UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Ana Clara dos Santos Foureaux

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO A COORDENAÇÃO FEDERATIVA IMPACTA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA

Belo Horizonte

2023

ANA CLARA DOS SANTOS FOUREAUX

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO A COORDENAÇÃO FEDERATIVA IMPACTA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Paula Karruz

Belo Horizonte

2023

ANA CLARA DOS SANTOS FOUREAUX

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO A COORDENAÇÃO FEDERATIVA IMPACTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Karruz – UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. José Ângelo Machado – UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha mãe, verdadeiro alicerce em minha vida, que sempre foi além para garantir que eu alcançasse essa etapa da minha vida. Ao meu pai pelo incentivo e constante presença nessa jornada desafiadora. Ao meu irmão, Daniel, que semanalmente indagava sobre o progresso do texto do trabalho, mostrando, da sua forma, interesse e apoio inestimáveis.

Estendo os agradecimentos aos meus familiares, fundamentais na construção da minha identidade e inspirações que pretendo seguir.

Expresso minha profunda gratidão e carinho aos amigos, sejam aqueles de longa data ou os que entraram mais recentemente em minha vida. Agradeço por compartilharem não apenas os momentos felizes, mas também os desafiadores, tornando minha jornada mais leve e repleta de alegrias.

À instituição universitária, dedico meu reconhecimento por proporcionar conhecimentos e experiências que ampliaram meus horizontes de maneiras que jamais imaginei. Agradeço aos professores, que generosamente compartilharam sua sabedoria, enriquecendo meu percurso acadêmico.

Um agradecimento especial à professora Ana Paula Karruz, cujo papel vai além das salas de aula, estendendo-se à orientação e apoio fundamentais na construção deste trabalho. Obrigada também ao professor José Ângelo por seus ensinamentos durante o curso, ministrando uma das disciplinas que influenciaram na escolha do tema. Sinto-me honrada por tê-lo como membro da banca examinadora.

RESUMO

Este estudo analisa o histórico da educação especial no Brasil, a partir das ações de realizadas pelo governo central e busca compreender em que medida ocorre a descentralização dessa modalidade. Como embasamento teórico, apoia-se nos conceitos apresentados por Marta Arretche de *policy-making* e *policy decision-making*, bem como nos mecanismos de coordenação informados por Daniel Vazquez. A análise indica que o governo utilizou mecanismos específicos no campo da educação inclusiva. Esses mecanismos buscaram realizar metas relacionadas à formação de uma educação especial em classes comuns e oferecer atendimento complementar com salas de recursos multifuncionais. Com os dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Inep, nota-se um alinhamento entre a aprovação de medidas pela União e variação dos indicadores das dimensões de resultado.

PALAVRAS-CHAVE: Federalismo. Coordenação federativa. Educação especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study analyzes the history of special education in Brazil, based on the actions taken by the central government, and seeks to understand the extent to which this type of education is decentralized. Its theoretical basis is based on the concepts presented by Marta Arretche of policy-making and policy decision-making, as well as the coordination mechanisms informed by Daniel Vazquez. The analysis shows that the government has used specific mechanisms in the field of inclusive education. These mechanisms sought to achieve goals related to the formation of special education in ordinary classes and to offer complementary care with multifunctional resource rooms. Using data from the Censo Escolar, made available by Inep, there is an alignment between the approval of measures by the Federal Government and variation in the indicators of the outcome dimensions.

KEYWORDS: Federalism. Federative coordination. Special education. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das matrículas da educação especial no ensino público brasileiro.....33

Figura 2. Acessibilidade arquitetônica nas escolas da rede pública.....34

Figura 3. Sala de recursos multifuncionais para o AEE por dependência administrativa.....35

Figura A1. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2022.....46

LISTA DE TABELAS

Tabela A1. Distribuição das matrículas da educação especial no ensino público brasileiro por nível de ensino.....41

Tabela A2. Acessibilidade arquitetônicas nas escolas públicas 43

Tabela A3. Escolas com sala de recursos multifuncionais para o AEE por dependência administrativa 43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 FEDERALISMO, DESCENTRALIZAÇÃO E MECANISMOS DE COORDENAÇÃO 11

2.1 Breve relato sobre a trajetória do federalismo brasileiro 11

2.2 Mecanismos de coordenação e a política de educação 13

3 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 17

4 CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 22

4.1 O início da educação inclusiva no Brasil 22

4.2 A construção da educação inclusiva e os mecanismos de coordenação 25

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 36

REFERÊNCIAS 38

APÊNDICE 41

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência é um tema importante na construção de uma sociedade democrática e participativa. Essa construção parte de implementações de medidas legais que permitem a criação de bases para uma transformação cultural que reconhece e valoriza as contribuições únicas de cada indivíduo para a comunidade. Então, além da acessibilidade física, é necessário pensar em formas de garantir oportunidades iguais, o respeito à autonomia e a promoção de uma mentalidade que celebre a diversidade.

Com isso, valorizar essa inclusão reflete diretamente em pensar a construção de sistemas educacionais que abrangem esse público. É nesse contexto que emerge a educação especial, sendo uma modalidade dedicada a atender às necessidades individuais de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[1].

Este trabalho foca na educação especial na perspectiva inclusiva. Essa concepção é pautada pelo princípio de que toda a pessoa tem o direito à educação e que ele deve ocorrer, preferencialmente, no ensino regular. Isso parte do entendimento que cada indivíduo tem seu processo de aprendizagem e é dever das redes de ensino oferecerem recursos e estratégias pedagógicas que abarquem essa diversidade. Além disso, a formação de um ambiente escolar heterogêneo contribui para a formação do corpo geral dos estudantes, ampliando sua percepção da pluralidade e sua capacidade de interação.

Historicamente, educação especial no Brasil foi segregadora, dando pouca importância para essa modalidade e, ao começar a desenvolvê-la, criou espaços exclusivos para pessoas com deficiência, sem realmente se preocupar em desenvolver um sistema de ensino que as integrasse e fosse capaz de atender suas necessidades específicas.

A perspectiva da educação inclusiva começa a se consolidar no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos. Essa tendência ganha ainda mais vigor na década de 1990, sendo impulsionada pela influência de movimentos internacionais, que começaram a advogar pela inclusão da educação de pessoas com deficiência como parte fundamental dos sistemas educacionais.

---

[1] O termo estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é a nomenclatura oficial para designar o público da educação especial desde 2013, com a aprovação da Lei n° 12.796.

Além de compreender o legado deixado pelo histórico da educação especial no Brasil, também é necessário compreender as relações entre os entes federados no atendimento ao público da educação especial, já que "é bastante difícil entender o atual modelo educacional e buscar seu aperfeiçoamento sem compreender a dinâmica federativa, tanto a mais geral como a que atua especificamente no setor" (Abrucio, 2010, p. 39).

A interseção entre federalismo e educação é um objeto importante para se compreender a formação da educação brasileira. Apesar de a literatura registrar uma grande exploração do tema com foco na educação básica, há uma lacuna no tocante à relação entre o federalismo educacional, a educação especial e o desenvolvimento da perspectiva inclusiva no Brasil. Essa percepção é a justificativa principal desse trabalho, que busca analisar como tal perspectiva se desenvolveu no país e como foi pautada pelo governo central a partir, principalmente, de regulação.

A análise tem como foco as normatizações aprovadas ao nível nacional a partir da Constituição, buscando compreender o nível de descentralização dessa política e em que medida o este nível de governo atuou como um indutor do desenvolvimento da educação inclusiva nas redes de ensino dos entes subnacionais, que são os principais ofertantes da educação básica.

Este trabalho, baseado em revisão bibliográfica, está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, são apresentados os fundamentos teóricos que servirão de norteadores para a análise. Ela abarca uma breve contextualização do federalismo brasileiro, discorre sobre os conceitos de *policy making* e *policy decision-making* e descreve os mecanismos de coordenação utilizados como instrumento para obter a cooperação federativa. A terceira seção apresenta o histórico da educação especial no Brasil para contextualizar a política dessa modalidade antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. A quarta seção analisa os ditames constitucionais da carta atual e legislações e normatizações aprovadas pelo governo central após a Constituição e busca entender de que modo ele agiu como um indutor para a construção da educação inclusiva no país.

2 FEDERALISMO, DESCENTRALIZAÇÃO E MECANISMOS DE COORDENAÇÃO

O federalismo moderno, iniciado nos Estados Unidos em 1787, é conceituado como uma forma de organizar o poder político com dupla autonomia territorial: uma central, representada pelo governo nacional, e uma descentralizada, representada pelos governos subnacionais (Soares, 2013).

Este federalismo nasceu como uma solução institucional para conciliar os conflitos que surgiram após a Guerra de Independência nos Estados Unidos da América, estabelecendo um poder central – União – que fosse capaz de implementar decisões para o território nacional para competências delimitadas, mas que garantiria a autonomia política dos estados para as competências que não estavam no escopo do governo central.

Como essa forma do Estado foi considerada uma experiência de sucesso no país, ela extrapolou a sua fronteira inicial, sendo vista como como uma possível solução para países que enfrentaram problemas similares aos dos estados Unidos e buscavam combinar a centralização – para unir ou manter a união do país - e a descentralização – para fornecer autonomia política para os entes territoriais (Machado, Soares, 2018).

A partir desse entendimento sobre o federalismo moderno e a questão de descentralização, esta segunda seção está dividida em duas subseções. A primeira tem como objetivo discorrer brevemente sobre o federalismo brasileiro, passando pela sua construção a partir de sua introdução no país em 1889 até o seu formato estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Já a segunda subseção apresenta os conceitos que servirão como base para a análise do papel do governo central na construção da educação especial no Brasil após 1988. Nesta subseção entender as relações verticais na federação a partir da descentralização, tendo como referências os conceitos de *policy making* e *policy decision-making* defendidos e quais foram os principais mecanismos institucionais de regulação federal que impactaram na política de educação.

2.1 Breve relato sobre a trajetória do federalismo brasileiro

No Brasil, o federalismo foi introduzido com o Decreto n° 1, de 15 de novembro de 1889, que proclamou a República Federativa, e foi detalhado na Constituição de 1891. Apesar de implementar uma estrutura federal similar à dos Estados Unidos, transformando as províncias em

estados dotados de poder executivo, legislativo e judiciário; e os tornando responsáveis pelas competências que não fossem da União, não correspondeu a uma mudança significativa na política brasileira (Machado, Soares, 2018).

Como resultado, a primeira experiência federativa do Brasil foi caracterizada como uma federação isolada (Souza, 2005), marcada pelo domínio do poder oligárquico, com a concentração de recursos em poucos estados e uma fraca relação entre as unidades federativas.

Esse cenário foi alterado na década de 1930, com o fim da Primeira República. A partir de 1937, com o golpe militar que iniciara o estado Novo, foi promovida uma ampla centralização político-territorial. Apesar da Constituição promulgada neste ano caracterizar o país como uma federação, ela retirou dos entes subnacionais a condição de autogoverno e a capacidade de legislar sobre os assuntos de seu interesse, abolindo as assembleias estaduais e câmaras municipais.

O ápice desse movimento de centralização ocorreu com o Decreto-Lei n° 579, de 30 de julho de 1938, que criou o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), atuando como influenciador do governo central nos entes territoriais. Adicionalmente, o Decreto-Lei n° 1.202, de 8 de abril de 1939, atribuiu à União o direito de supervisionar a execução orçamentária e atos administrativos dos governos subnacionais (Lopreato, 2022).

Com a redemocratização do país em 1945, a Constituição de 1946 reestabeleceu as eleições diretas para prefeitos e vereadores; e deputados e governadores. Neste novo contexto, os interesses territoriais tiveram maior expressão e é possível constatar, de fato, uma organização federativa (Machado, Soares, 2018).

Este período representou uma expansão da autonomia dos estados, pois eles recuperaram a capacidade de manipular a política fiscal e criar impostos – desde que não concorrentes com a União. No entanto, esse novo contexto reforçou as práticas que colocam a formulação de políticas públicas dependentes da capacidade econômica de cada estado, refletindo em um aumento nas diferenças regionais para políticas setoriais.

O golpe de 1964 instaurou novamente um regime autoritário no Brasil e, com a Constituição de 1967, o poder político e tributário foi centralizado no governo federal. Nesse período, foi institucionalizado um sistema de transferências vinculadas e empréstimos condicionados, conferindo ao governo central controle sobre os gastos públicos dos entes subnacionais, que perderam autonomia para tomar decisões sobre as políticas locais (Lopreato, 2022).

Finalmente, com a Constituição Federal de 1988, iniciou-se a segunda experiência democrática federal no Brasil. Neste arranjo, são estabelecidos três níveis de governo autônomos, sendo a União, os estados, municípios e o Distrito Federal, dotados de poderes executivos e legislativos, formados a partir de eleições diretas, e poderes judiciários.

O novo arranjo fortalece a descentralização fiscal, com o aumento da participação dos estados e, especialmente, dos municípios na distribuição das receitas públicas, estabelecendo formas próprias de arrecadação. Além da fiscal, há um aumento da descentralização administrativa, estabelecendo competências específicas e compartilhada entre os entes.

Nesta subseção, foi analisado que, desde a implementação inicial de um sistema federativo no Brasil, este passou por significativas transformações, ora adotando um formato que propiciava a descentralização e ampliava a autonomia dos governos subnacionais, ora favorecendo a centralização das capacidades fiscais e competências no governo central.

No arranjo atual, a área de educação, que é o setor de política que será tema deste trabalho, é uma competência compartilhada entre os entes. Com o novo texto constitucional, todos os níveis de governo estão autorizados a implementar políticas para a área. Porém, essa autorização não representa uma obrigatoriedade de realizar essa implementação e não significa uma descentralização automática da política.

Conforme destacado por Marta Arretche (2012), a forma do Estado por si só não é suficiente para compreender a descentralização da política. O fato de os entes terem responsabilidade sobre uma política não implica, necessariamente, que possuam autonomia para definir os parâmetros da sua implementação.

Na subseção seguinte, serão apresentados os conceitos de *policy making* e *policy decision-making*, que orientarão a discussão sobre o nível de descentralização e autonomia dos entes no Brasil pós-Constituição de 1988, bem como os mecanismos institucionais de cooperação utilizados, os quais influenciam a oferta da política de educação em nível local.

2.2 Mecanismos de coordenação e a política de educação

Com a constituição de 1988, além da reafirmação de um sistema federativo no Brasil, há o fortalecimento de três formas de descentralização: política, fiscal e de competências. A descentralização política ocorre no sentido que os entes têm capacidade de eleger governos próprios e os mandatos não possuem vínculos diretos com o governo central. Já a fiscal é a

capacidade de arrecadação e gastos dos entes subnacionais. Por fim a de competências, que designa responsabilidade sobre determinados setores aos entes da federação.

Considerando a descentralização de competências, Arretche (2012), também introduz a distinção entre a responsabilidade formal do governo sobre a política, denominada como *policy making*, da autonomia para tomar decisões sobre essas políticas, *policy decision-making*. Com essa distinção, é possível analisar as relações verticais entre os entes federados e o nível de autonomia dos governos subnacionais para implementar políticas sociais.

Os municípios são os principais provedores de serviços sociais, como educação e saúde, empregando cerca de 70% da sua receita em políticas desses setores. Porém, esse gasto não ocorre por iniciativas próprias desses entes, seja por definição própria de alocação dos seus recursos fiscais ou por vontade popular. Esse gasto parte de regulações federais que induzem na forma que os entes alocam recursos (Arretche, 2012).

Pela trajetória brasileira, a União ficou dotada de autoridade normativa e de capacidade fiscal que a permite influenciar nas políticas locais mesmo com a descentralização. Diferente da área da saúde, na qual o governo central é o principal financiador, para a educação básica, setor analisado neste trabalho, ele desempenha uma função complementar, financiando programas alimentares ou de capacitação de escolas e professores, por exemplo. Dessa forma, seus instrumentos institucionais para a coordenação da política são mais limitados.

É a partir deste cenário que se torna pertinente entender em qual medida ocorre, de fato, a descentralização da política da educação. Os estados e municípios, para a educação básica, assumem o papel principal de *policy making*, sendo eles os responsáveis pela oferta do ensino público para os níveis infantil, fundamental e médio.

Porém, ao analisar a autonomia para definir as prerrogativas da política, é possível identificar momentos em que a União induz certas formas de financiar a política, além de definir normatizações que impactam em como a oferta pode ser realizada, limitando a autonomia dos entes subnacionais e assumindo um papel de *policy decision making*.

Essa indução ocorre a partir de mecanismos institucionais de coordenação. Vazquez (2014) apresenta mecanismos principais que se destacam na ação do governo central em diversas áreas de política. Dentre os mecanismos de regulação utilizados, destacam-se: a vinculação de receitas; a imposição de limites mínimos de gasto; a constituição de fundos específicos para o financiamento da política; as transferências condicionadas à oferta de programas; a definição de padrões nacionais

para a execução local destes programas e a exigência de contrapartidas de recursos municipais." (Vazquez, 2014, p. 969).

Para a área de educação, foram utilizados, majoritariamente, os dois primeiros mecanismos. Analisando a vinculação de receitas, a constituição determina que os municípios devem aplicar 25% dos seus recursos na área de educação. Esse instrumento pode ser considerado o de maior capacidade de intervenção na decisão dos governos, impondo um patamar mínimo de gastos e influenciando em como os governos subnacionais aplicam suas receitas (Vazquez, 2014). Porém, cabe destacar que essa vinculação pode gerar diferenças regionais, já que o investimento em educação irá depender diretamente da capacidade de arrecadação de cada ente.

Por isso, o outro mecanismo de destaque para a área de educação foi a criação de fundos específicos que redefiniram as regras de financiamento e redistribuição de recursos entre os entes. O Fundef e o Fundeb são casos exemplares da educação. Eles são formados pela arrecadação de recursos dos estados e municípios que, então, são redistribuídos de forma condicionada à oferta da educação.

A criação desse fundo foi de iniciativa do governo central a partir de aprovação de emendas constitucionais e serviu como incentivo para que os municípios, principalmente, assumissem a oferta do ensino básico, especificamente o ensino infantil e fundamental.

Por partir de uma emenda constitucional e com as transferências geridas pelo Tesouro Nacional de forma automática, os municípios conseguem ampliar sua oferta de matrículas com segurança de receberem os recursos (Arretche, 2012), o que colabora com a capacidade de cooperação que o fundo oferece para a área de educação.

Apesar das limitações desses mecanismos em gerar uma convergência em torno das políticas e programas nacionais (Arretche, 2012), há evidências que a regulação federal impactou na ampliação dos esforços dos governos locais na oferta e no financiamento da educação (Vazquez, 2014).

Entre os resultados identificados na educação básica após as reformas na década de 1990, é possível observar que o acesso ao ensino fundamental foi quase universalizado, com a ampliação das matrículas nos anos de financiamento do Fundef, ocorrendo uma forte municipalização desse nível de ensino (Vazquez, 2014).

Também ocorreu uma diminuição das desigualdades horizontais, já que a redistribuição do Fundef/Fundeb ocorria a partir de um valor aluno/ano, não dependendo da capacidade de arrecada

de cada ente subnacional. Porém, cabe destacar que teve uma redução da participação do governo federal no financiamento, exigindo maiores esforços dos governos locais e limitando a queda nas desigualdades (Vazquez, 2014).

Entendendo esses mecanismos institucionais e seu impacto na educação básica, este trabalho busca analisar como tais mecanismos foram utilizados para a construção de uma educação especial inclusiva no Brasil e quais foram as demais normatizações feitas para nortear a política nacional de educação especial no país. Essa análise tem como objetivo compreender o nível de descentralização para a educação especial e se o governo federal teve um papel de *policy decision-making* mais incisivo nessa modalidade.

Porém, antes de realizar essa análise, se faz necessário compreender o histórico da educação especial no Brasil até a promulgação da Constituição de 1988. Esse entendimento é importante para compreender o legado dessa política para as ações que serão tomadas a partir da década de 1990. Essa questão será explorada na seção seguinte.

3 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, é possível identificar quatro grandes paradigmas que permitem entender a construção da educação especial no país: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Até o século XIX, as pessoas com deficiência eram excluídas de qualquer tipo de atividade na sociedade brasileira, sendo consideradas inválidas e sem utilidade (Capellini, Mendes, 2006), consequentemente, não havia qualquer institucionalização de uma educação para essas pessoas.

Foi somente na segunda metade desse século que a educação para pessoas com deficiência começou a surgir com a divulgação de ideais liberais no país (Januzzi, 2004). A partir da década de 1850, de maneira tímida, o Brasil teve seus primeiros registros da institucionalização da educação especial.

O marco inicial foi a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, - renomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891. Depois, em 1857, também teve a fundação do Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857 - renomeado para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) em 1957.

O IBC foi criado com influência do José Alvares de Azevedo[2], que retornou ao Brasil após estudar no instituto de meninos cegos de Paris. Ele teve contato com o Doutor José Francisco Sigaud Xavier, médico da família imperial, e colaborou com a educação da sua filha. A partir dessa experiência, ele teve contato com o ministro do império Couto Ferraz, chegando à D. Pedro II, que criou o instituo através do Decreto Imperial número 1428.

Já o Instituto dos Surdos e Mudos foi fundado a partir da chegada do educador francês Edouard Huet[3] ao Brasil. Ele chegou ao país recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com apoio do embaixador da França Monsieur Saint George. Após se aproximar do Marquês de Abrantes, foi apresentado ao imperador e foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos.

---

[2] José Alvarez de Azevedo é considerado o primeiro professor especializado no ensino de cegos no Brasil, tendo formação no Instituto de Paris na França. Ele também foi responsável pela introdução do Braille no país.

[3] Edouard Huet se formou professor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Pari e foi primeiro professor surdo no Brasil. Ele também contribuiu na formação de uma língua de sinais que, futuramente, influenciaria na Libras.

É possível verificar que as primeiras experiências de uma educação especial formal ocorreram por uma proximidade entre educadores sensibilizados com a questão com pessoas de influência do império. Essa relação de influência que viabilizou o início da institucionalização da educação especial no Brasil.

Porém, em um país majoritariamente rural, o que se manteve foi o descaso pela educação, tanto popular de maneira geral, e principalmente pela educação especial. Como descreve Januzzi:

> " A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria".
> (Januzzi, 2004, p. 34)

Após a Proclamação da República e a adoção do federalismo no país, as primeiras décadas do século XX são marcadas por grandes transformações socioeconômicas. Nessa época, com a mudança de um sistema agrário para o início de uma industrialização mais forte no Brasil, observa-se um entusiasmo com o desenvolvimento da educação, o que refletiu na educação especial.

Com o crescimento da autonomia dos estados, foi possível verificar uma ampliação de instituições nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Amazonas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Mesmo com essa ampliação, o IBC e o INES ainda recebiam maiores verbas e atenção por seu vínculo ao governo central (Januzzi, 2004).

É também nessa época que se inicia uma tentativa de identificar o público da educação especial. Até então, não havia uma definição clara de deficiência. As primeiras tentativas de classificação partiram da análise de comportamento dos alunos na escola e buscavam determinar quais estariam atrelados a "anormalidade".

Porém, as tentativas resultaram em subjugar qualquer comportamento que ameaçasse a ordem da estrutura social brasileira como "anormal", misturando a deficiência, principalmente a mental, com problemas básicos de saúde e, muitas vezes, colocando esses alunos de forma equiparada a criminosos (Januzzi, 2004). Essa caracterização acabou por fortalecer a segregação dessas pessoas e reforçou o estigma social das pessoas com deficiência.

Com isso, os avanços na educação especial nesse período estavam atrelados a utilizar a educação como forma de providenciar manutenção da ordem social e tornar as pessoas

consideradas como “anormais” produtivas para a sociedade ou, pelo menos, no que era concebido socialmente como ser produtivo.

Esse cenário se manteve durante a primeira década do século XX, com inciativas oficiais isoladas (Capellini, Mendes, 2006), seguindo o paradigma de segregação. Então, apesar de ser um período que é possível observar uma expansão nessa modalidade, não havia políticas nacionais significativas e a maior parte do seu atendimento ocorria em instituições especiais oferecidas, principalmente, pelo setor privado.

A partir da 1950, há um estímulo à educação das pessoas com deficiências com a criação das primeiras campanhas nacionais visando o atendimento desse público. A primeira é a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957. Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) no IBC, que passou a ser chamada de Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), sendo subordinada diretamente ao Ministério da Educação (MEC), em 1960.

As duas primeiras campanhas sendo para surdos e para cegos ocorreram, provavelmente, pelo atendimento mais sistematizado para esses públicos pelo governo federal, que começou a tratar essa demanda desde meados do século XIX com o IBC e o INES (Januzzi, 2004). Somente em 1960 que é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

É também nesta década que é possível perceber uma maior mobilização da sociedade civil em relação a esse tema. O direito à matrícula da pessoa com deficiência em escolas regulares começa a ganhar visibilidade no Brasil a partir da organização de pais, amigos e familiares, culminado na fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, no Rio de Janeiro, e em São Paulo, no ano de 1961.

Em 1961, é aprovada a Lei n° 4.024, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Art. 88, a lei estabeleceu que “A educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Mesmo sendo uma abordagem superficial e que não estabeleça uma reestruturação do sistema educacional, a lei representa o início normativo do paradigma de integração para a educação especial no país.

É a partir da década de 1970 que a educação da pessoa com deficiente começa a ter uma expansão mais significativa. Pela primeira vez, cria-se um órgão específico em nível federal para

a definição de metas governamentais e o desenvolvimento de políticas nacionais efetivas, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fundado em 1973.

Em 1971, foi aprovada a lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, a Lei n° 5.692. Ela alterou a LDB de 1961, assegurando o "tratamento especial" aos portadores de "deficiências físicas, mentais em atraso considerável quanto à idade e os superdotados". Também na década de 1970, há a criação de Serviços de Educação Especial em todas as secretarias estaduais de educação (Capellini, Mendes, 2006).

A criação desses órgãos específicos ligados ao MEC e às Secretarias de Educação foram importantes na década de 1970, pois demonstravam que a questão da deficiência estava, progressivamente, saindo do âmbito da saúde e se consolidando no de educação (Capellini, Mendes, 2006).

Finalmente, na década de 1980, há também o estabelecimento de políticas nacionais importantes que tinham influência dos movimentos de integração na Europa e nos Estados Unidos (Capellini, Mendes, 2006). Em 1986, é criado o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente. No mesmo ano, é instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Nesta seção, foi apresentada um histórico da educação especial no Brasil, considerando a fundação do IBC como marco inicial, e perpassando pelas principais políticas nacionais até a década de 1980, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A partir dessa análise, é possível verificar que a educação especial passou pelos três paradigmas antes da redemocratização do país na década de 1980. O momento inicial, sem nenhuma institucionalização de uma educação especial, é atrelado ao paradigma da exclusão, com as pessoas com deficiência sem qualquer visibilidade para a sociedade.

Com a fundação do IBC e do INES, temos o início dessa modalidade no país, mas no paradigma de exclusão, ou seja, da criação de espaços exclusivos para essas pessoas, sem qualquer preocupação de integrá-los à comunidade. Essa perspectiva se mantém no país até meados do século XX.

A partir da década de 1950, foi possível ver uma ação mais forte, com a criação de campanhas nacionais voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência e aprovação de leis que começaram a definir parâmetros para o atendimento educacional desse público. A LDB de 1961 é a primeira normatização da perspectiva de integração, que demonstra

uma preferência em matrículas esses alunos nas escolas de ensino regular, mas sem reestruturar o sistema educacional para adequá-lo ao atendimento desse público.

Considerando esse histórico, a educação especial chega na década de 1990 com grandes desafios além da construção da perspectiva inclusiva. Mesmo com os avanços da segunda metade do século XX, o setor privado ainda era o principal provedor dessa modalidade, o que significa que uma pequena parte da população, pertencente às camadas economicamente favorecidas, tinham acesso a esse serviço.

Além disso, pela pouca articulação nacional para o crescimento e um histórico que favorecia os estados economicamente privilegiados, a oferta da educação também é bastante desigual entre as regiões de país.

A partir dessa contextualização, será analisado o papel do governo central após a redemocratização do país, buscando entender em que medida ele agiu como um indutor da perspectiva inclusiva na educação, que irá tomar força a partir da década de 1990, e como ele adquire a cooperação dos estados e municípios para oferecer e ampliar a oferta da educação especial.

4 CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, e a influência de tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca[4], deram início a uma nova fase da educação especial no Brasil na década de 1990.

Durante essa década, ocorreram reformas na política de educação que buscaram iniciar a construção de uma educação inclusiva no país. Parte desse desafio era fortalecer a coordenação federativa e a adesão dos governos subnacionais às diretrizes que seriam estabelecidas pelo governo central para uma política que, historicamente, ocorreu predominantemente de forma descentralizada e com uma grande desigualdade entre as unidades da federação.

Com isso, a União exerceu o papel de agente de coordenação e indução da ampliação da educação básica, simultaneamente buscando a aderência à perspectiva inclusiva para a educação especial no país, estabelecendo mecanismos institucionais para obter a cooperação dos governos subnacionais para esta política.

Nesta seção, serão analisadas as ações realizadas pelo governo central como agente de coordenação da construção da educação inclusiva no país. Essa análise está dividida em duas subseções, sendo a primeira sobre os mecanismos utilizados na década de 1990, criando as bases para a construção dessa perspectiva. Já a segunda contempla as ações a partir dos anos 2000, que tinham como objetivo ampliar a oferta da educação especial e consolidar a educação inclusiva no país.

4.1 O início da educação inclusiva no Brasil

Com a redemocratização do país na década de 1980, a nova Constituição Federal trouxe uma revitalização do federalismo e avançou a descentralização política-administrativa. O texto constitucional promoveu uma ampliação da base tributária dos governos subnacionais e, para a política de educação, definiu esses níveis de governo como preferenciais para a oferta da educação básica, que contempla os ensinos infantil, fundamental e médio.

---

[4] A Declaração de Salamanca é uma resolução da Organização das Nações Unidas que tem como objetivo apresentar princípios e práticas políticas para orientar a formação da educação especial. Ela foi apresentada na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994.

Ao estabelecer os estados e municípios como os agentes preferenciais, a oferta da educação de forma descentralizada não foi diretamente assumida por eles após a aprovação da Constituição, sendo necessário, por parte do governo central, estabelecer mecanismos que estimulassem a descentralização e induzissem os entes a ampliarem a oferta da educação básica (Vazquez, 2014) e o desenvolvimento da educação especial na perspectiva inclusiva.

Entre os mecanismos disponíveis para realizar essa indução, a Constituição definiu, em seu artigo 212, que os municípios, estados e o Distrito Federal têm que aplicar, anualmente, no mínimo 25% de sua receita de impostos no desenvolvimento da educação – enquanto o piso para a União é de 18%. Apesar de não discriminar como os recursos devem ser aplicados, a vinculação de receitas foi uma forma de a União definir um valor mínimo de investimento na educação básica entre os governos subnacionais.

É importante destacar que, apesar da importância desse mecanismo na indução do investimento em políticas consideradas como prioritárias pelo governo federal, ele pode contribuir para as desigualdades horizontais entre os entes, já que as diferentes capacidades de arrecadação irão refletir no valor mínimo de investimento (Vazquez, 2014).

Para a educação especial especificamente, a Constituição também estabelece, em seu artigo 208, III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse direcionamento reflete o fortalecimento da perspectiva inclusiva na educação do país, que a entende como um direito de todos, valorizando as diferenças humanas no acesso e desenvolvimento no ambiente de ensino.

Após a Constituição, o primeiro grande marco legislativo foi a aprovação da LDB para a educação em 1996, com a Lei n° 9.394. No capítulo V da lei, são estabelecidos os parâmetros que irão nortear a educação especial no Brasil, reforçando a oferta dessa modalidade de educação preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e o atendimento educacional especializado feito em classes ou escolas especializados quando não for possível realizar a integração do aluno em classes comuns, sempre considerando as especificidades dos alunos (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB também trouxe algumas pontuações importantes para os sistemas de ensino, pautando que devem ser assegurados currículos e recursos educativos que atendam às necessidades dos educandos e capacitação e especialização adequadas para os professores da modalidade.

Ao incluir um capítulo exclusivo para a educação especial na lei que estabelece as diretrizes para a educação nacional, o governo central demonstra o crescimento da importância dessa modalidade, até então pouco contemplada no cenário da educação pública, e fornece a primeira parametrização para o desenvolvimento de educação inclusiva no Brasil. Porém, a LDB ainda tem um caráter fortemente indicativo e não direciona para uma reestruturação educacional ou estabelece medidas concretas para a inclusão na educação básica (Ferreira, 1998).

Também na década de 1990, o governo central adotou um mecanismo adicional de regulamentação na área da educação, via criação de um fundo específico. Com a aprovação da Emenda Constitucional n° 14, em 1996, estabeleceu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, mais conhecido como Fundef.

O Fundef teve como objetivo alterar a estrutura de financiamento do ensino fundamental no Brasil, vinculando a esse nível de educação parcelas dos recursos constitucionalmente destinados à educação. Com isso, dos 25% das receitas dos estados e municípios reservados à essa política, 60% deveriam ser aplicados no ensino fundamental.

Além disso, com a criação do fundo, a emenda constitucional 14/1996, estabeleceu os critérios de distribuição dos recursos arrecadados pelas entidades subnacionais. A redistribuição ocorria considerando o montante de recursos que compunham o fundo[5] e a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental das redes de ensino estaduais e municipais, contabilizada anualmente pelo Censo Escolar, calculando-se assim o valor aluno/ano a ser praticado em cada unidade da federação.

A contribuição dos governos subnacionais consistia em um percentual fixo, sendo adicionada uma contribuição da União de um valor flexível, com o objetivo de complementar os recursos totais do Fundo. Desta forma, o valor mínimo por aluno, que seria fixado por ato do presidente da República, seria atingindo em todas as unidades da federação - mesmo naquelas com menor arrecadação.

Na modalidade da educação especial, inicialmente, não houve diferenciação nos valores por aluno do Fundef. O Decreto n° 3.326, de 31 de dezembro de 1999, estipulou um acréscimo de 5%

[5] A constituição do Fundef tinha como fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de participação dos estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp); e Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

no valor de referência para alunos da 5° à 8° série da educação especial. Anos depois, o Decreto n° 5.374, de 17 de fevereiro de 2005, aumentou para 7% a ponderação dos alunos nessa modalidade.

Ainda nesse período inicial da construção da educação inclusiva, é importante mencionar o Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a pessoa portadora de deficiência. É com esse decreto que temos uma definição clara do que seria considerado uma pessoa com deficiência (PCD) no Brasil e, consequentemente, quem é o público-alvo das políticas para a educação especial, já que, até então, o termo deixava vago quem eram as pessoas com deficiência que seriam contempladas nas políticas para esse público, inclusive na área de educação.

A criação do Fundef, que vigorou entre 1998 e 2006, foi um importante mecanismo de regulação mobilizado pelo governo central já que, apesar de não ter significado um aumento de recursos, definiu mecanismos de distribuição para a educação básica (França, 2015). Além disso, a ponderação específica para os alunos da educação especial, praticada a partir dos anos 2000, aprestou uma forma de estimular os governos subnacionais a ampliarem as matrículas para esse público.

Durante esse período, é possível verificar uma expansão da matrícula de alunos na educação básica e um tímido aumento das matrículas na educação especial, apesar disso, as matrículas ainda se davam, predominantemente, em escolas especiais ou classes exclusivas.

Durante a década de 1990, os avanços para uma educação inclusiva no Brasil foram mínimos. Porém, é importante destacar que foi a partir dessa década que se estabeleceram mecanismos de regulação para a educação que permitiram a maior articulação do governo central com os entes federados na educação básica. Com as definições e avanços da discussão da pessoa com deficiência na sociedade, as bases para a ampliação dessa modalidade de educação foram se materializando, possibilitando as ações de inclusão empreendidas a partir dos anos 2000, as quais serão objeto da próxima seção.

4.2 A construção da educação inclusiva e os mecanismos de coordenação

Após a construção das bases para a educação especial na década de 1990 – especificamente, com a LDB, a definição do conceito de PCD e a ponderação do valor por aluno do Fundef – a partir dos anos 2000, o governo central aprovou uma variedade de normatizações que buscaram definir padrões para a educação especial no Brasil e ampliar e fortalecer a municipalização da oferta desse serviço.

Já em 2001, é aprovada a Lei n° 10.172, que implementou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabeleceu metas e ações para a educação durante a primeira década do século. O plano contemplou a educação especial em um capítulo próprio, oferecendo um diagnóstico sobre o cenário dessa modalidade no início dos anos 2000 e estabelecendo os objetivos e metas esperados.

O diagnóstico da educação especial no plano reconhece que um grande problema inicial é conhecimento precário da realidade dessa modalidade no país, já que faltavam estatísticas sobre a quantidade de pessoas com deficiência e sobre o atendimento prestado a elas. Assim, o plano trouxe como referência a estimativa da Organização Mundial de Saúde, de que 10% da população mundial tinha necessidades especiais, o que significaria 15 milhões de brasileiros (Brasil, 2001).

O plano apresentou que 59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial até 1998. Além disso, eram percebidas grandes diferenças regionais: alguns municípios tinham alto porcentual de oferta– como Paraná, com 83,2% dos municípios contemplados com alguma oferta de educação especial - enquanto outros se encontravam em situação diametralmente diferente – como o Rio Grande do Norte, com 9,6% (Brasil, 2001) . Outro número que chamava atenção é a distribuição de matrículas da educação especial, já que 53,1% nessa modalidade eram registradas na iniciativa privada.

Com esses dados, é possível reconhecer o impacto do legado da construção da educação especial, que ocorreu historicamente de forma descentralizada, gerando essa grande diferença entre os entes federados e tendo a iniciativa privada como o principal responsável pela oferta da educação. Os percentuais acima demonstravam a necessidade da atuação da União para planejar e direcionar a ampliação dessa modalidade na educação pública em todo o país, bem como buscar equiparar o nível dessa oferta nos estados e municípios.

Com essa perspectiva, o plano postulou que as principais ações seriam voltadas para a ampliação das matrículas dos alunos com deficiência no sistema regular; melhoria da qualificação do corpo docente das escolas para atendimento nas escolas regulares e especialização para o atendimento em classes especiais; produção de material didático adequado; e adaptação dos espaços escolares para se tornarem ambientes acessíveis.

Subsequentemente à aprovação do plano, o governo central iria aprovar diversas medidas que buscavam normatizar a educação especial no Brasil e ampliar a acessibilidade no ensino e nos espaços educacionais e induzir a maior coordenação e parceria com os estados e municípios.

Ainda em 2001, foi aprovada a Resolução n° 2 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. A resolução apresentou normativas que seguiram a linha do PNE, definindo, entre outras pontuações, o que seria a modalidade de educação especial, quais seriam os educandos contemplados nela. Também vale destacar a importância para a coleta de dados, demonstrada em seu artigo 2°:

> Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.
> (Brasil, 2001)

Nessa resolução, é possível identificar que o governo federal definiu parâmetros específicos para a educação especial e começou a incentivar a coleta de dados sobre a população que faria parte do público-alvo, sendo uma tentativa de aumentar a base de dados e conseguir definir políticas públicas mais assertivas.

Já em 2002, houve a aprovação da Lei n° 10.436, que reconheceu a Libras como um meio legal de comunicação e expressão no Brasil. A aprovação dessa lei foi um marco para o reconhecimento da comunidade surda no país, já que sua aprovação veio de uma luta da comunidade no país e fortalece a interação e inclusão do surdo na sociedade.

Essa lei também trouxe impactos diretos para a educação já que, em seu artigo 4°, dispôs:

> Art. 4° O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
> (Brasil, 2002)

Esse reconhecimento para a área de educação é importante, pois introduz a forma bilíngue[6] na educação para o surdo no Brasil, colocando a Libras como a língua primária na educação, o que é uma forma de melhorar a qualidade da educação para as crianças surdas, já que, ao poderem ser educados em sua língua primária, há uma equiparação da capacidade cognitiva dessas crianças com as ouvintes, que possuem a Língua Portuguesa como primária (Rodrigues, 2008).

A lei foi regulamentada pelo Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro 2005, que trouxe algumas pontuações que não tinham sido apresentadas na lei, como tornar Libras uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e define parâmetros para a formação do docente e instrutor para o ensino de Libras e do intérprete.

Como desbordamento da aprovação dessa legislação, foram criados os primeiros cursos de Letras-Libras no Brasil, sendo a primeira ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina. De forma complementar, os cursos de licenciatura passaram a ter em sua grade matérias de fundamento em Libras como disciplina obrigatória.

Buscando disseminar a educação inclusiva nos municípios brasileiros, a Secretaria de educação Especial (Seesp) iniciou o Programa Educação Inclusiva em 2003, que tinha como objetivo apoiar na formação de gestores e educações para transformar o sistema educacional. O programa funciona como apoio para implementar salas de recursos multifuncionais e formar e acompanhar docentes de municípios-polo que, então, seriam multiplicadores regionais dessa formação. Essa formação ocorre a partir de apoio técnico da Seesp e com a realização de seminários, que buscam compartilhar boas práticas de ensino e gestão para a educação inclusiva.

Para impulsionar a acessibilidade no ambiente escolar, foi aprovado o Decreto N° 5.296, de 2 do dezembro de 2005, estabelecendo normas gerais para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência. Este decreto define o que é considerado acessibilidade e quais são as barreiras existentes que limitam ou impeçam o acesso, liberdade e segurança desse público, bem como quais as diretrizes os projetos arquitetônicos e urbanísticos devem seguir para fornecer acessibilidade em seus espaços.

Em 2006, com o fim da validade do Fundef, há a aprovação da Emenda Constitucional n° 53, que implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb. Implementado em 2007, este fundo especial

[6] Compreende-se como educação bilingue aquela tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primária e o português escrito como secundária.

contábil vinculava 20% da receita arrecada de impostos à educação básica – versus 15% praticados no Fundef, seguindo o modelo de distribuição do valor anual por aluno matriculado na rede de ensino. Em sua composição, há também uma parcela de recursos da União para os casos em que o estado não alcançar o valor mínimo por aluno definido de forma nacional.

O Fundeb, além de aumentar a porcentagem da receita vinculada, também apresentou um avanço ao seu antecessor ao ampliar para todos os níveis de ensino sua extensão, abrangendo a educação infantil e média, ao contrário do Fundef, que tinha como foco o ensino fundamental.

Desde o início do Fundeb, os alunos da educação especial tiveram uma ponderação 1,20, ou seja, um valor que representa 20% a mais que o padrão de referência nacional, tendo como objetivo induzir os governos municipais e estaduais a manterem ou ampliarem as matrículas para a educação especial. Cabe mencionar que as matrículas das instituições privadas conveniadas ao poder público também passaram a ser financiadas pelo Fundeb, valendo para estas a mesma ponderação praticada no ensino público.

Em 2007, no contexto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)[7], foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[8]. O PDE teve como principal foco a educação básica e resultou em múltiplas iniciativas que tiveram impactos na educação especial. Dentre essas iniciativas, destacam-se: recomendação de acessibilidade arquitetônica dos prédios que tivessem matrículas de alunos dessa modalidade, a ampliação de salas de recursos multifuncionais e a formação do docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O PDE também instituiu o programa estratégico Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a partir do Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Este plano estabeleceu 28 diretrizes que iriam pautar a ação da União em colaboração com os entes federados. Os estados e municípios poderiam aderir ao plano de forma voluntária, não sendo uma obrigatoriedade imposta.

Para os entes que aderiram ao Plano de Metas, eles deveriam elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) para realizar um diagnóstico da educação em sua rede de ensino e solicitar assistência técnica e financeira à União. O PAR funciona de maneira plurianual e, em seu primeiro ciclo, entre os anos de 2007 e 2011, contou coma adesão de todos os estados e mais de 5.000 municípios.

---

[7] O PAC foi criado em 2007 com o Decreto n° 6.025, propondo macro objetivos voltados para a ampliação dos investimentos em infraestrutura e para a melhoria da qualidade dos gastos públicos.

[8] O PDE foi conjunto de programas, lançado em 2007, que tinham como objetivo melhorar a educação no Brasil.

Além da elaboração, a implementação e monitoramento do PAR fica sob responsabilidade dos gestores locais dos estados e municípios, podendo contar com o apoio técnico de especialistas e acompanhado por um comitê designado para supervisionar o processo. As ações definidas como prioritárias podem ser executadas pelo próprio governo local ou com apoio financeiro da União, a qual ocorre por meio de transferências voluntárias de recursos sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que capta recursos financeiros vinculado à educação e os canaliza para o financiamento.

O PAR funciona como um bom mecanismo de coordenação, já que incentiva o alinhamento dos governos subnacionais às diretrizes nacionais, mas mantém certa autonomia de decisão para os entes, já que eles podem analisar o cenário de sua rede e definir o que seria prioritário em cada instância para, então, solicitar o apoio do governo federal.

Já para a institucionalização do AEE, foram aprovados os decretos n° 6.571, de 2008, e n° 7611, de 2011. Com eles, foi definido legalmente que o atendimento especializado seria complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e ele ocorreria nas salas de recursos multifuncionais e coloca a União como prestadora de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos entes federados.

Este apoio seria voltado, entre outros, para a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada dos docentes para o atendimento educacional especializado, adequação arquitetônica dos prédios escolares e elaboração de recursos educacionais para acessibilidade.

Com o estabelecimento do AEE, é importante mencionar que, a partir de 2010, os alunos da modalidade especial passaram a contabilizar duplamente para os recursos do Fundeb, considerando a matrícula na classe normal e a matrícula para o atendimento especializado, sendo uma forma de estimular esse tipo de atendimento para o público da política, além da ponderação extra de 20% que já havia sido estabelecida.

Considerando as políticas que foram aprovadas durante essa década, é possível perceber um crescimento do papel da União na normatização e orientação da educação especial, bem como o crescimento da cooperação para buscar a adesão das unidades da federação e municípios na construção de uma educação inclusiva. Um reflexo do crescimento dessa pauta e do papel central do governo foi a apresentação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI reforça as diretrizes e bases que a educação especial está construindo e se torna um norteador para a formatação dessa política no Brasil, sendo um importante instrumento para avanços na conceituação e na política para a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Chegando na década de 2010, o novo PNE é aprovado (Lei n° 13.005, de 2014), seguindo a perspectiva do PNEEPEI. Este novo plano foi composto por dez diretrizes para guiar o a educação brasileira e estabeleceu vinte metas, sendo a quarta voltada para a educação inclusiva:

> 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)

Para essa meta, foram definidas dezenove estratégias que seguem a linha das normatizações elaboradas durante a década anterior, como a criação de mais salas de recursos multifuncionais, investimento na acessibilidade e no transporte, formação de professores e a priorização do atendimento de crianças com deficiência de 0 a 3 anos, que se baseia na ideia de iniciar o quanto antes a formação desse público, pensando na inclusão em salas de aula comuns.

É interessante destacar que o PNE também criou a Instância de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (§ 5º do Art. 7º da Lei 13.005/2014), reiterando o princípio de cooperação já estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996. A Instância Permanente tem como objetivo apoiar a implementação das estratégias determinadas pelo PNE, além de fortalecer a articulação entre os entes federados.

Após discorrer sobre as diversas normatizações do governo central durante as duas primeiras décadas do século XXI, é possível verificar que as metas principais na construção de uma educação inclusiva eram ampliar a matrícula dos estudantes com deficiência no ensino regular; fornecer o AEE de forma complementar ao ensino em sala de recursos multifuncionais; e fornecer apoio técnico e financeiro para a expansão da acessibilidade nos espaços escolares. Esses objetivos foram amplamente incluídos nas normatizações, estando presentes na Constituição, na LDB e em ambos os PNE.

Tendo esses pontos em perspectiva, é possível analisar a ação do governo central para essa política e compreender se houve uma convergência dos governos subnacionais a essas metas. A convergência aos planos nacionais é fortalecida quando a Constituição determina comportamentos aos entes e quando a União controla os recursos fiscais que serão empregados nas políticas (Arretche, 2012).

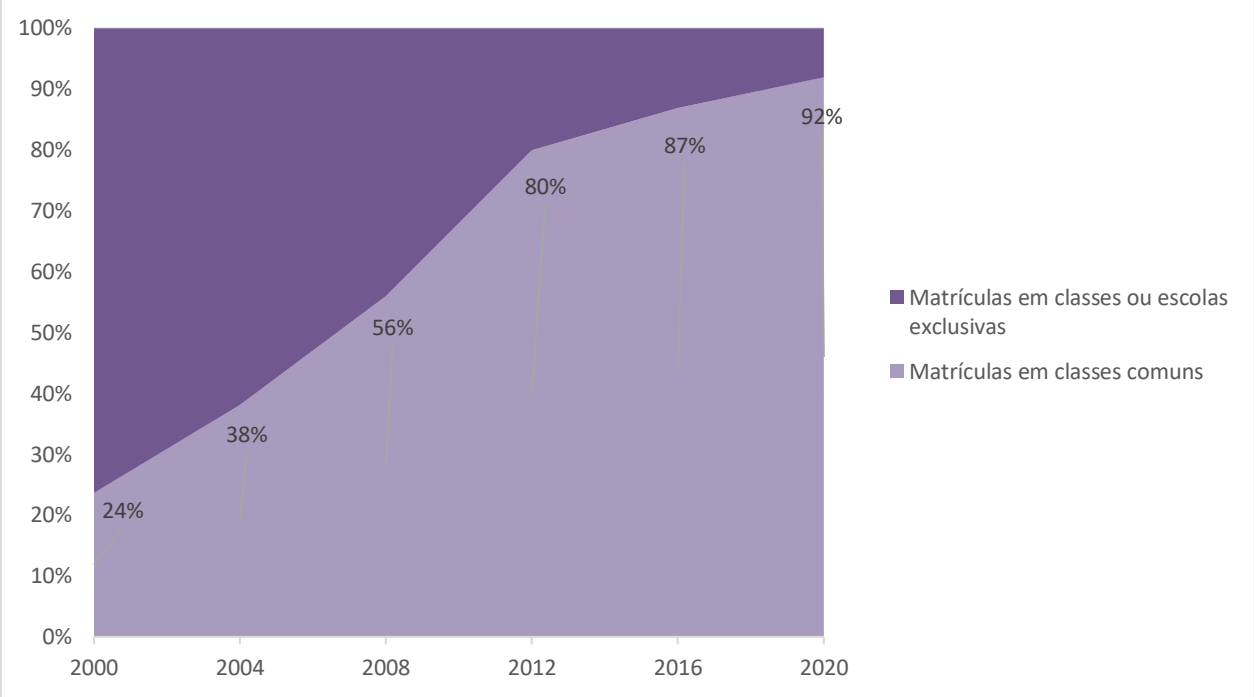
Por esse motivo, é possível concluir que a capacidade de indução da União para o setor da educação é bastante limitada. Apesar de ter estabelecido constitucionalmente o valor mínimo de 25% das receitas para serem investidos na educação, o governo federal não tem controle sobre os recursos que são direcionados à educação, sendo a maioria de origem dos próprios estados e municípios. Porém, mesmo com essa limitação, é possível perceber que houve certa convergência às metas nacionais, com influência dos mecanismos de regulação que a União tinha a sua disposição.

A criação do Fundef foi um importante marco para a educação básica de forma geral, influenciando na ampliação da oferta de matrículas nos estados e, principalmente, nos municípios. Para a educação especial, esse mecanismo também foi importante a partir da implementação das ponderações para essa modalidade, que foram progressivamente aumentando.

A partir dos anos 2000, é possível verificar uma diminuição constante na quantidade de alunos matriculados em escolas e classes especiais e um aumento na matrícula em classes comuns (Figura 1). Essa evolução está alinhada com os períodos que as ponderações foram implementadas pelo governo federal, funcionado como uma forma de induzir a matrícula no ensino regular dos alunos com deficiência. No ano 2000, quando a ponderação foi implementada, somente 24% das matrículas da educação especial, chegando a 34% em 2004. A partir de 2006, a expansão da matrícula segue em um aumento, ocorrendo de forma alinhada com a expectativa da ponderação de 1,2 do Fundeb, chegando em 56% em 2008 e tendo um aumento vertiginoso para 80% em 2012, com a implementação da dupla matrícula.

Cabe mencionar que o novo Fundeb, aprovado com a Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020, manteve a admissão de dupla matrícula para os estudantes da educação regular que recebem atendimento educacional especializado e manteve o fator de ponderação 1,2 para as matrículas dessa modalidade. A manutenção dessa parametrização pode representar o impacto positivo dessa ponderação para a educação especial, significando a continuidade da política.

Figura 1. Distribuição das matrículas da educação especial no ensino público brasileiro

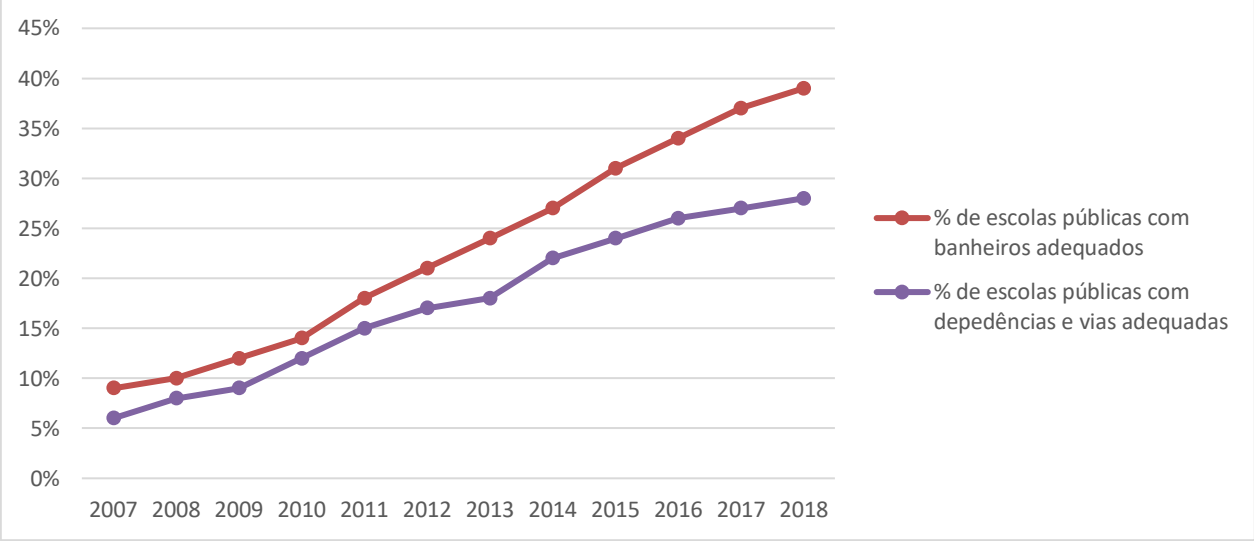


Fonte dos dados: Inep - Estatísticas Censo Escolar
Observação: elaboração própria.

Outra ação que é válida destacar é a criação do PDE e sua ação a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e formulação do PAR, implementado em 2007. O Plano pode ser visto como um mecanismo de coordenação na medida em que colaborou para adesão dos estados e municípios às metas estabelecidas pelo governo central para a educação.

Para a educação especial, é possível destacar a acessibilidade nas escolas. A partir de 2007, é possível verificar um aumento na acessibilidade arquitetônica (Figura 2), estando em conformidade com o período que o PDE é implementado, seguindo as metas e diretrizes para a acessibilidade definidas pela União.

Figura 2. Acessibilidade arquitetônica nas escolas da rede pública



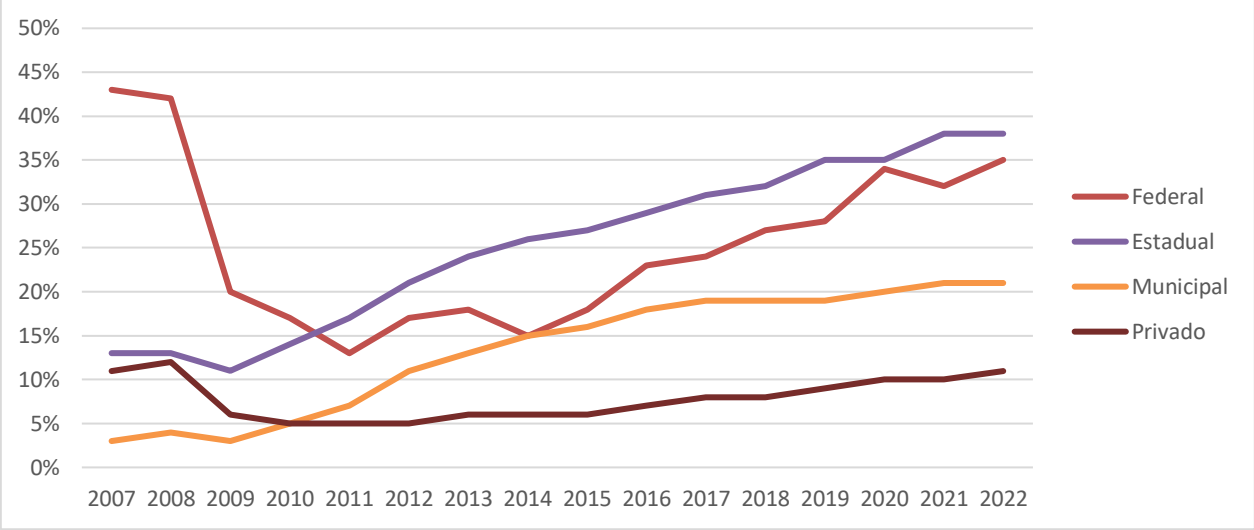
Fonte dos dados: Inep - Estatísticas Censo Escolar
Observação: elaboração própria.

Ademais, também a partir de 2007, nota-se variações significativas na quantidade de salas de recursos multifuncionais (Figura 3). Nos anos iniciais da normatização do AEE, com os decretos n° 6.571, de 2008, e n° 7611, de 2011, há uma queda na quantidade de salas. Esse comportamento não é esperado incialmente, já que os planos e legislações estabeleceram como meta o aumento das salas de recursos multifuncionais, mas ele pode ser resultado de mudanças na definição de sala de recursos multifuncionais após as normatizações.

Todavia, a partir de 2010, há um aumento na quantidade de salas, o que está de acordo com as expectativas após a aprovação do PDE, que, entre uma diversidade de programas, também implementou o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que tinha como objetivo apoiar a organização e oferta do AEE, oferecendo materiais pedagógicos de acessibilidade, equipamentos de informática e mobiliários.

É interessante destacar que os municípios, principal ofertante da educação básica (Figura A1) teve o maior aumento na quantidade dessas salas (Tabela A3). Esse aumento pode significar a preferência pela municipalização dessa oferta, aumentando esse tipo de atendimento em governos locais, com maior proximidade ao público final.

Figura 3: Sala de recursos multifuncionais para o AEE por dependência administrativa



Fonte dos dados: Inep - Estatísticas Censo Escolar
Observação: elaboração própria.

A partir desses dados, verifica-se que as ações definidas como prioritárias pela União tiveram uma expansão significativa nas últimas duas décadas, tendo um alinhamento entre as normatizações do governo central (*policy decision-making*) com a execução da política nos estados e municípios (*policy making*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu contribuir com a discussão sobre o federalismo e a educação básica no Brasil, tendo como foco a educação especial, modalidade pouco explorada na literatura. Para além do arranjo federativo do Estado brasileiro, a análise teve como foco os recursos institucionais que permitem ao governo central regular a execução descentralizada da política de educação, destacando a distinção entre execução e autonomia decisória.

O histórico da educação básica demonstra que o financiamento e a oferta eram majoritariamente descentralizados, o que resultou em desigualdades horizontais na quantidade e qualidade da oferta da educação, tanto na comum, como na especial. Por isso, ter o governo central como um formulador de planos nacionais é importante, já que "a autoridade da União para normatizar as políticas executadas pelos governos subnacionais está orientada a promover regras homogêneas de operação no território nacional" (Arretche, 2012, p.171).

Ter a autoridade para normatizar a execução não implica uma convergência em direção a diretrizes nacionais. Isto porque controlar os recursos fiscais que irão financiar a política afeta a capacidade de indução e coordenação. Na educação básica, a fragilidade desse controle é uma das maiores limitações para a capacidade de coordenação do governo central.

Apesar de não possuir o controle dos recursos, a criação do Fundef e do Fundeb pelo governo representou uma reestruturação da forma de financiar a política, buscando uma ampliação na quantidade de matrículas ofertadas nos estados e, principalmente, nos municípios. A implementação das ponderações para a educação especial demonstra uma preocupação em alinhar essa oferta ao que foi estabelecido na Constituição e na LDB, que é a matrícula, preferencialmente, no ensino regular.

Também vale mencionar as ações feitas diretamente pelo governo federal que impactaram a oferta desse serviço. Entre as ações, é possível destacar: o reconhecimento da Libras como uma língua oficial do Brasil e a inclusão dessa língua como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores; e a criação do Censo Escolar, que permitiu coletar dados sobre o público da educação especial para a criação de políticas mais assertivas, e é utilizado como base para a redistribuição dos recursos do Fundeb.

Com isso, a análise feita nesse trabalho sugere que o governo central teve influência e agiu como um indutor da perspectiva inclusiva na educação especial brasileira. A partir de múltiplas

normatizações, que impactaram desde a estrutura do financiamento até a forma de oferecer o atendimento educacional especializado, é possível identificar evidências de que esse nível de governo agiu como uma autoridade decisória, regulando a oferta dos governos subnacionais.

Apesar de sugerir essa atuação do governo central, este trabalho não coloca como hipótese que os demais entes federados não tiveram autonomia para realizar políticas próprias para o setor. Uma oportunidade futura seria analisar as ações dos estados e municípios para compreender se houve a criação de programas voltados para o desenvolvimento da educação especial em sua rede de ensino.

A construção de uma educação inclusiva em um país diverso como o Brasil demanda uma atuação coordenada entre as dependências administrativas. É importante que as políticas adotadas não apenas busquem superar desafios de ordem nacional, mas também identifiquem e abordem as demandas específicas presentes em diferentes realidades locais. Dessa forma, a colaboração entre os entes federativos se revela essencial para criar um sistema educacional coeso e adaptável, capaz de oferecer uma educação de qualidade que atenda de maneira eficaz às necessidades do público da educação especial, promovendo não apenas a igualdade de acesso, mas também a qualidade consistente ao longo de todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). "Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade". Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

AGUIAR, M. A. da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001–2009: questões para reflexão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707–727, jul./set. 2010.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia**. São Paulo em Perspectiva (Impresso), São Paulo, v. 18, n.2, p. 17-26, 2004.

ARRETCHE, Marta; VAZQUEZ, Daniel; GOMES, Sandra. **As relações verticais na federação: explorando o problema da descentralização e da autonomia**. In: ARRETCHE, Marta. Democracia, federalismo e centralização no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Fiocruz, 2012. p. 145-171.

BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Diário Oficial da União.
.
BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2o graus, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL**. Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL**. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL**. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL**. Decreto n° 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. Diário Oficial da União.

BRASIL**. Lei n° 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 n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL**. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União.

CAPELLINI,V.L.M.F; MENDES,E.G. . **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Capinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1.

SOUZA, Celina. **Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 24, n.24, p. 105-122, 2005.

DUATE, V. C. ; COSTA, B. L. D. . **Os efeitos do Fundef nas Políticas Educacionais dos Municípios Mineiros**. Educação em Revista (UFMG) , v. 48, p. 1-20, 2008.

FERREIRA, Julio Romero . **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Caderno CEDES - Centro de Estudos Educacao e Sociedade, CAMPINAS, v. 1, p. 7-16, 1998.

FRANÇA, M. G. . **O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb**. Educar em Revista , v. 58, p. 271-286, 2015.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. . **A política de educação especial no brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 educação especial da ANPEd**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 105-124, 2011.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPREATO, F. L. C. **Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios**. 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1982-3533.2022v31n1art01>.

RODRIGUES, C. H. R **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e**

alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008 (p.50-76)

Soares, Márcia Miranda; Machado, José Angelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília, DF: Enap; 2018.

SOUZA, M. M. ; FRANCA, M. G. ; CASTRO, V. D. B. ; PRIETO, R. G. . **Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios**. Fineduca: revista de financiamento da educação , v. 10, p. 1/28-20, 2020.

SOUSA, Karla Cristina Silva ; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo . **Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR) - Algumas aproximações teóricas**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 25, p. 1-23, 2017.

VAZQUEZ , Daniel Arias. **Mecanismos institucionais de regulação federal e seus resultados nas políticas de educação e saúde**. Dados , 57 (4): 969 - 1005. 2014.

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. **A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação**. Reflexão e Ação, v. 17, n. 1, p. 57-83, 15 jun. 2009.

APÊNDICE

Tabela A1. Distribuição das matrículas da educação especial no ensino público brasileiro por nível de ensino

	Matrículas em classes comuns		Matrículas em classes e escolas exclusivas		Total	
Ano	**# PCD**	**% PCD**	**# PCD**	**% PCD**	**# PCD**	**% PCD**
Painel A: Creche						
2000	1.025	3%	31.215	97%	32.240	100%
2004	2.341	7%	32.145	93%	34.486	100%
2008	5.293	23%	18.132	77%	23.425	100%
2012	9.662	57%	7.430	43%	17.092	100%
2016	15.256	75%	5.155	25%	20.411	100%
2020	27.912	89%	3.520	11%	31.432	100%
Painel B: Pré-Escola						
2000	5.996	8%	65.039	92%	71.035	100%
2004	12.301	16%	62.809	84%	75.110	100%
2008	22.310	32%	47.562	68%	69.872	100%
2012	30.794	73%	11.222	27%	42.016	100%
2016	43.516	88%	5.857	12%	49.373	100%
2020	75.084	95%	4.232	5%	79.316	100%
Painel C: Ensino Fundamental						
2000	67.561	31%	154.127	69%	221.688	100%
2004	163.98	45%	201.375	55%	365.359	100%

2008	297.986	60%	202.126	40%	500.112	100%
2012	485.965	80%	124.129	20%	610.094	100%
2016	607.232	86%	102.573	14%	709.805	100%
2020	824.076	90%	87.430	10%	911.506	100%

Painel D: Ensino Médio

2000	2.880	73%	1.073	27%	3.953	100%
2004	6.109	73%	2.272	27%	8.381	100%
2008	17.344	86%	2.768	14%	20.112	100%
2012	42.499	98%	1.090	2%	43.589	100%
2016	74.007	99%	1.052	1%	75.059	100%
2020	147.545	99%	968	1%	148.513	100%

Painel E: Todos os níveis de ensino

2000	77.462	24%	251.454	76%	328.916	100%
2004	184.735	38%	298.601	62%	483.336	100%
2008	342.933	56%	270.588	44%	613.521	100%
2012	568.920	80%	143.871	20%	712.791	100%
2016	740.011	87%	114.637	13%	854.648	100%
2020	1.074.617	92%	96.150	8%	1.170.767	100%

Fonte: Produzida pela autora com base nos dados do Inep | Estatísticas Censo Escolar.
Observação: as colunas de % foram arredondadas.

Tabela A2. Acessibilidade arquitetônicas nas escolas públicas

	Escolas com banheiros adequados		Escolas com vias e dependências adequadas		Total de escolas
Ano	**Quantidade**	**%**	**Quantidade**	**%**	**Quantidade**
2007	14.111	9	10.189	6	165.803
2008	17.237	10	13.409	8	164.623
2009	18.718	12	15.156	9	161.783
2010	22.812	14	19.007	12	158.650
2011	27.735	18	23.297	15	155.164
2012	33.099	21	27.248	17	154.616
2013	36.574	24	29.376	18	151.884
2014	39.928	27	31.311	22	149.098
2015	45.655	31	35.063	24	147.110
2016	49.526	34	37.793	26	146.065
2017	53.649	37	38.789	27	144.117
2018	55.108	39	39.850	28	141.298

Fonte: Produzida pela autora com base nos dados do Inep | Estatísticas Censo Escolar.
Observação: as colunas de % foram arredondadas.

Tabela A3. Escolas com sala de recursos multifuncionais para o AEE por dependência administrativa

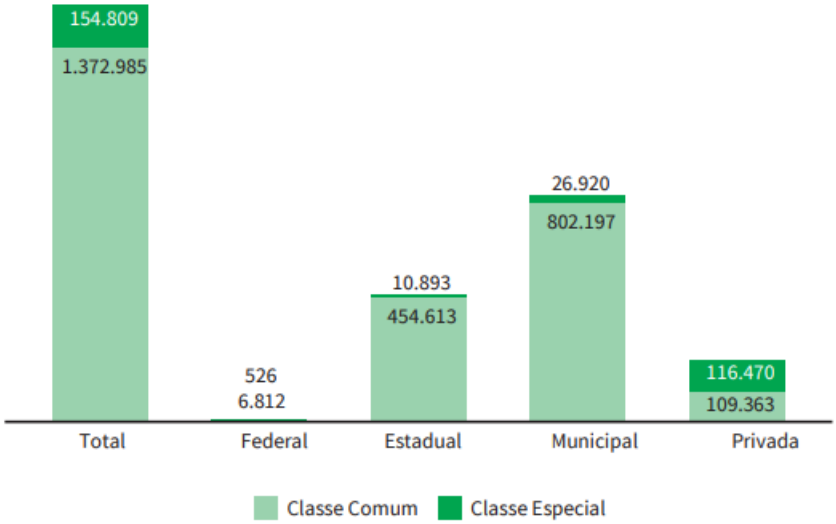
Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de escolas com sala de recursos	% de escolas com sala de recursos
Painel A: Federal			
2007	235	100	43%
2008	265	111	42%
2009	300	61	20%
2010	344	57	17%
2011	451	58	13%
2012	490	76	17%
2013	512	90	18%
2014	543	98	15%
2015	636	117	18%
2016	687	149	23%
2017	699	167	24%
2018	701	186	27%
2019	698	221	28%
2020	700	226	34%
2021	696	238	32%
2022	700	269	35%
Painel B: Estadual			

2007	33.114	4.262	13%
2008	32.792	4.403	13%
2009	32.437	3.482	11%
2010	32.160	4.493	14%
2011	31.104	5.155	17%
2012	31.397	6.621	21%
2013	30.891	7.409	24%
2014	30.758	8.022	26%
2015	30.787	9.001	27%
2016	30.659	9.486	29%
2017	30.519	10.113	31%
2018	30.377	10.259	32%
2019	30.160	10.813	35%
2020	29.888	10.842	35%
2021	29.675	11.137	38%
2022	29.536	11.431	38%
Painel C: Municipal			
2007	132.454	4.478	3%
2008	131.566	4.947	4%
2009	129.046	3.382	3%
2010	126.146	5.694	5%
2011	123.609	9.011	7%
2012	122.729	12.515	11%
2013	120.481	14.153	13%
2014	117.797	16.195	15%
2015	115.687	18.957	16%
2016	114.719	20.237	18%
2017	112.899	21.123	19%
2018	110.220	21.321	19%
2019	108.318	21.055	19%
2020	107.899	21.781	20%
2021	107.457	21.992	21%
2022	107.099	22.844	21%
Painel D: Privado			
2007	32.594	3.589	11%
2008	35.138	4.067	12%
2009	35.685	2.274	6%
2010	36.289	1.974	5%
2011	36.883	1.865	5%
2012	38.060	1.865	5%
2013	38.822	2.000	6%
2014	39.375	2.001	6%
2015	39.331	2.096	6%
2016	40.016	2.412	7%

2017	40.028	2.495	8%
2018	40.641	2.833	8%
2019	41.434	3.085	9%
2020	41.046	3.353	10%
2021	40.542	3.549	10%
2022	41.011	3.770	11%
Painel E: Todas as dependências administrativas			
2007	198.397	12.429	6%
2008	199.761	13.528	7%
2009	197.468	9.199	5%
2010	194.939	12.218	6%
2011	192.047	16.089	8%
2012	192.676	21.077	11%
2013	190.706	23.652	13%
2014	188.473	26.316	17%
2015	186.441	30.171	18%
2016	186.081	32.284	19%
2017	184.145	33.898	18%
2018	181.939	34.599	19%
2019	180.610	35.174	19%
2020	179.533	36.202	19%
2021	178.370	36.916	19%
2022	178.346	38.314	19%

Fonte: Produzida pela autora com base nos dados do Inep | Estatísticas Censo Escolar.
Observação: as colunas de % foram arredondadas.

Figura A1. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2022



Fonte: Inep. Resumo Técnico | Censo Escolar, 2022.