editais de Convocação



ANEXO V – Edital nº 009/2018 – SERH e Editais de Convocação



ANEXO VI – Listagem de subvenções – termos de colaboração e parceria realizados com instituições privadas sem fins lucrativos de Maringá



ANEXO VII – Decretos n° 1.852/2024 e n° 886/2025 – Composição de conselheiros do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD) de Maringá (2024 e 2025)



ANEXO VIII – Decreto de nomeação do atual Secretário da Pessoa com Deficiência de Maringá de 2025



ANEXO IX – Fatores de ponderação do Fundeb para a EE em 2024 - Resolução CIFEBQ nº 4/2023 e Nota Técnica Conjunta nº 4/2023



ANEXO X – PPA 2014-2017 de Maringá



ANEXO XI – RREO 2016 de Maringá



ANEXO XII – LDO 2016 - Educação Especial Maringá



ANEXO XIII – LOA 2016 - Educação Especial Maringá



ANEXO XIV – RREO 2017 - Maringá



ANEXO XV – LDO 2017 - Educação Especial Maringá



ANEXO XVI – PPA 2018-2021 Maringá



ANEXO XVII – LDO 2018 - Educação Especial Maringá



ANEXO XVIII – LOA 2018 - Educação Especial - Maringá



ANEXO XIX – RREO 2018 - Maringá



ANEXO XX – LDO 2019 - Educação Especial Maringá



ANEXO XXI – LOA 2019 - Educação Especial Maringá



ANEXO XXII – RREO 2019 - Maringá



ANEXO XXIII – LDO 2020 - Educação Especial Maringá



ANEXO XXIV – LOA 2020 - Educação Especial Maringá



ANEXO XXV – RREO 2020 - Maringá



ANEXO XXVI – Demonstrativos das receitas e despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), presentes no Portal da Transparência de Maringá, de 2016 a 2020



ANEXO XXVII – Ofício n° 224/2025/CEXPSEDUC DA SEDUC de Maringá a respeito do custo por aluno/ano da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial no município de 2016 a 2020



ANEXO XXVIII – Resposta da Gerência Financeira da SEDUC de Maringá a respeito das fontes dos recursos destinados exclusivamente para Educação Inclusiva, de 2016 a 2020, no município



ANEXO XXIX – Demonstrativos da Função Educação de Maringá de 2016 a 2020, obtidos no SIOPE, que abordam as despesas liquidadas com a Educação Especial

