

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARCIA MAURILIO SOUZA**

**Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da  
sociedade civil sem fins lucrativos**

**SÃO PAULO**

**2022**

**MARCIA MAURILIO SOUZA**

**Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais:  
desigualdades e diferenças

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Versão revisada

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo da Publicação**

**Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Biblioteca da Fe/USP: Nicolly Soares Leite – CRB-8/8204**

Sf	<p>Souza, Marcia Maurilio</p> <p>Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos /Marcia Maurilio Souza; orientadora Rosângela Gavioli Prieto. -- São Paulo, 2022.</p> <p>311 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.</p> <p>1. Educação Especial. 2. Financiamento da Educação. 3. Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos. 4. Parceria Público-Privada. 5. Estado de São Paulo. I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient. II. Título.</p>
----	---

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 2022. 311f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: 10 de março de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Instituição: Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Campus Pantanal)

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França

Instituição: Centro de Ciências Agrárias e de Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini

Instituição: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Rubens Barbosa Camargo

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil no período de março de 2020 a fevereiro de 2022,  
Processo n.º 88887.486614/2020-00.

## DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Natália e Elis e ao meu neto  
Dominic, por serem neste momento da minha  
vida a expressão de um passado vivido sem  
arrependimentos e de um futuro repleto de  
esperança e amor!

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador do Universo e todas as boas energias que me permitiram concluir este trabalho.

Agradeço de forma muito amorosa à Elis, companheira inseparável em todos os momentos de meus estudos, longas leituras, reuniões virtuais, grata pela paciência de sempre.

À minha filha Natalia e ao meu neto Dominic pelo amor e carinho que transcendem a distância!

Ao meu pai Amaro (in memoriem) por ter me ensinado durante seu tempo neste planeta o quanto é importante ser persistente na busca de nossos sonhos e o quanto é essencial viver a vida de forma leve e agradecida!

À minha mãe Maria, que mesmo distante, sei que em suas orações suplica pelo melhor para mim e minha vida!

Ao meu irmão Roberto que está sempre presente e me apoiando quando necessário.

Às minhas tias Elza e Aparecida (a Fiica) por sempre me amarem e torcerem por mim.

À minha orientadora Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, por estar sempre presente nesta caminhada como uma verdadeira companheira, que não somente orientou formalmente, mas compartilhou os conhecimentos, deu suporte, escutou as dúvidas e angústias, discutiu os pontos de vista e enriqueceu meu aprendizado.

Às amigas e aos amigos conquistadas(os) no percurso do doutorado, em nosso grupo de estudos e no Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Especial pelo companheirismo e oportunidade de crescimento acadêmico que construímos juntas(os): Adriana Pagaimé, Rosanna Bendinelli, Kate Kumada (e a Nina), Fábio Brito, Marcos Rodrigo Rosa, Silvana Drago, Ana Paula Zerbato (e o Antônio), Claudine Davids, Fernanda Souza, Ingrid Anelise Lopes (e a Dandara), Marcia Duarte, Mary Grace Andriolli, Rosanne Favoreto, Vanessa Castro e todas(os) profissionais dos Cefai Campo Limpo, Pirituba-Jaguaripe, Tremembé-Jaçanã e Freguesia do Ó-Brasilândia.

Agradeço de forma especial à Vanessa Castro, que é daqueles presentes que a vida nos dá e que ganhei neste doutorado! Amiga e companheira de todos os momentos vividos neste percurso (os bons e aqueles nem tanto), pela disponibilidade em discutir financiamento da educação especial, que essa amizade perdure por muito tempo.

Agradeço especialmente entre as amigadas conquistadas à Adriana Pagaimé que também é daqueles presentes que a vida nos dá! Aprendi e aprendo sempre com sua atenção, cuidado, generosidade, criticidade e ética.

Às(aos) professoras(es) que tive oportunidade de frequentar as disciplinas e de conviver com maior intensidade durante os estágios no Laboratório Didático de Educação Especial que sempre foram generosas(os) no trato e em compartilhar momentos de discussões dos conhecimentos que guardarei para sempre: Rubens Barbosa Camargo, Dora Lilia Marin-Diaz, Júlio Groppa Aquino, Carla Biancha Angelucci, Cássia G. Sofiato, Ana Paula Zerbato, Shirley Silva.

À Profa. Dra. Monica Kassar e ao Prof. Dr. Rubens Barbosa Camargo pela participação e contribuições preciosas na banca de qualificação, assim como à Profa. Dra. Marileide G. França que também contribuiu com as melhorias do material. Agradeço aos que além dos citados, aceitaram compor a banca de defesa: Profa. Dra. Marcia Jacomini e suplentes – Prof. Dr. I-Juca Pirama Gil, Prof. Dr. José Marcelino Pinto, Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci, Profa. Dra. Silvia Marcia Meletti.

A todas(os) funcionárias(os) da Feusp – Diretor, docentes, funcionárias(os) dos vários departamentos, auxiliares de limpeza e o pessoal da segurança, em especial àquelas(es) da Secretaria de Pós-Graduação por sempre estarem dispostas(os) a nos dar suporte e manter o funcionamento desta faculdade, mesmo nos tempos difíceis de pandemia e de retrocessos que enfrentamos.

Às(aos) companheiras(os) da Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Fineesp) pelos encontros para estudos e discussões em que estamos construindo conhecimentos nessa área.

Faço um agradecimento especial às madrinhas, aos padrinhos e dirigentes, irmãs e irmãos do Céu de Logus, da Oca da Tribo Xamã e do Instituto Nhanderú, lugares em que busco meu refúgio e fortalecimento espiritual e sou recebida com muito amor por todas(os).

À Fernanda Silva e Souza pela revisão cuidadosa que realizou na tese e pelo profissionalismo.

À Morena que sempre cuida de mim, pela amizade e sororidade.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse elaborado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ao apoio com a bolsa de estudos nos anos de 2020 e 2021, Processo n.º 88887.486614/2020-00.



Contato, contágio, convivência, compartilhar, convergir  
conhecimento, mudança, plural, contraditório e complexo.

É com e não é para.

Romper, quebrar, inverter, ousar, superar, respeitar,  
ressignificar, reflexão-ação e rejeitar.

É uma transformação consciente.

Formação, informação, abandonar, desenvolver, expressão  
e uma nova visão.

Algo que se vive: intenso, contínuo e forte.

Disponibilidade, maturidade, lento, difícil e estranho.

Começa em nós como uma via de mão dupla.

É uma prática social.

De todos, com todos e para todos.

Não é para a vida, mas A PRÓPRIA VIDA!

(MELLO, 2019, p. 8)

## RESUMO

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 2022. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

No estado de São Paulo, as políticas de educação especial são emanadas para a Rede Estadual de Ensino (REE-SP) pela Secretaria de Educação (Seduc-SP). Além dos serviços de apoio oferecidos ao alunado elegível ao atendimento pela educação especial, a Seduc-SP mantém parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, mantendo, assim, educação especial substitutiva à classe comum para alunas(os) com deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DMu) associada à DI, transtorno do espectro autista (TEA) e DMu associada ao TEA, que necessitam de apoio permanente/pervasivo. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo 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 adota os Termos de Colaboração para firmar parcerias com as OSC, a 2019, ano de finalização da coleta dos dados, averiguando a formalização e os recursos destinados para liquidação das despesas decorrentes dessas parcerias. Para tanto, dados quantitativos subsidiam a abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa quantitativa. Foram compiladas fontes documentais, tais como legislação e orientações paulistas, dados de matrículas e demonstrativos financeiros. Os dados levantados, por sua vez, estão organizados em planilhas, tabelas e gráficos para posterior análise à luz de pesquisadoras(es) que discutem a educação especial e o financiamento da educação especial. A amostra está constituída por 24 OSC parceiras pertencentes às Diretorias de Ensino da Grande São Paulo e os resultados apontam que há um número elevado de alunas(os) matriculadas(os) nas OSC parceiras nessa circunscrição, as(os) quais são atendidas(os) em dois programas: DI/DMu e Autismo. Há uma tendência de as OSC atenderem com número mínimo de alunas(os) por classe. As(os) profissionais estão registradas(os) nos dois programas e constata-se número proporcionalmente maior no Programa Autismo, com cerca de três alunas(os) para cada profissional, se comparado com o Programa DI/DMu, com 13 alunas(os) para cada profissional. Em relação ao financiamento das despesas com a subfunção educação especial identificadas, constata-se que o maior valor foi liquidado com a fonte Receitas Vinculadas Federais, que é majoritariamente composta pelo salário-educação. As despesas mais expressivas nessa subfunção são aquelas com serviços prestados por terceiros (pessoa jurídica), e nelas são liquidadas despesas com transporte escolar, cuidadoras(es), contratos com escolas especializadas com fins lucrativos e os Termos de Colaboração com as OSC sem fins lucrativos. A média *per capita* paga para o alunado atendido pelas 24 OSC é superior ao valor aluno/ano da educação especial do estado em 21,6%. Considera-se, com esses achados, que, apesar de a Seduc-SP promover ações em prol da inclusão escolar, não há adesão total à perspectiva inclusiva, pois o atendimento substitutivo é uma alternativa para as pessoas com DI/DMu e TEA. A continuidade dessas parcerias direciona recursos públicos para o setor privado com e sem fins lucrativos, sendo que essas ações foram ampliadas em consequência da condenação por ação civil pública sofrida pelo governo do estado, que optou por manter as parcerias e contratos e não impulsionar as ações em prol da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na REE-SP.

**Palavras-chave:** Educação especial. Financiamento da educação. Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos. Parcerias Público-Privadas. Estado de São Paulo.

## ABSTRACT

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financing special education in São Paulo through partnerships with nonprofit civil society organizations**. 2022. 311f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

In the state of São Paulo, the special education policy is issued to the State School System (REE-SP) by the Department of Education (Seduc-SP). In addition to the support services offered to students eligible for special education assistance, Seduc-SP maintains partnerships with nonprofit Civil Society Organizations (CSO) active in special education, thus maintaining, special education as a substitute for the common class for students with intellectual disability (ID), multiple disabilities (MD) associated with ID, autism spectrum disorder (ASD) and MD associated with ASD, who need permanent/pervasive support. In this context, this research aims to analyze the financing of special education with an emphasis on partnerships between Seduc-SP and the CSO, with enrollment in basic education and/or in specialized educational services in the period of 2017, when Seduc-SP adopts the Terms of Collaboration to establish partnerships with CSO, to 2019, the year of completion of data collection, verifying the formalization and the resources destined to settle the expenses arising from these partnerships. Therefore, quantitative data support the qualitative approach, characterizing itself as quantitative-qualitative research. Documentary sources were compiled, such as São Paulo legislation and guidelines, enrollment data, and financial statements. The data collected, in turn, are organized in spreadsheets, tables, and graphs for further analysis in the light of researchers who discuss special education and the financing of special education. The sample is made up of 24 partner CSO belonging to the Education Boards Districts of Greater São Paulo and the results show that there is a high number of students enrolled in partner CSO in this area, who are assisted in two programs: DI/MD and Autism. There is a tendency for CSO to serve with a minimum number of students per class. The professionals are registered in the two programs and there is a proportionally greater number in the Autism Program, with about three students for each professional, compared to the DI/MD Program, with 13 students for each professional. Concerning the financing of expenses with the identified special education sub-function, it appears that the largest amount was paid with the Federal Linked Revenue source, which is mostly composed of the education salary. The most significant expenses in this subfunction are those with services provided by third parties, which include expenses with school transportation, caregivers, contracts with for-profit specialized schools, and the Terms of Collaboration with nonprofit CSO. The average per capita paid for the students served by the 24 CSO is 21.6% higher than the student/year value of special education in the state. With these findings, it is considered that, despite the Seduc-SP promoting actions in favor of school inclusion, there is no total adherence to the inclusive perspective, as the substitute care is an alternative for people with ID/MD and ASD. The continuity of these partnerships directs public resources to the for-profit and non-profit private sector, and these actions were expanded as a result of the conviction for public civil action suffered by the state government, which chose to maintain the partnerships and contracts and not promote the actions in favor of special education in the perspective of inclusive education in REE-SP.

**Keywords:** Special Education. Education Financing. Nonprofit Civil Society Organizations. Public-Private Partnership. State of São Paulo.

## RESUMEN

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financiamiento de la educación especial en São Paulo a través de alianzas con organizaciones de la sociedad civil sin fines de lucro**. 2022. 311f. Tese (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

En el estado de São Paulo, las políticas de educación especial son emitidas a la Red de Educación del Estado (REE-SP) por el Departamento de Educación (Seduc-SP). Además de los servicios de apoyo ofrecidos a los estudiantes elegibles para asistencia de educación especial, Seduc-SP mantiene asociaciones con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) sin fines de lucro activas en educación especial, manteniendo, así, la educación especial como un sustituto de la clase común para estudiantes con discapacidad intelectual (DI), discapacidad múltiple (DM) asociada con DI, trastorno del espectro autista (TEA) y DM asociada con TEA, que necesitan apoyo permanente/generalizado. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo analizar el financiamiento de la educación especial con énfasis en las alianzas entre Seduc-SP y las OSC, con matrícula en educación básica y/o en servicios educativos especializados en el período de 2017, cuando Seduc-SP adopta los Términos de Colaboración para establecer alianzas con las OSC, hasta 2019, año de finalización de la recolección de datos, verificando la formalización y los recursos destinados a liquidar los gastos derivados de estas alianzas. Por tanto, los datos cuantitativos apoyan el enfoque cualitativo, caracterizándose como investigación cuantitativa-cualitativa. Se recopiló fuentes documentales, como legislación y lineamientos de São Paulo, datos de matrícula y estados financieros. Los datos recopilados, a su vez, se organizan en hojas de cálculo, tablas y gráficos para su posterior análisis a la luz de los investigadores que discuten la educación especial y el financiamiento de la educación especial. La muestra está compuesta por 24 OSC socias pertenecientes a las Juntas de Educación del Gran São Paulo y los resultados muestran que hay un alto número de estudiantes matriculados en OSC socias en esta área, que son asistidos en dos programas: DI/DM y Autismo. Existe una tendencia a que las OSC presten servicios con un número mínimo de estudiantes por clase. Los profesionales están registrados en los dos programas y hay un número proporcionalmente mayor en el Programa de Autismo, con alrededor de tres estudiantes por cada profesional, en comparación con el Programa DI/DM, con 13 estudiantes por cada profesional. En cuanto al financiamiento de gastos con la subfunción de educación especial identificada, se puede observar que la mayor cantidad se pagó con la fuente Ingresos Federales Relacionados, que se compone mayoritariamente por el salario de educación. Los gastos más significativos en esta subfunción son aquellos con servicios prestados por terceros, personas jurídicas, y en ellos, gastos con transporte escolar, cuidadores, contratos con escuelas especializadas con fines de lucro y los Términos de Colaboración con OSC sin fines de lucro. El promedio per cápita pagado por los estudiantes atendidos por las 24 OSC es 21.6% más alto que el valor estudiante/año de la educación especial en el estado. Con estos hallazgos, se considera que, si bien Seduc-SP promueve acciones a favor de la inclusión escolar, no existe un apego total a la perspectiva inclusiva, ya que el cuidado sustituto es una alternativa para las personas con DI/DM y TEA. La continuidad de estas alianzas dirige recursos públicos al sector privado con y sin fines de lucro, y estas acciones se ampliaron como resultado de la condena por acción civil pública que sufrió el gobierno estatal, que optó por mantener las alianzas y contratos y no promover las acciones a favor de la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva en REE-SP.

**Palabras clave:** Educación Especial. Financiamiento de la Educación. Organizaciones de la Sociedad Civil sin fines de lucro. Alianzas Público-Privadas. Estado de Sao Paulo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 - Salário-educação – Repartição e distribuição dos recursos arrecadados.....	91
Figura 5.1 – Reestruturações do organograma da Seduc-SP em relação à educação especial - 2011 e 2019.....	122
Figura 6.1 - Região Metropolitana de São Paulo – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo (exceto o município de São Paulo) .....	158
Figura 6.2 - Região Metropolitana de São Paulo – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo – Município de São Paulo.....	159
Figura 6.3 - Fluxo de procedimentos para reunir os documentos .....	160
Figura 6.4 - Consulta de despesas no Portal da Sefaz-SP .....	166
Figura 6.5 - Consulta de receitas no portal da Sefaz-SP .....	167
Figura 6.6 - Consulta de despesas com a subfunção 367 – Educação Especial .....	168
Figura 6.7 - Consulta das despesas com a subfunção 367 – Educação Especial por fonte de recursos .....	169
Figura 6.8 - Consulta da composição de receitas por fonte de recursos.....	170
Figura 6.9 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 1) .....	171
Figura 6.10 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 2) .....	172
Figura 6.11 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 3) .....	173
Figura 7.1 - Fluxo de matrículas, avaliação e encaminhamentos das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP .....	212
Figura 7.2 – Estrutura da Codificação das Receitas Orçamentárias.....	250

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Fundeb – Valor anual mínimo por aluna(o) praticado para os anos iniciais do ensino fundamental urbano e para a educação especial e AEE – 2007-2019 (valores nominais em R\$).....	83
Gráfico 4.2 - Valor anual mínimo por aluna(o) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano e para a educação especial e AEE – 2007-2019 (valores corrigidos em R\$) ...	84
Gráfico 5.1 - Estado de São Paulo – matrículas, turmas e estabelecimentos na educação especial em classes comuns e classes exclusivas, em dependências administrativas estaduais e privadas – 2017 .....	105
Gráfico 5.2 - Estado de São Paulo – Matrículas na educação especial em classes comuns e exclusivas, em todas as dependências administrativas, por categorias – 2017.....	109
Gráfico 5.3 - Estado de São Paulo – Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas, em todas as dependências administrativas, por faixa etária – 2017 .....	110
Gráfico 5.4 - Estado de São Paulo – Matrículas da educação especial nas classes comuns e classes exclusivas por sexo e cor ou raça – 2017 .....	113
Gráfico 7.1 - Seduc-SP – Composição das fontes de receitas 001, 003 e 005 nos anos de 2017-2019, por categoria econômica (valores em R\$) .....	252
Gráfico 7.2 - Seduc-SP - Composição das liquidações de despesas com a subfunção 367 - Educação Especial por fonte de recursos - 2017-2019 (valores em R\$) .....	255
Gráfico 7.3 - Seduc-SP - Despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial por grupo de despesas – 2017-2019 (valores em R\$ mil).....	259

## LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 - Vinculações constitucionais de impostos – 1934-1983.....	67
Quadro 4.2 - Composição do Fundef.....	74
Quadro 4.3 - Fatores de ponderação do Fundeb para os níveis e modalidades de ensino - 2007-2019 .....	79
Quadro 5.1 - Seduc-SP – Diretorias de Ensino do estado de São Paulo – Quantitativo de unidades educacionais, matrículas em classes especiais e no AEE – 2017.....	115
Quadro 5.2 - Legislação estadual para estabelecimento de convênios com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.....	144
Quadro 5.3 - Seduc-SP - Legislação para formalização de parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial .....	149
Quadro 6.1 - Procedimentos metodológicos para levantamento e análise dos dados .....	178
Quadro 7.1 - Caracterização das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo – 2017 .....	183
Quadro 7.2 - Levantamento das informações constantes nos Planos de Trabalho sobre professoras(es), profissionais, cargas horárias e identificação dos projetos.....	220

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 - Produções selecionadas: ano, fonte, tipo e quantidade .....	37
Tabela 4.1 - Brasil – Salário-educação – Estimativa dos valores de repasses da União para os estados, DF e municípios relativos às matrículas no ensino fundamental da educação básica nas redes públicas e da educação especial, em classes e escolas especiais públicas – 2006-2019 (valores em R\$) .....	92
Tabela 5.1 - Estado de São Paulo – Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA, por Etapa de Ensino, nas classes comuns e classes exclusivas (classes e escolas especiais), em todas as dependências administrativas – 2017 .....	103
Tabela 5.2 - Estado de São Paulo – Matrículas no AEE em OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial - 2017 .....	108
Tabela 7.1 – Matrículas por etapa e modalidade da Educação Básica nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo – 2016-2018 .....	190
Tabela 7.2 - Valores declarados para aplicação dos recursos provenientes das parcerias, segundo os Planos de Trabalho das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017.....	218
Tabela 7.3 – Diretoras(es) de escola das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017 .....	221
Tabela 7.4 – Coordenadoras(es) das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017.....	223
Tabela 7.5 – Professoras(es) das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017.....	225
Tabela 7.6 - DE da Grande São Paulo – OSC sem fins lucrativos e parceiras da Seduc-SP: Quantitativo total de profissionais descritas(os) nos Planos de Trabalho (2017).....	229
Tabela 7.7 Valor aluno/ano educação especial Fundeb (por estado e DF) e os percentuais calculados em relação aos valores <i>per capita</i> /ano pagos pela Seduc-SP nas parcerias com as OSC sem fins lucrativos (2017).....	235
Tabela 7.8 – Quantitativo de alunas(os) atendidas(os) nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: por projeto e programas – 2017.....	238
Tabela 7.9 – Projeto DI/DMu – quantitativo de classes e média de alunas(as) por classe nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017.....	241
Tabela 7.10 - Projeto Autismo – quantitativo de classes e média de alunas(os) por classe nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017.....	245



Tabela 7.11 - DE da Grande São Paulo – Valores liquidados em favor das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP, segundo Termos de Colaboração e Aditamentos – 2017-2019.....	265
Tabela 7.12 - DE da Grande São Paulo – OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP - Simulação da média <i>per capita</i> /ano dos valores liquidados – 2017.....	268

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança com Deficiência
AAIDD	Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental, em inglês <i>American Association on Mental Retardation</i>
Abads	Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
ABNT	Associação Nacional de Normas Técnicas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AC	Acre
ACP	Ação Civil Pública
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
Ahimsa	Associação Educacional para Múltipla Deficiência
AL	Alagoas
ALC	América Latina e Caribe
Alesp	Assembleia Legislativa de São Paulo
AM	Amazonas
AMA	Associação de Amigos dos Autistas
Amas SCS	O Semeador Escola Metodista de Educação Especial
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração na Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
Apae	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
Apraespi	Associação de Prevenção, Atendimento Especializado e Inclusão da Pessoa com Deficiência
art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento, em inglês <i>Inter-American Development Bank (IDB)</i>
CADMEC17	Cadastro escolas MEC
Caee	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAO	Centro de Apoio Operacional
Capae	Centro de Apoio Pedagógico
Capae	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Caps	Centro de Atendimento Psicossocial
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica

CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEI	Centro de Educação Infantil
Ceinc	Centro de Apoio Pedagógico
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CE-SP/1989	Constituição do Estado de São Paulo de 1989
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGFSE	Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação
CMA	Comissão de Monitoramento e Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cod.	Código
Cofi	Coordenadoria de Orçamentos e Finanças
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Coped	Coordenadoria Pedagógica
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
CTN	Código Tributário Nacional
DA	Deficiência Auditiva
DAS	Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
DE	Diretoria de Ensino
Demod	Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado
DF	Distrito Federal
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
Digef	Diretoria de Gestão de Fundos e Benefícios
DMu	Deficiência Múltipla
DOE-SP	Diário Oficial do Estado de São Paulo
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM-5	Manual de Diagnostico e Estatística dos Transtornos Mentais, 5ª edição
EC	Emenda Constitucional
EEE	Escola de Educação Especial
EEIEF	Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
ES	Espírito Santo
Feapaes-SP	Federação Estadual das APAEs de São Paulo
Fenapaes	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
Fenapestalozzi	Federação Nacional das Associações das Pestalozzi
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FIC	Formação Inicial e Continuada
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento
FLCB	Fundação para o Livro do Cego do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação Estadual
FPM	Fundo de Participação Municipal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundesp	Fundo Estadual de Segurança Pública
Geduc	Grupo Especial de Educação
GO	Goiás
GT-15	Grupo de Trabalho de Educação Especial da Anped
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Imposto sobre Exportação
IGF	Imposto sobre Grandes Fortunas
II	Imposto sobre Importação
inc.	Inciso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IOF	Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro, e sobre Operações Relativas a Títulos e Valores Mobiliários
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI-Ex	Imposto sobre Produtos Industrializados-Exportação
IPTU	Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IR	Imposto sobre a Renda de Proventos de Qualquer Natureza
ISS	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	Impostos de Transmissão “Inter-Vivos” de Bens Imóveis
ITCMD	Imposto sobre a Transmissão (causa mortis ou doação) de Bens Imóveis e de Direitos a eles Relativos
ITR	Imposto sobre Propriedade Territorial Rural
LDB/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
LDBEN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MF	Ministério da Fazenda
MG	Minas Gerais
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPF	Ministério Público Federal
MPSP	Ministério Público de São Paulo
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em inglês <i>Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)</i>
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
Oscips	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Pará
Paed	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência
PAI	Plano de Atendimento Individual
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE-BME	Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico Modalidade Especial
PE	Pernambuco
PEB I	Professor de Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos iniciais
PEC 233	Proposta de Emenda Constitucional nº 233
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PL	Projeto de Lei
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE 2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Poder de Paridade Comparativa
PR	Paraná
Pré-esc.	Pré-escola
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
REE-SP	Rede Estadual de Ensino de São Paulo
RFB/MF	Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda
RJ	Rio de Janeiro
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
RNB	Renda Nacional Bruta
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
Sape	Serviço de Apoio Especializado
SAPEs	Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SE	Sergipe
Seade	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Seesp	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Sefaz-SP	Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo
Serpro	Serviço Federal de Processamento de Dados
Siafem/SP	Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios
Siafi	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
Siope	Sistema Integrado sobre Orçamentos Públicos em Educação
SP	São Paulo
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCs	Tribunais de Contas
TCU	Tribunal de Contas da União
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TO	Tocantins
U.E.	Unidade Educacional
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UO	Unidade Orçamentária

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES QUE TANGENCIAM O TEMA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Procedimentos adotados na revisão bibliográfica e as produções selecionadas ...</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>Discussões sobre financiamento da educação especial a partir das produções selecionadas por eixos temáticos.....</b>	<b>38</b>
2.2.1	As políticas dos fundos de financiamento e a educação especial – Fundef e Fundeb ..	38
2.2.2	Parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no âmbito da educação especial.....	41
2.2.3	Financiamento público direcionado para as OSC sem fins lucrativos e para escolas particulares.....	46
2.2.4	Dificuldades encontradas nas pesquisas para identificação dos dados de financiamento da educação especial.....	48
2.2.5	Algumas considerações acerca da revisão de literatura e das produções selecionadas	48
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS SOCIAIS E AS PARCERIAS COM AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Os ideários do neoliberalismo e as políticas públicas .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Privatização, terceirização e publicização dos serviços educacionais .....</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1</b>	<b>Vinculação de impostos para o financiamento da educação ao longo da história brasileira .....</b>	<b>66</b>
4.1.1	Entendendo o que são impostos e a vinculação de impostos na CF/1988 e na LDB/1996 .....	69
4.1.2	Algumas considerações sobre o Fundef.....	73
4.1.3	Fundeb – fundo atual de financiamento da educação .....	77
<b>4.2</b>	<b>Salário-Educação .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3</b>	<b>Algumas considerações sobre a assistência técnica e financeira da União e a função supletiva e distributiva na área educacional.....</b>	<b>95</b>
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>100</b>
<b>5.1</b>	<b>Panorama econômico, social e educacional paulista.....</b>	<b>100</b>
5.1.1	O estado de São Paulo: de quem estamos falando? .....	100
5.1.2	Quantos, quais e quem são as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado de São Paulo e na REE-SP: alguns indicadores em pauta .....	102
5.1.3	Diretorias de Ensino da Seduc-SP, algumas informações necessárias .....	115
<b>5.2</b>	<b>A educação especial no contexto histórico da organização educacional da secretaria de educação paulista .....</b>	<b>118</b>
5.2.1	Ações direcionadas às pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP .....	119
5.2.2	Política de educação especial paulista e as parcerias com as instituições especializadas .....	128

<b>6</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>155</b>
<b>6.1</b>	<b>Procedimentos para reunir as informações: compilação de fontes documentais</b>	<b>159</b>
6.1.1	Portal da Seduc-SP.....	161
6.1.2	Portal da Imprensa Oficial do Estado – Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE-SP).....	163
6.1.3	Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp).....	164
6.1.4	Portal FNDE .....	164
6.1.5	Portal da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (Sefaz-SP)	165
6.1.6	Núcleo de Apoio Especializado - Cape .....	174
6.1.7	Outros locais .....	174
<b>6.2</b>	<b>Organização e análise dos dados .....</b>	<b>175</b>
<b>7</b>	<b>SEDUC-SP: AS PARCERIAS COM OSC SEM FINS LUCRATIVOS EM FOCO .....</b>	<b>181</b>
<b>7.1</b>	<b>OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo parceiras da Seduc-SP .....</b>	<b>182</b>
<b>7.2</b>	<b>Matrículas na educação básica por etapa e modalidade de ensino nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.....</b>	<b>189</b>
<b>7.3</b>	<b>Legislação e documentos que regulamentam as parcerias entre Seduc-SP e OSC: quais limites e brechas nos apresentam? .....</b>	<b>195</b>
7.3.1	Exigências contidas nas Resoluções de Credenciamento .....	196
7.3.2	Minuta-padrão do Termo de Colaboração: responsabilidades e obrigações da Seduc-SP e das OSC parceiras.....	196
7.3.3	Itens da minuta-padrão do Termo de Colaboração cotejados com as informações dos Planos de Trabalho das OSC parceiras .....	215
<b>7.4</b>	<b>Seduc-SP - financiamento da educação especial .....</b>	<b>248</b>
7.4.1	Fonte de recursos e as despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial .....	248
7.4.2	Termos de Colaboração, Aditamentos e Liquidações efetuadas em favor das OSC parceiras da Seduc-SP.....	264
7.4.3	Valor aluno/ano para educação especial do Fundeb e o valor <i>per capita</i> /ano liquidados em favor das OSC em 2017 .....	267
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>272</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>280</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Muitos foram, nos últimos anos, os avanços alcançados em termos de arcabouço legal, produções e ações na área de educação especial, mas o caminho a ser percorrido ainda é longo para que seja efetivamente garantido o direito à educação de qualidade dessa parcela de alunas(os)<sup>1</sup>, que envolve não somente o direito à matrícula, mas também à permanência e aos processos de ensino e aprendizagem que lhes assegurem, de fato, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados nas classes comuns das escolas brasileiras. Para tanto, faz-se necessária uma contínua mudança nos contextos escolares e na sociedade como um todo para que tenhamos cidadãs e cidadãos comprometidas(os), conjuntamente, com esse fim.

Atualmente, no Brasil, estamos vivendo momentos de incerteza em relação ao direito à educação para todas e todos. As mudanças políticas nessa área, de acordo com os discursos das gestões do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup> pós golpe<sup>3</sup> de 2016, incitam as pessoas que defendem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva a ficarem atentas aos diferentes rumos que essas políticas poderão tomar. As alterações anunciadas em documento

---

<sup>1</sup> Neste trabalho usaremos como inflexão de gênero sempre o feminino em primeiro lugar e depois o masculino, pois consideramos ser necessário, em primeiro lugar, dar a devida visibilidade às mulheres, assim como usar a linguagem de forma equitativa para representar mulheres e homens (FRANCO; CERVERA, 2006).

<sup>2</sup> Com relação à utilização das siglas, neste trabalho nos pautamos em Terra e De Nicola Neto (1999), usando as seguintes regras: siglas com até três letras foram grafadas em maiúsculas, aquelas com mais de três letras que podem ser pronunciadas como uma palavra foram grafadas com a inicial em maiúscula e as demais minúsculas, as com mais de três letras que não podem ser pronunciadas como uma palavra foram registradas com todas as letras maiúsculas e aquelas que apresentam escrita própria com uma ou mais letra minúscula foram grafadas em sua forma usual, ex. CNPq.

<sup>3</sup> Denominamos de “golpe de 2016” o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT). Segundo o Prof. Pedro Paulo Zahluth Bastos (2017): “Uma chave para entender o golpe é o fato de que a presidenta começou a perder popularidade junto ao Congresso quando, desde 2011, se comprometeu a realizar ‘faxinas’ em órgãos públicos”. Esse fato, de acordo com o autor, causou discórdia entre a presidenta e Eduardo Cunha, que tentou usar a não aceitação dos pedidos de afastamento em troca pela interrupção das investigações sobre ele na Lava-Jato; porém, a presidenta e seu ex-Ministro da Justiça, Eduardo Cardoso, nunca interferiram nas investigações da Lava-Jato. Nesse contexto, Bastos (2017) conclui: “Se Dilma Rousseff não pode ser acusada de corrupção, mas precisa ser afastada para que as apurações sobre corrupção parem, é preciso criar um pretexto para afastá-la de qualquer maneira. [...] A acusação do processo de impeachment trata de questões relativas ao orçamento de 2015 e nada tem a ver com as ‘pedaladas fiscais’ de 2014, condenadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), apesar de serem rotina na administração pública desde sempre”. O autor conclui ainda: “Não é apenas a vingança de Eduardo Cunha e de políticos ameaçados pelo combate à corrupção que tornam ilegítimo o pedido de impeachment. Sua base jurídica é o argumento de que havia ‘previsão’ de que a meta de poupança do governo (resultado primário) não seria alcançada em 2015, mas o governo teria autorizado ‘novos gastos’ ao longo do ano, por meio de ‘créditos suplementares’ que redistribuíam recursos entre rubricas orçamentárias já autorizadas. Ironicamente, isso foi feito inclusive a pedido de órgãos do Judiciário e próprio TCU! Quanto à suposta ‘pedalada’ de 2015, o atraso (e não a eliminação) do repasse de 3,5 bilhões de reais ao Banco do Brasil para pagamento do Plano Safra está completamente em linha com o padrão histórico para qualquer governo desde a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Foi muito mais do que compensado pelo pagamento de R\$ 72 bilhões de ‘pedaladas’ dos anos anteriores”. Disponível em: <https://bit.ly/3vHMHYN>. Acesso em: 01 jun. 2021.

sobre a política de educação especial, que foi instituído pelo Decreto n.º 10.502 (BRASIL, 2020a) e por ora suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal, não favorecem a inclusão escolar das(os) alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>45</sup> e, ao contrário, revigoraram modelos já experienciados de atendimento em serviços substitutivos à classe comum.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva começou a ganhar espaço em nosso país a partir da década de 1990, quando da disseminação de documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien – Tailândia de 5 a 9 de março de 1990 (UNESCO<sup>6</sup>, 1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994). Esse último documento, em particular, trouxe em seu escopo as indicações para a inclusão das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial nas classes comuns. Porém, documentos nacionais contemporâneos aos internacionais, como a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996a) e posteriores como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, b), mantiveram a indicação de escolas especiais, o que, segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), deixava as instituições especializadas em posições confortáveis.

Somente no final dos anos 2000 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp<sup>7</sup>/MEC), publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

---

<sup>4</sup> Classificação categorial para alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial, segundo o artigo (art. 4º, inciso (inc.) III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (Redação dada pela Lei n.º 12.796) (BRASIL, 1996a, 2013a).

<sup>5</sup> Alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão doravante nominadas(os): “alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial”.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>7</sup> A Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi extinta por meio do Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, o qual: “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão” (BRASIL, 2011a). O Decreto cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com quatro diretorias: Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade, Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania e Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) (BRASIL, 2011a). A Seesp perde o *status* de secretaria e passa a funcionar como uma diretoria no organograma da Secadi.

Inclusiva<sup>8</sup> (PNEE-EI) (BRASIL, 2008a), com diretrizes para os sistemas de ensino<sup>9</sup> efetivarem a inclusão escolar desse alunado. As orientações, em termos gerais, eram no sentido de garantir a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades de ensino; o atendimento educacional especializado (AEE) a ser oferecido no contraturno da classe comum em que a(o) aluna(o) frequenta; a acessibilidade arquitetônica, de comunicação e outras; a formação de professoras(es); e a articulação com a família, a escola e a comunidade; entre outras medidas. Essas ações deveriam permitir o acesso, a permanência e a aprendizagem desse alunado nas classes comuns. Entretanto, a legislação nacional, mesmo aquelas elaboradas após o documento PNEE-EI de 2008, ainda admite o oferecimento de educação especial substitutiva<sup>10</sup> em escolas e classes especiais públicas e privadas, inclusive com o apoio técnico e financeiro para as instituições especializadas, sem fins lucrativos e, nesse sentido, com participação de recursos dos fundos públicos (BRASIL, 1996a, 2007a, b, 2011b, 2014a).

Em se tratando de financiamento da educação básica brasileira, ainda no século XVI tivemos a redizima, em que parte do dízimo que a Coroa destinava à Igreja deveria ser para financiar a educação. A vinculação de impostos de forma sistematizada teve início a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 e, desde então, somente as Constituições de 1937 e de 1967, de governos ditatoriais, não traziam essa vinculação. Com a Carta Magna de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988) foi determinado para os entes federados (União, estados e municípios) a aplicação mínima das receitas de impostos para o financiamento da educação (PINTO, 2000; CURY, 2005; ROSSINHOLI, 2008).

---

<sup>8</sup> O documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi resultado de discussões de um grupo de trabalho nomeado pela então Seesp/MEC, composto por especialistas de várias universidades e membros do MEC, com a atribuição de elaborar uma política de educação especial. O resultado foi sua publicação em janeiro de 2008, contendo, além de princípios e outras orientações e informações, as diretrizes para a implantação da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

<sup>9</sup> A LDB/1996 indica a abrangência de cada um dos sistemas de ensino, sendo que no art. 16 temos: “O sistema federal compreende: I - as instituições mantidas pela União; II – as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação”; art. 17. “Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal [(DF)] compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.” ; O Parágrafo único do art. 17 indica que no caso do DF as instituições de educação infantil privadas também integram o seu sistema de ensino. Art. 18: “Os sistemas municipais compreendem: I - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação.” (BRASIL, 1996a).

<sup>10</sup> Usaremos o termo “educação especial substitutiva” para identificar matrículas em classes e escolas especiais, baseado na LDB/1996, Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (BRASIL, 1996a, 2001a, b), que indicam que o atendimento educacional especializado pode, em alguns casos, substituir o ensino na classe comum, sendo oferecido em “classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”.

Na LDB/1996 (BRASIL, 1996a) temos em seu art. 70 a discriminação do que é considerado manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e no art. 71 o que não é considerado MDE, sendo que o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei Federal nº 9.424, que ficou em vigor por dez anos, assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 1996b, 2007a), que substituiu o Fundef, vigorou até final do ano 2020 e foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n.º 108 e regulamentado pela Lei n.º 14.113 (BRASIL, 2020b, c), devem ter seus recursos utilizados em prol da MDE.

O Fundef deveria ter como implicação a diminuição das diferenças regionais dos padrões de qualidade nas escolas, das condições de trabalho e dos salários das(os) profissionais, além daquelas existentes entre escolas municipais e estaduais – algumas dessas disparidades continuaram existindo, pois os objetivos não foram alcançados na totalidade (MARTINS, P. S., 2011; PINTO, 2000, 2007). Com o Fundeb a abrangência do financiamento da educação básica aumentou, pois passou-se a financiar desde a educação infantil até ao ensino médio, assim como as modalidades da educação de jovens e adultos (EJA) ensino fundamental e médio, educação especial, educação profissional, educação indígena e educação escolar quilombola (BRASIL, 1996b, 2007a).

Em relação às matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial, o Fundef repassava recursos diferenciados em relação às matrículas gerais – 5% a partir de 2000 e 7% a partir de 2005, mas somente para aquelas das redes públicas (VIEGAS; BASSI, 2009). No Fundeb essas regras mudaram: as matrículas da modalidade educação especial passaram a ter o fator de ponderação de 1.2, ou seja, 20% maior que o cômputo das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental urbano (BRASIL, 2019a), o que é extensivo às matrículas no AEE, contabilizadas como segunda matrícula, desde que a(o) aluna(o) frequente a classe comum e o AEE no contraturno; e as matrículas nas escolas especiais filantrópicas conveniadas/parceiras das secretarias de educação também passaram a ser contabilizadas para os repasses dos recursos desde a sua aprovação em 2007, lembrando que as verbas são direcionadas para os órgãos educacionais municipais e estaduais e não diretamente para as instituições (MARTINS, P. S., 2011).

Além do Fundeb, temos outros recursos que financiam a educação, como o salário-educação, que é um dos mecanismos de financiamento da educação básica, com repasses de quotas estaduais e municipais relativas às matrículas nas redes públicas do país.

Retomando o apoio às instituições especializadas filantrópicas, há historicamente no Brasil o que alguns autores avaliam como desresponsabilização do Estado em relação à educação das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial (LOUREIRO, 2013; BOROWSKI, 2013, MELETTI, 2008; PINTO, 2016, ANTUNES; PERONI, 2017). Por conseguinte, essas instituições sempre tiveram apoio técnico e financeiro para sua manutenção (VIEGAS; BASSI, 2009; SOTO et al, 2012; ARAÚJO, L., 2015; PINTO, 2016; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020). Especificamente no estado de São Paulo, *locus* desta pesquisa, desde a década de 1920 foram criadas instituições especializadas filantrópicas para atendimento de pessoas com deficiência. Tais instituições eram e são apoiadas pelo governo estadual com verbas públicas e apoio técnico, em que a forma mais comum eram os antigos convênios e hoje as parcerias efetuadas entre a secretaria de educação e essas instituições (MAZZOTTA, 2003; BUENO, 1993; MARTINS, P. S., 2011).

Destacamos que houve um agravamento dessa situação no ano de 2001, quando o Governo do Estado de São Paulo foi condenado em Primeira Instância, por meio da Ação Civil Pública (ACP)<sup>11</sup> 0027139-65.2000.8.26.0053 (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo) (SÃO PAULO, 2001a), a oferecer atendimento nas áreas de saúde, assistência social e educação para pessoas com transtornos do espectro autista (TEA) residentes no estado. Essa ação inicial teve seu primeiro trânsito em julgado<sup>12</sup> em 2006, pedido de arquivamento em 2014 e novo trânsito em julgado em 2016 (SÃO PAULO, 2014a, 2016a, [2016?]). A primeira sentença trouxe como consequência uma avalanche de pedidos, por parte das(os) responsáveis pelas pessoas com autismo, de internações e atendimento dessas pessoas em instituições

---

<sup>11</sup> A **ação civil pública** é um dos “remédios constitucionais”. Esse tipo de ação “[...] busca proteger os interesses da coletividade [...]”. Como diferencial, nessa ação “[...] podem figurar como réus não apenas a administração pública, mas qualquer pessoa física ou jurídica que cause danos ao meio ambiente, aos consumidores em geral e a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico” (Disponível em: <http://politize.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2020). Na área educacional, uma ação civil pública busca a efetivação do direito à educação. Como exemplo disso, podemos citar: o Ministério Público do Estado de São Paulo entra com ação civil pública solicitando ao estado cuidadores para viabilizar a permanência de alunos com deficiência nas classes comuns no município de Americana/SP. Disponível em: <https://bit.ly/3g8yoXo>. Acesso em: 16 ago.2021.

<sup>12</sup> “O termo jurídico ‘trânsito em julgado’ refere-se ao momento em que uma decisão - sentença ou acórdão - torna-se definitiva, não podendo mais ser objeto de recurso”. Disponível em: <https://bit.ly/3otrPn7>. Acesso em: 03 out. 2021.

segregadoras. Por sua vez, o Governo do Estado de São Paulo, a princípio, ampliou os atendimentos em saúde e educação por meio de convênios, parcerias e contratos com instituições com e sem fins lucrativos nas áreas de saúde e educação para atender a demanda dos pedidos. Na área educacional, implementou ações para efetivar a inclusão escolar das(os) estudantes com TEA; entretanto, os serviços continuam sendo ofertados pelas instituições com e sem fins lucrativos, mesmo após a última sentença do ano de 2016, que amenizou a sentença inicial.

Atualmente, a política de educação especial paulista, emanada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)<sup>13</sup>, oferece serviços de apoio às(aos) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial matriculadas(os) na Rede Estadual de Ensino (REE-SP) por meio de salas de recursos com professoras(es) especializadas(os) que também fazem itinerância e outras(os) profissionais de apoio: professoras(es) interlocutoras(es) de Libras<sup>14</sup>/Língua Portuguesa, professoras(es) instrutoras(es) mediadoras(es) ou guia-intérprete e cuidadoras(es) para aquelas(es) alunas(os) que frequentam as classes comuns; classe regida por professora(or) especializada(o) (CRPE) e itinerância; mantém parcerias, com repasse de verbas públicas, com organizações da sociedade civil (OSC)<sup>15</sup> sem fins lucrativos, atuantes em educação especial para aquelas(es) alunas(os) que, segundo a Seduc-SP, não podem se beneficiar pela inclusão nas classes comuns (SÃO PAULO, 2014b, 2016b, 2017a, 2018a).

Logo, com o fim de apreender e discutir o financiamento da educação especial paulista com foco nas parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, temos os seguintes questionamentos despertados: como são formalizadas as parcerias para oferecimento de educação especial entre Seduc-SP e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial? Quais recursos financeiros a Seduc-SP utiliza para financiar as despesas com as OSC parceiras?

Essas inquietações nos remetem ao **objetivo geral** desta investigação, que pretende analisar a política de financiamento da educação especial da Seduc-SP, com ênfase nas parcerias entre essa secretaria e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, com matrículas na educação básica e/ou no atendimento educacional especializado, desde 2017,

---

<sup>13</sup> De acordo com a Resolução SE nº 18, a sigla da Secretaria da Educação – SEE-SP passou a ser Seduc-SP (SÃO PAULO, 2019a).

<sup>14</sup> Libras – Língua Brasileira de Sinais

<sup>15</sup> Optamos por empregar a terminologia: organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (OSC), atuantes em educação especial, porque é a denominação utilizada na legislação estadual que rege as parcerias na Seduc-SP por meio de Termos de Colaboração.

quando são adotados Termos de Colaboração, até 2019, ano de finalização da geração de dados para a pesquisa.

Desse compromisso mais amplo derivam os seguintes objetivos específicos: 1) analisar os procedimentos para formalização das parcerias e a legislação que as regem para apreender todos os compromissos envolvidos nessas associações para prestação de serviços entre as OSC e a Seduc-SP; e 2) analisar os recursos financeiros destinados para liquidação das despesas com educação especial, com foco nas parcerias no período referido, discutindo os dados em relação às políticas de financiamento e às relações entre o público e o privado na educação.

Gostaríamos neste momento de justificar nosso envolvimento com o tema da pesquisa. Por muitos anos vivemos a experiência de ser professora em escola especial e inclusive desenvolvemos pesquisa de mestrado sobre essas práticas, de modo que, por certo, temos conhecimento da realidade dessas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Nesse contexto, acompanhamos as mudanças na política nacional de educação especial e passamos a ter como parâmetro a perspectiva inclusiva como melhor caminho para a educação desse alunado, ações que não percebíamos nos ambientes da escola especial, sendo este o principal motivo de nosso afastamento dessa prática profissional.

Participamos do processo de ingresso no doutorado com projeto de pesquisa sobre formação continuada de professores em educação especial, tema que fugia, em parte, de nossa primeira área, mas que estava ligado às atividades profissionais que vínhamos desenvolvendo. Porém, quando participamos da disciplina “Financiamento da Educação Básica no Brasil: aspectos legais e políticos”, com o Prof. Dr. Rubens Barbosa Camargo, em que foram discutidos os temas que envolvem o financiamento da educação, assunto pouco conhecido por nós, um fascínio imediato foi gerado. O professor apresentou uma bibliografia extensa, densa, mas que nas aulas eram discutidas de forma muito clara e atrativa, nos envolvendo cada vez mais. As discussões durante as aulas sobre o financiamento e a política de financiamento da educação no Brasil despertaram um novo interesse: pesquisar o financiamento da educação especial, área pouco investigada e que merece atenção dentro das políticas de educação especial.

A presente tese está composta por esta introdução (numerada com o dígito 1), seis capítulos e as considerações finais. Iniciamos com o Capítulo 2 – “Financiamento da educação especial: produções que tangenciam o tema”, em que trazemos a revisão de literatura e nela apresentamos as produções encontradas e selecionadas entre 1999 e 2018 (teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos) que tangenciam nosso objeto de pesquisa, fazemos

uma análise das produções no sentido de buscar as aproximações e discordâncias entre elas, além de constatar que não há produções que investigam o financiamento da educação especial na Seduc-SP, o que justifica a necessidade de pesquisas nesse contexto.

No Capítulo 3 – “Políticas sociais e as parcerias com organizações da sociedade civil” discutimos a privatização, a terceirização e a publicização dos serviços em prol das políticas públicas, em particular da educação, em que os ideários neoliberais passaram a reger as relações público-privadas entre o Poder Público e a iniciativa privada (com e sem fins lucrativos). Nessa esteira, observamos como a filantropia faz com que os direitos à educação passem a ser esvaziados e vistos como benevolência.

O Capítulo 4 – “Financiamento da educação básica e da educação especial” apresentará e discutirá as formas de financiamento da educação básica e da educação especial no Brasil, iniciando com um pouco da história do financiamento da educação em nosso país até chegarmos aos fundos de financiamento – Fundef e Fundeb –, que foram criados em 1997 e 2007, respectivamente, com o Fundeb se tornando permanente em 2020.

No Capítulo 5 – “A educação especial no estado de São Paulo”, contextualizaremos a política de educação especial paulista, traremos um pouco da história da educação especial, enfocando o financiamento da educação e a conformação da política para oferecimento da educação especial às(aos) alunas(os) que dela se beneficiam. Apresentaremos também um panorama econômico, social e educacional do estado na atualidade – esse último aspecto demonstra quem são as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado.

No Capítulo 6 – “Percurso da pesquisa” apresentaremos os procedimentos para reunir informações e como organizamos e analisamos os dados levantados na pesquisa.

Por fim, o Capítulo 7 – “Seduc-SP: as parcerias com OSC sem fins lucrativos em foco”, traremos os dados levantados de acordo com os objetivos da pesquisa e os resultados capturados pela investigação.

A seguir, no Capítulo 2, iniciamos com a revisão de literatura.



## 2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES QUE TANGENCIAM O TEMA

Este capítulo apresenta as produções que antecederam esta pesquisa, pois segundo Figueiredo (2010, p. 7): “Cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Assim sendo, o texto que segue nos equipou no que tange ao financiamento da educação especial, objeto principal deste estudo.

Iniciamos delineando os procedimentos adotados para as buscas nos principais portais de repositórios de artigos, teses e dissertações, assim como de revistas e encontros que catalogam trabalhos e artigos das áreas da educação especial e do financiamento da educação. Com as produções selecionadas, identificamos as suas aproximações e desenvolvemos discussões em quatro temas, apresentando-as abaixo.

### 2.1 Procedimentos adotados na revisão bibliográfica e as produções selecionadas

As buscas tiveram como objetivo identificar produções (dissertações, teses, artigos e trabalhos) que tangenciassem nosso objeto de pesquisa – financiamento da educação especial e parcerias entre a Seduc-SP com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Para tanto, navegamos nos principais portais de pesquisa: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – periódicos (Capes-periódicos), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como nos portais das principais associações de pesquisadores em educação, para identificar produções nos anais dos seus eventos: Associação Nacional de Política e Administração na Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca), além dos anais disponibilizados on-line do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e das seguintes revistas: Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e Revista de Financiamento da Educação da Fineduca.

Utilizamos nas buscas algumas palavras-chave, isoladas ou combinadas: educação especial, financiamento, financiamento da educação, financiamento da educação especial,

parcerias público-privadas, políticas de educação especial, estado de São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, instituições sem fins lucrativos, escola especializada, políticas públicas.

Para selecionar as produções encontradas fizemos uso de alguns parâmetros e procedimentos:

- a) alinhamento com a pesquisa, itens relacionados ao financiamento da educação, mas que citassem a educação especial; financiamento da educação especial; parceria público-privada com instituições especializadas; política de educação especial no estado de São Paulo;
- b) não selecionamos artigos e trabalhos que fossem resultados de pesquisas em andamento ou de teses e dissertações que tivessem sido selecionadas no portal da BDTD, assim como revisões de literatura;
- c) com os resultados das buscas em mãos, realizamos primeiramente a leitura do título e, neste ponto, alguns trabalhos eram descartados por não terem relação com a pesquisa. Em caso de dúvida líamos também o resumo para confirmar a pertinência ou não da produção para a pesquisa. Com as produções que tinham títulos aceitáveis, líamos o resumo para confirmação da pertinência;
- d) após as confirmações de alinhamento, registramos em um quadro de controle no programa Excel, criado para fins da pesquisa, as seguintes informações: fonte (portal ou revista); dados de caracterização da produção – título, autoras(es), palavras-chave, mês/ano da publicação, tipo de trabalho (tese, dissertação, artigo, apresentação oral), instituição/programa, endereço eletrônico, data do acesso.

Na busca na BDTD combinamos em pares as três palavras-chave que consideramos as condutoras de nossa pesquisa – educação especial, políticas de educação especial, parcerias público-privadas – com as outras oito palavras. Dezesete dessas combinações tiveram resultado positivo nas buscas, com algumas produções encontradas. Nas junções entre educação especial e estado de São Paulo, educação especial e políticas de educação especial, parcerias público-privadas e financiamento, parcerias público-privadas e estado de São Paulo, encontramos um número elevado de produções, mas depois de analisados os títulos e em alguns casos os resumos, observamos que muitas das produções eram genéricas já em seu título ou eram referentes a outras áreas, como da saúde, construção civil, entre outras.

Das 457 produções resultantes da busca, selecionamos 27 delas, que pareciam tangenciar a pesquisa, mas após leitura mais apurada de seus resumos e considerações finais, restaram 14, sendo sete teses e sete dissertações publicadas entre os anos de 2006 e 2019. Depois de uma leitura completa absorvemos nove produções – seis dissertações e três teses – e não delimitamos na busca o período das publicações que atendiam aos parâmetros acima elencados. São elas:

- a) **Dissertações:** Araújo (2006) – “Parcerias Estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/ inclusão educacional das pessoas com deficiência”; Loureiro (2013) – “A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011”; Teixeira (2013) – “O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013”; Marques (2015) – “Política de educação especial e reestruturação de instituições especiais no Paraná”; Oliveira (2016) – “Financiamento das Instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)”; Kunzler (2019) – “Uma escola para todos: quanto custa este direito?”;
- b) **Teses:** Martins (2009) – “O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia política para equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados”; Pereira (2012) – “Financiamento da educação básica no estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do Fundeb nos municípios de João Pessoa e Cabedelo – PB”; França (2014) – “Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios”.

No portal do SciELO utilizamos as mesmas combinações de palavras-chave usadas nas buscas da BDTD e também fizemos buscas com algumas palavras-chave isoladamente – financiamento da educação, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estado de São Paulo, parcerias público-privadas. Os resultados positivos perfizeram um total de 246 produções, e após realizarmos os procedimentos adotados, selecionamos apenas dez artigos que em algum momento trazem discussões próximas ao objeto de nossa pesquisa. Essas dez produções foram publicadas entre os anos de 1999 e 2017.

Assim sendo, dos dez artigos a princípio selecionados e depois de uma leitura atenta dos textos completos, nove irão contribuir com a pesquisa como fonte bibliográfica por tratarem de assuntos pertinentes ao tema, como Fundeb, Fundef, parcerias público-privadas e educação infantil, financiamento da educação e história da educação especial no estado de São Paulo.

Apresentamos apenas um dos dez artigos por se aproximar com mais expressividade do objeto de nossa pesquisa, qual seja: Pinto (2016) – “Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil”.

No portal da Capes-periódicos realizamos as buscas combinando as palavras-chave educação especial e parcerias público-privadas (em pares) com outras: financiamento da educação, financiamento da educação especial, financiamento, estado de São Paulo, escola especializada, instituições sem fins lucrativos, políticas de educação especial e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nos foram apresentadas 297 produções, mas após realizarmos os procedimentos de seleção obtivemos nove artigos para análise integral.

Desta feita, decidimos por apresentar quatro artigos, pois dos nove lidos, um deles tratava-se de revisão de literatura, logo não entra em nossa seleção; um tem origem em tese já mencionada anteriormente neste estudo; e os outros três são relativos ao financiamento da educação, mas não trazem dados da educação especial. Os quatro artigos selecionados foram: Viegas e Bassi (2009) – “A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação”; Bassi (2012) – “Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina”; Soto et al (2012) – “Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado”; Michels e Lehmkuhl (2016) – “Política de inclusão ou manobra de publicização?”.

Os anais on-line do VI CBEE (2014), VII CBEE (2016) e VIII CBEE (2018) estavam disponibilizados em páginas separadas. Para 2014 e 2016 a busca pôde ser realizada por autora(or) e palavra-chave e para 2018 as opções de filtro eram por título e autora(or), por categoria (comunicação oral e pôster, como relatos de experiência e pesquisas em andamento), por palavras-chave e por eixos temáticos. Optamos por fazer as pesquisas nos três anais pelas palavras-chave financiamento e público-privado, tendo em vista que o congresso é específico para educação especial. Obtivemos como resultados positivos dois trabalhos em 2014 para a palavra-chave público-privado, e para a palavra-chave financiamento dois trabalhos em 2016 e dois em 2018. Após leitura dos resumos das seis produções, notamos que estas não abordavam diretamente nosso objeto de pesquisa.

No portal da Anpae encontramos on-line os trabalhos apresentados entre os anos de 2007 e 2019, referentes aos Simpósios Brasileiros XXIII a XXIX. Nesse período foram localizados três trabalhos, e dois deles tratavam de revisão bibliográfica de pesquisa em

andamento. O terceiro, o qual selecionamos, foi a produção de Borowsky (2013) – “O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos”.

No portal da Anped estavam disponibilizados os trabalhos apresentados somente nas reuniões nacionais, realizadas no período entre 2000 e 2019, correspondente às 23<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> edições do evento, respectivamente. Buscamos os trabalhos apresentados no GT-15 – Grupo de Trabalho de Educação Especial e encontramos quatro, sendo um encomendado e que não se baseava em pesquisa, um pôster de pesquisa em andamento e outros dois trabalhos que, embora sobre financiamento, não tangenciavam o nosso objeto de pesquisa.

A Fineduca organiza encontros nacionais e os anais de 2016 a 2019 estavam disponibilizados on-line. No site, buscamos produções que tinham como tema educação especial e financiamento, localizando 13 trabalhos – um em 2016, dois em 2017, seis em 2018 e quatro em 2019. Destes, descartamos 11: dois eram derivados de produções já selecionadas na BDTD, dois foram publicados na Revista da Fineduca em 2020 e serão apresentados a seguir, quatro não traziam relação direta com o nosso objeto de pesquisa e os outros três eram derivados de pesquisas em andamento. Cabe ressaltar que, no período de 2016 a 2019, o número de trabalhos sobre financiamento da educação especial nos encontros da Fineduca aumentou consideravelmente, indicando o interesse de novas(os) pesquisadoras(es) por essa área. Os dois trabalhos selecionados foram os de Silva, C. N. O. (2016) – “Financiamento da Educação Especial no Município de São Paulo: empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência”, e de França e Prieto (2018) – “Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado”, sendo que o primeiro foi apresentado no eixo temático de financiamento e o segundo no de relações público-privado no financiamento da educação.

No portal da Revista de Financiamento da Educação (Fineduca) encontramos on-line publicações de 2011 a abril de 2020, o que correspondia a oito revistas. Pesquisando em seus títulos e se necessário realizando a leitura dos resumos, encontramos três artigos que faziam referência ao financiamento da educação especial: Araújo, L. (2015) – “Estado da arte da relação público e privado na educação básica”; Oliveira e Sobrinho (2020) – “Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no estado do Espírito Santo”; Souza, Castro e Prieto (2020) – “Plano Nacional de Educação 2014 e Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no Estado de São Paulo”.

Nos portais da Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial não localizamos produções sobre financiamento da educação especial.

Ao fim, das produções localizadas nas buscas nos portais selecionamos 20 produções nesta revisão de literatura: três teses, seis dissertações, oito artigos e três comunicações orais. Os resultados das buscas indicaram produções publicadas entre os anos de 1999 e 2020, e as selecionadas são do período entre 2006 e 2020, conforme Tabela 2.1.

Tabela 2.1 - Produções selecionadas: ano, fonte, tipo e quantidade

<b>Ano</b>	<b>Tipo/Fonte</b>	<b>Quantidade</b>
2006	Dissertação (BDTD)	1
2009	Tese (BDTD)	1
	Artigo (Capes-periódicos)	1
2012	Tese (BDTD)	1
	Artigo (Capes-periódicos)	2
2013	Dissertação (BDTD)	2
	Comunicação oral (Anpae)	1
2014	Tese (BDTD)	1
2015	Dissertação (BDTD)	1
	Artigo (Revista Fineduca)	1
2016	Dissertação (BDTD)	1
	Artigo (Capes-periódicos)	1
	Artigo (SciELO)	1
	Comunicação oral (Encontro Fineduca)	1
2018	Comunicação oral (Encontro Fineduca)	1
2019	Dissertação (BDTD)	1
2020	Artigo (Revista Fineduca)	2
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Não tivemos produções selecionadas entre 2007 e 2011 e em 2017. No ano de 2016 temos o maior número – quatro trabalhos. Observamos que a maior parte dos selecionados são dos últimos oito anos, indicando um aumento das pesquisas na área. No próximo item apresentamos as produções selecionadas, articulando-as por temas.

## **2.2 Discussões sobre financiamento da educação especial a partir das produções selecionadas por eixos temáticos**

Optamos por apresentar as produções selecionadas e articulá-las por temas que trazem contribuições para a pesquisa. O primeiro deles são as discussões das(os) autoras(es) sobre as políticas dos fundos de financiamento – Fundef e Fundeb – e como a educação especial se apresenta nesses contextos; na sequência, abordamos as produções que discutem o financiamento da educação especial em consonância com as parcerias público-privadas. Das produções que discutem o financiamento da educação especial, uma defende as parcerias com as OSC sem fins lucrativos, enquanto a outra analisa o “custo-aluno-inclusão” – assunto interessante para nossa pesquisa –; porém, defende o apoio financeiro para escolas particulares incluírem alunas(os) elegíveis para o atendimento pela educação especial. Apesar destas trazerem questões que não se coadunam com as demais pesquisas, as mantivemos porque tinham os requisitos estabelecidos pela busca. Para finalizar, apresentamos as dificuldades que as(os) pesquisadores(as) registraram em suas produções para alcançar seus objetivos nessa área de pesquisa.

### **2.2.1 As políticas dos fundos de financiamento e a educação especial – Fundef e Fundeb**

Algumas das produções selecionadas tiveram como foco em suas análises os fundos de financiamento da educação básica brasileira. Martins (2009, p. 8), que teve como objetivo “[...] analisar a essência conceitual e a estrutura dos fundos de natureza contábil, implementados no Brasil a partir da década de 1990 [...] [Fundef e o Fundeb]”, verificou e concluiu que há perspectivas de que o Fundeb se constituiu em instrumento que pode garantir a equanimidade quanto ao financiamento da educação básica, contribuindo com o modelo cooperativo entre os entes e para o equilíbrio federativo, assim como Teixeira (2015), em pesquisa no estado de Goiás, que também aponta a equanimidade dos recursos da educação com o Fundeb. Martins (2009) constata que, apesar de o Fundeb ter se aperfeiçoado em relação ao Fundef, principalmente na abrangência de todas as etapas e modalidades da educação básica, esse fundo também criou alguns problemas, como a inclusão das matrículas privadas da educação especial e das creches e a aplicação dos recursos indistintamente, o que contraria a organização do financiamento a partir dos custos.

Nesse sentido, especificamente sobre a educação especial, Pinto (2016) afirma que o Fundeb fortaleceu os repasses financeiros por meio de convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos, por garantir subvenção às matrículas das(os) alunas(os) nesses estabelecimentos. Por isso, o autor demonstra preocupação em relação à destinação dos recursos públicos para instituições privadas.

Em se tratando de financiamento da educação especial e do Fundef, Viegas e Bassi (2009) analisaram as matrículas da educação especial em nível nacional, no período de 1999 a 2006, e constataram que essas matrículas tiveram aumento considerável nas classes comuns das redes públicas (municipais e estaduais). A autora e o autor indicaram que a alteração de alocação no financiamento da educação decorrente desse fundo provocou a ampliação de recursos públicos e foi o principal motivador de elevação das matrículas, além de alavancar a municipalização destas.

Após a implementação do Fundeb, algumas (alguns) autoras(es) desenvolveram pesquisas em relação à educação especial na interface com o financiamento. Bassi (2012), analisando as matrículas da educação especial no estado de Santa Catarina entre 1996 e 2011, com o Fundef e o Fundeb em vigor, identificou a mesma ampliação de matrículas de alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial nas redes públicas induzidas pela política de financiamento de fundos, como apontada por Viegas e Bassi (2009) no período de vigência do Fundef.

Bassi (2012) aponta ainda que houve uma publicização das matrículas – migração das escolas especializadas para as classes comuns das redes públicas –, além de ter constatado que, do ano de 2008 para 2009, houve uma abrupta queda das matrículas da educação especial no estado, causada pela modificação das regras para coleta dos dados do Censo Escolar. Em 2009 deixaram de ser contabilizadas no censo as matrículas das(os) alunas(os) nas instituições que não se enquadravam como escolas especializadas, mas ofereciam serviços de saúde e assistência social e recebiam subvenções estatais dos órgãos públicos da educação para sua manutenção, mudança esta que interferiu no financiamento pelos fundos (Fundef e Fundeb). O autor indica que, quando parte dessas matrículas migrou para as redes estadual e municipais de Santa Catarina, as perdas momentâneas de financiamento foram compensadas. A dupla matrícula da(o) aluna(o) elegível ao atendimento pela educação especial que frequentava o AEE também ajudou a manter o patamar de financiamento da educação especial no estado (BASSI, 2012).



Teixeira (2013), por sua vez, observou que no período de 2010 a 2013, no estado de Goiás, as matrículas da educação especial eram predominantes nas redes municipais (57% das matrículas) em relação às outras dependências administrativas. A autora apontou ainda o aumento das matrículas da modalidade educação especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, inferindo que estava ocorrendo uma maior permanência desse público na educação básica. Outra constatação da autora foi o aumento de 74% entre 2010 e 2013 das matrículas no AEE no estado.

Em nível municipal, algumas pesquisas fizeram a análise da educação especial no contexto do Fundeb. Pereira (2012), ao analisar os primeiros resultados da aplicação do fundo em dois municípios do estado da Paraíba – Cabedelo e João Pessoa –, observou, no período de 2005 a 2010, os gastos realizados pelos municípios com cada uma das etapas e modalidades da educação básica, analisando também aqueles com a modalidade educação especial entre 2006 e 2010. No município de João Pessoa/PB, a autora pôde constatar que os recursos gastos com a modalidade educação especial eram originários das fontes orçamentárias do Fundeb, de convênios federais e do salário-educação, ao passo que em Cabedelo/PB esses gastos não foram discriminados, ou seja, foram agregados aos gastos gerais com o ensino fundamental, fato encontrado na pesquisa de França (2014) no município de Vitória/ES. Pereira (2012) constatou ainda que, nos dois municípios, o número de matrículas nas classes comuns e no AEE aumentou, mas deram prioridade ao uso dos recursos oriundos das matrículas dessa modalidade no ensino fundamental. Complementando essa questão, França (2014, p. 9) destaca que, embora a rede de ensino do município de Vitória/ES

[...] apresentasse matrículas [na modalidade educação especial], os valores apresentados pareciam não corresponder às despesas reais com a manutenção da educação especial do município, por estarem agregados aos recursos de outras etapas de ensino [...]. As receitas destinadas a essa modalidade estavam englobadas nos recursos dirigidos à educação do município, e os valores das despesas estavam subdimensionados, pois estavam agregados à educação infantil e ao ensino fundamental.

Tendo em vista a conclusão de que as verbas da modalidade educação especial eram agregadas às da educação geral, a autora afirma que o Fundeb, no que se refere à gestão das verbas dessa modalidade, não melhorou a transparência, organização e padronização, pois nos demonstrativos de execução orçamentária não foram produzidas alterações significativas nas formas de registros dos dados contábeis, nas esferas administrativas e nas etapas e modalidades

de ensino. Ainda em relação a agregação das verbas, a autora afirma que, no município pesquisado, os valores das despesas com educação especial estavam subdimensionados e pareciam não corresponder às despesas reais.

Com essas produções podemos afirmar que as políticas de fundos (Fundef e Fundeb) alavancaram as matrículas da modalidade educação especial nas redes públicas de ensino municipais e estaduais, mas as(os) autoras(as) não indicam que o aumento dos recursos decorrentes dessas matrículas trouxe benefícios diretos para as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial, pois sendo as verbas agregadas ao montante total, os gestores as aplicam na educação geral, além de as prestações de contas não alcançarem um patamar de organização e padronização que proporcione a transparência necessária para a identificação dos dados pelas(os) pesquisadoras(es) (VIEGAS; BASSI, 2009; BASSI, 2012; PEREIRA, 2012; FRANÇA, 2014, TEIXEIRA, 2013). Outra questão evidenciada é o financiamento de instituições privadas de educação infantil e de educação especial com verbas públicas do Fundeb (MARTINS, 2009; PINTO, 2016).

### 2.2.2 Parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no âmbito da educação especial

Várias das produções selecionadas nesta revisão de literatura indicam as consequências de políticas que privilegiam o financiamento da educação especial com base em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, como já citado, uma situação proporcionada pelas forças políticas que essas instituições constituíram ao longo de sua história em nosso país. Muitas das produções apresentadas apontam, nesse sentido, para um prejuízo ao financiamento das ações nas redes públicas de ensino.

Ao analisar os documentos legais a partir da CF/1988 e do Censo da Educação Básica, Araújo, L. (2015) constata que os dados do censo escolar demonstram que é forte a presença do setor privado, com destaque para as instituições que recebem repasses públicos para a manutenção das vagas oferecidas e sobrevivem com esses recursos. O autor afirma ainda que isso ocorre principalmente na área da educação especial. O estudo de Michels e Lehmkuhl (2016), por sua vez, analisou a política de atendimento dos sujeitos com deficiência na escola regular brasileira e, especificamente no estado de Santa Catarina, investigando as matrículas da

educação especial no período de 2007 a 2012. Corroborando Araújo, L. (2015), elas constataram que o número de matrículas nas escolas especializadas do estado ainda era alto.

Em se tratando dessa modalidade de educação, Borowsky (2013) e Pinto (2016) ressaltam que historicamente o Estado delega para o setor privado sem fins lucrativos a responsabilidade pela educação especial e apoia técnica e financeiramente essas instituições, com parcerias nas três esferas de governo, garantidas pela legislação federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, dois dos estudos apontam mais especificamente essa desresponsabilização do Estado, como de Michels e Lehmkuhl (2016) e Loureiro (2013). No primeiro, as autoras indicam a delegação, em nível estadual, da responsabilidade pela educação das(os) alunas(os) com deficiência que estão fora da idade obrigatória de escolarização (jovens e adultos) às instituições especializadas de Santa Catarina, em que o estado mantinha as parcerias com apoio técnico e financeiro, apesar de ter orientação para uma política escolar inclusiva. No segundo estudo, na esfera municipal, Loureiro (2013, p. 8), que teve como “[...] objetivo compreender a organização e o funcionamento da educação especial no município de Porto Ferreira (SP)”, constatou em seus resultados que a Apae do município em tela revelou ser o principal, e talvez único, por vários anos, serviço escolar oferecido para as pessoas com deficiência no município, serviços esses baseados no assistencialismo e no segregacionismo. A autora apresentou uma análise do financiamento dos serviços da Apae efetuado pelo município e concluiu que os gestores municipais de educação se “desresponsabilizaram” pelos serviços, dando força política à instituição, além de sempre viabilizarem o financiamento desses serviços institucionais, deixando de investir na educação pública, mais precisamente na área da educação especial.

Para além dos dois estudos, se olharmos de forma mais ampla, podemos observar que as produções de Soto *et al.* (2012), Marques (2015) e Oliveira (2016) também revelam a desresponsabilização do Estado para com a educação especial, mostrando o quanto desses recursos são destinados para a manutenção dessas instituições e/ou a origem desses recursos.

Soto *et al.* (2012), em estudo exploratório realizado em um município paulista entre 2008-2011, constataram que os gastos com educação especial representavam 3% do total de dispêndios com a educação no município e que aproximadamente 41% desses recursos foram destinados para pagar serviços prestados por instituições privadas especializadas sem fins lucrativos.

A pesquisa de Marques (2015, p. 9), focada em uma instituição do norte do estado do Paraná e que teve como objetivo “[...] investigar quais impactos a alteração das instituições especiais para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial<sup>16</sup>, causou no financiamento e na estrutura institucional”, identificou em seus resultados que 86% dos subsídios para sua manutenção, no ano de 2013, foram advindos das esferas públicas, como descrito: 63,1% dos recursos provenientes da área da educação eram da esfera estadual e 23,5% dos provenientes das áreas de saúde e da assistência social eram da esfera federal. Esses dados, segundo a autora, indicaram que o financiamento público das instituições privadas enquadradas como Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial no estado do Paraná, mantinha, em grande parte, os custos dessas escolas, evidenciando a força da relação entre o público e o privado na constituição destas no estado (MARQUES, 2015). Michels e Lehmkuhl (2016) afirmam que as instituições especializadas de Santa Catarina, apesar de não serem subvencionadas pelos fundos federais, são apoiadas pela esfera estadual com a cedência de professoras(es), isenção de impostos e disponibilização de recursos financeiros do Fundo Social de Solidariedade (Fundosocial).

Por sua vez, Oliveira (2016), em pesquisa no período de 2012 a 2015 (período de vigência do Plano Plurianual [2012-2015] da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo), em que trabalhou com o conjunto de informações dos programas orçamentários e das funções constantes nas Leis Orçamentárias Anuais, buscou analisar as ações do referido estado tendo em vista a “[...] Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com base nas implicações orçamentárias ocorridas com a mudança da forma de financiamento das Instituições Especializadas, a partir do edital 01/2014<sup>17</sup>” (OLIVEIRA, 2016, p. 7). Como resultados de seus estudos, o autor aponta que o estado do Espírito Santo passou a comprar os

---

<sup>16</sup> “[...] de acordo com a resolução n.º 3600/2011 – GS/SEED, o secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Decreto n.º 02, de 01/01/2011, e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, nas Deliberações n.º 02/2003 e 02/2010 e no Parecer n.º 108/2010, e todos do Conselho Estadual de Educação, resolve: ‘Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011’. Em seu artigo 2º, autoriza a participação das instituições em todos os programas e políticas públicas da área da educação, o que garante a manutenção dos subsídios públicos para o setor privado e dos alunos com necessidades educacionais especiais em espaços segregados de ensino” (MARQUES, 2015, p. 33-34).

<sup>17</sup> Trata-se de Edital de Credenciamento n.º 01/2014, publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, que “Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular aos alunos da rede estadual e municipal que apresentam deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, nos Municípios do Estado do Espírito Santo” (OLIVEIRA, 2014, p. 139-140).

serviços de atendimento educacional especializado (terceirização<sup>18</sup>), proporcionando aumento dos repasses públicos para as instituições especializadas e, em consequência disso, menos recursos foram investidos nas escolas públicas estaduais (OLIVEIRA, 2016). O autor observa ainda que as instituições “[...] ganharam maior autonomia para os gastos dos recursos públicos recebidos, passaram a elaborar seu próprio processo seletivo para contratação de professores [...]” e conclui que “[...] é possível que, paulatinamente elas venham a ser reconhecidas como peça fundamental (obrigatória) no processo educacional dos alunos com deficiência no estado” (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

As conclusões de Oliveira (2016) reforçam as constatações de Loureiro (2013) e de Marques (2015), quando a primeira autora indica em seus resultados que a instituição (Apae) de Porto Ferreira (SP) tem, desde a sua fundação, importância para a educação das pessoas com deficiência, tendo em vista a total ausência de políticas de educação especial para a inclusão das(os) alunas(os) nas classes comuns do município. A autora destaca também a ausência de um movimento organizado das pessoas com deficiência na cidade. Assim como ela, Marques (2015) evidencia, em sua pesquisa no estado do Paraná, o total apoio às instituições especializadas, que foram reconhecidas a partir de 2013 como Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, recebendo do governo estadual todos os subsídios necessários para manutenção e funcionamento.

Ainda sob o prisma das parcerias públicas com as instituições privadas, França e Prieto (2018) analisaram o PL/69, de 2015, apresentado pelo Senador Romário de Souza Faria, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que dispõe sobre a contratação de serviços das Apae e Pestalozzi para o atendimento de alunas(os) com deficiência intelectual ou múltipla, sem limite de idade. As autoras concluem que o

[...] o conteúdo desse projeto constitui uma tentativa de ratificar a relação entre o Poder Público e as instituições de educação especial, sob a égide da terceirização dos serviços [...], por meio da lógica do mercado, na forma de gestão da educação pública que assume indícios de uma gestão empresarial. (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 735)

Elas alertam ainda para o fato de que, se o Projeto de Lei for aprovado, ocorrerão mudanças em muitos dos sistemas de ensino e recursos públicos serão garantidos para

---

<sup>18</sup> “Entendemos terceirização como contratação de terceiros para prestação de serviços em benefício da Administração Pública” (OLIVEIRA, 2016, p. 110, em NR).

instituições privadas especializadas, de modo que poderemos assistir à precarização do financiamento das escolas públicas.

No campo das terceirizações, reforçando os resultados de Oliveira (2016), Oliveira e Sobrinho (2020) problematizaram os aspectos das finalidades políticas e sociais das contratações que o governo do estado do Espírito Santo realizou dos serviços de AEE junto às instituições especializadas sem fins lucrativos nos anos de 2014 e de 2017, constatando que houve aumento de repasses de verbas para esses serviços, com cerca de “[...] 4,5% de recursos, mesmo que o custo aluno/mês não tivesse sido corrigido” (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020, p. 13). Os autores demonstraram também que aproximadamente 20 milhões de reais foram destinados para a contratação dos serviços.

Sobre o estado de São Paulo, no período de 2014 a 2017, Souza, Castro e Prieto (2020) apresentaram um panorama numérico da educação especial, resultado da análise do número de matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial (nas classes comuns e classes e escolas especiais públicas e privadas), dos valores aluno/ano do Fundeb para a educação especial e da estimativa dos valores de repasse das verbas do Fundeb relativas às matrículas nas instituições parceiras da Seduc-SP que oferecem educação especial substitutiva. O estudo apontou que, apesar de no período analisado ter havido redução de 20,8% das matrículas nessas instituições, houve um aumento de 5,7% nos valores pagos pelos serviços; o valor aluno/ano Fundeb para a educação especial no estado aumentou 18,2%; e a estimativa do valor aluno/ano pago pela Seduc-SP para as instituições atingiu 33,5% de aumento no período, sendo que as diferenças percentuais em relação ao valor aluno/ano Fundeb para a modalidade também aumentaram no período (SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020, p. 9).

Com esses dados as autoras concluíram que: “Em termos financeiros, tais parcerias da [...] [Seduc-SP] representam valores elevados e significativos para a subsistência dessas instituições [...]”, além de apontarem que a política de parcerias adotada pela secretaria de educação “[...] não adere plenamente à perspectiva inclusiva. Ademais, grande parte desses recursos financeiros poderiam ser utilizados em ações de implementação da educação inclusiva nas redes públicas de ensino” (SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020, p. 11-12).

### 2.2.3 Financiamento público direcionado para as OSC sem fins lucrativos e para escolas particulares

Entre as produções selecionadas por atenderem aos critérios estabelecidos, temos duas que apresentaremos em separado neste subitem, pois nos trazem apontamentos que se contrapõem às ou divergem das outras produções.

A primeira delas é a dissertação de Araújo (2006, p. 9), que analisou

[...] os discursos e práticas do Estado e da sociedade civil para o planejamento e gestão das parcerias para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, no período pós Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/1996.

No estudo, o autor avaliou como as propostas de integração e inclusão eram utilizadas para a realização das parcerias entre a Seesp/MEC e as instituições especializadas, investigando historicamente o impacto das leis no âmbito educacional no período entre 1996 e 2006 e a “[...] execução da Política de Educação Especial<sup>19</sup>, assim como das propostas de educação inclusiva [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 9), o que permitiu apresentar seus desafios e possibilidades.

O pesquisador apontou como período de maior aproximação entre a Seesp/MEC e as instituições especializadas o de 1996 a 1999, marcado pela transição e adequação do discurso da integração à inclusão. Nesse triênio, a tendência foi de ampliação das parcerias, com um aperfeiçoamento nas relações Estado e organizações especializadas e o aumento do apoio técnico e financeiro para essas organizações, de colaboração transacional<sup>20</sup> e integrativa<sup>21</sup> e de grande aproximação entre as duas instâncias. O período de 2000 a 2002 foi, por sua vez, caracterizado pelo aprimoramento nos discursos e práticas em nome da inclusão e do “[...] aumento das tensões entre Estado / inclusivistas / organizações especializadas [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 267), sendo que as tendências foram de parcerias ampliadas dirigidas pelo Estado, de estágio de colaboração transacional e de média aproximação entre as duas instâncias. A partir de 2003, segundo o autor, com o início do Governo Lula, houve “[...] a revolução nas práticas

---

<sup>19</sup> Com o uso da expressão “Política de Educação Especial” de forma generalizada, neste momento do texto e ao longo da dissertação, o autor refere-se às diretrizes emanadas da Seesp/MEC no período por ele estudado – 1996 a 2006.

<sup>20</sup> Natureza de relacionamento que se dá por troca de recursos. Há um envolvimento ativo entre os parceiros e o fluxo de valores passa a ser de mão-dupla (ARAÚJO, 2006).

<sup>21</sup> Natureza de relacionamento em que “[...] as missões, o pessoal e as atividades dos parceiros começam a experimentar uma ação coletiva e há uma integração organizacional” (ARAÚJO, 2006, p. 92).

das parcerias em nome da inclusão [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 229), em que as tendências foram de parcerias pontuais e de baixa aproximação entre as duas instâncias – Seesp/MEC e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos –, com ênfase na expansão da educação inclusiva pública e com desmonte da educação especial privada. Nesse contexto ocorreram tensões e conflitos entre Estado e organizações especializadas e a expansão quantitativa da educação inclusiva. O autor analisou relatórios da Seesp/MEC de 2002-2003 e observou a diminuição considerável de aprovação de projetos com as organizações especializadas e o aumento de financiamento de projetos com governos estaduais e municipais (ARAÚJO, 2006).

Apesar de o autor indicar em seus estudos que a partir de 2003, com a implementação de ações em prol da educação inclusiva nas classes comuns das redes públicas de ensino, houve uma tendência de “desmonte da educação especial privada”, os estudos posteriores que apresentamos não demonstraram esse desmonte. O que vemos é que essas instituições continuam prestando serviços de educação especial substitutiva e sendo financiadas pelos Poderes Públicos, principalmente os estaduais e municipais (SOTO et al, 2012; LOUREIRO, 2013; MARQUES, 2015; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020), com o agravante de terem forte influência política, o que leva a mudanças na legislação, como apontado por França e Prieto (2018).

O segundo estudo é de Kunzler (2019, p. 9), que teve como objetivo “[...] determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão à luz da política pública de inclusão e das normas da educação inclusiva vigentes, visando fomentar uma proposta de incentivo fiscal e de financiamento da inclusão na rede privada de ensino”. Nessa pesquisa, a autora faz um estudo de casos múltiplos em três escolas particulares de Porto Alegre/RS, com dados contábeis do ano de 2017. O resultado obtido foi o de que o custo-aluno-inclusão está entre 65% e 122% superior ao custo-aluno. Nesse sentido, a autora defendeu e encaminhou aos órgãos responsáveis uma proposta de mudanças nas políticas públicas, nas quais as escolas particulares deveriam receber incentivo fiscal para a manutenção de matrículas de alunas(os) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, “[...] de modo a incentivar as escolas privadas a ampliarem o atendimento da Educação Especial sem prejudicar a sustentabilidade econômico-financeira da escola” (KUNZLER, 2019, p. 9).

Esse último estudo foi selecionado por tratar de questões relacionadas ao custo-aluno da educação especial; porém, os objetivos e conclusões que a autora apresentou em relação ao



financiamento público para as escolas particulares com fins lucrativos, com o intuito de não prejudicar os lucros dessas escolas, não condizem com os apontamentos e considerações que temos nas outras produções, pois as(os) autoras(es) são unânimes em defender que recursos financeiros públicos devem ser utilizados para financiar a educação pública.

#### 2.2.4 Dificuldades encontradas nas pesquisas para identificação dos dados de financiamento da educação especial

Outras questões apresentadas pelas(os) autoras(es) em relação aos estudos sobre financiamento da educação especial foram as dificuldades encontradas na identificação dos dados por haver agregação dos valores dessa modalidade de ensino aos da educação básica, como observaram Pereira (2012), França (2014) e Araújo, L. (2015), e por mudanças nas formas de registros dos gastos (SILVA, C. N. O., 2016). Esse último autor se propôs a analisar a rede municipal de São Paulo em relação aos serviços educacionais oferecidos às(aos) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial matriculadas(os) na rede no período de 2014 a 2017. Ele notou uma mudança na perspectiva da educação especial quando analisou os montantes direcionados para essa modalidade de ensino, demonstrando que as formas de registros contábeis na gestão do Prefeito Haddad (2013-2017) foram modificadas. As ações continuaram acontecendo, inclusive com aumento dos montantes gastos, tendo como exemplo o transporte gratuito para pessoas com deficiência, mas passaram a ser contabilizados sob outra rubrica, o que dificultou a identificação de custeios de serviços específicos para a educação especial.

#### 2.2.5 Algumas considerações acerca da revisão de literatura e das produções selecionadas

Após apresentação das produções selecionadas nesta revisão de literatura, podemos constatar que apesar do aumento de trabalhos na área de financiamento da educação especial, ainda há escassez de pesquisas quando afunilamos a busca para o estado de São Paulo. Em um período de 21 anos (entre 1999 e 2020), localizamos apenas dois artigos que se referiam ao financiamento da educação no estado, em que um deles não se refere à educação especial (FRACALANÇA, 1999), e o segundo, de Souza, Castro e Prieto (2020), que tem como tema essa modalidade de ensino. Logo, há necessidade de mais pesquisas nessa área.

Notamos, obviamente, o aumento de produções nos últimos oito anos, a partir de 2012, a maioria dando ênfase às parcerias entre os órgãos educacionais públicos nas esferas municipais e estaduais e as instituições especializadas privadas, demonstrando preocupação na transferência de recursos públicos para o setor privado.

Tendo em vista esse contexto acadêmico, com escassez de pesquisas na área de financiamento da educação especial, nossa investigação tem a pretensão de contribuir com a geração de informações e discussões acerca do financiamento da educação especial e das parcerias entre o Poder Público e as organizações sem fins lucrativos, atuantes em educação especial no estado de São Paulo.

Reconhecemos a relevância dos estudos selecionados à luz da discussão de conceitos importantes para a presente pesquisa, como terceirização (OLIVEIRA, 2016); publicização (BASSI, 2012); parcerias entre o público e o privado (SOTO *et al.*, 2012; BOROWSKY, 2013; ARAÚJO, L., 2015; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020); recursos públicos para financiar educação pública (SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020); recursos dos fundos públicos (Fundef e Fundeb) (MARTINS, 2009; PEREIRA, 2012; TEIXEIRA, 2013; FRANÇA, 2014); desresponsabilização do Estado pela educação de pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial (LOUREIRO, 2013; BOROWSKY, 2013); repasses de fundos públicos para financiamento de instituições privadas (VIEGAS; BASSI, 2009; SOTO *et al.*, 2012; ARAÚJO, L., 2015; PINTO, 2016; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020); dados de financiamento e gastos da educação especial agregados ao da educação básica (PEREIRA, 2012; FRANÇA, 2014); força política das instituições especializadas (MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2016; FRANÇA; PRIETO, 2018); falta de transparência nos mecanismos que dão publicidade aos dados e de padronização na gestão das verbas (PEREIRA, 2012; FRANÇA, 2014; ARAÚJO, L., 2015; SILVA, C. N. O., 2016).

Cabe ressaltar que finalizamos esta revisão de literatura no início do ano de 2020 e após esse encerramento foram defendidas duas teses e uma dissertação relevantes para o tema financiamento da educação especial, sendo assim, as citaremos: a tese de Castro (2020, p. 9) – “Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017” e teve por objetivo “[...] analisar a destinação de verbas do município de Campinas-SP para a educação especial nos setores público e privado entre 2012 e 2017”; tese de Oliveira (2021, p. 11) – “Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de

estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado”, teve como objetivo “[...] analisar a interdependência orçamento público e a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do AEE, no ciclo orçamentário 2016-2019” no estado do Espírito Santo; dissertação de Portal (2020, p. 11) – “Financiamento da educação especial no município de Belém-PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência”, com o objetivo de analisar o “[...] financiamento da Educação Especial no município de Belém e suas implicações para a garantia do direito de acesso à educação de pessoas com deficiência, a partir da análise das receitas e das despesas da educação especial no âmbito de financiamento da educação básica, [...] no período de 2009 a 2019”.

O próximo capítulo trará discussões sobre políticas sociais que, em muitos casos, deixaram de ser ofertadas pelo Estado e passaram a ser privatizadas, terceirizadas e publicizadas em consequência dos ideários do neoliberalismo, que ofereceu subsídios conceituais e legais para a promoção, até os dias atuais, desses artifícios para a proposição de políticas que atendam direitos à saúde, educação, assistência social, entre outras, dando ênfase, no caso desta pesquisa, à educação e à educação especial.

### **3 POLÍTICAS SOCIAIS E AS PARCERIAS COM AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**

Este capítulo tem como objetivo discutir o contexto das relações público-privadas entre o Poder Público e a iniciativa privada (com e sem fins lucrativos) e as políticas sociais que, com o ideário neoliberal, passaram a ser privatizadas.

No início da década de 1990 as ideias neoliberais já circulavam no Brasil, trazendo mudanças nas políticas econômicas e sociais. Nesse contexto e na perspectiva de um Estado mínimo, muitos dos programas e serviços das áreas da saúde, assistência social e educação foram privatizados, terceirizados ou publicizados, conceitos sobre os quais nos debruçaremos ao longo deste capítulo (BRESSER PEREIRA, 1998; CARINHATO, 2008; DI PIETRO, 2017).

Esses programas e serviços das áreas citadas são considerados constituintes de políticas públicas sociais. Interessa-nos, no caso desta pesquisa, discutir a privatização na área educacional, especificamente na educação especial. Pesquisas na área indicam que há, por parte dos entes federados, a tendência de se desresponsabilizar pela educação das pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial e de fazer associações com instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias atuantes nessa área (MAZZOTTA, 2003; BUENO; KASSAR, 2005; PERONI, 2009).

Nesse sentido, atualmente os entes federados seguem os preceitos da Lei Federal n.º 13.019, alterada pela Lei Federal n.º 13.204, que regulamenta as parcerias com as OSC sem fins lucrativos (BRASIL, 2014b, 2015a, respectivamente), fontes que serão objeto de análise em momento oportuno.

#### **3.1 Os ideários do neoliberalismo e as políticas públicas**

Desde a CF/1988, mais especificamente a partir dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há um pano de fundo político-econômico que não podemos deixar de discutir, qual seja, a adoção de políticas econômicas e sociais de características neoliberais. No Brasil, ainda no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), as ideias neoliberais circularam, mas foi “[...] somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o Plano Real – construído na administração Itamar Franco – que aplicou seus ditames no Estado Brasileiro” (CARINHATO, 2008, p. 39).

Contextualizando os marcos internacionais desse modelo de doutrina socioeconômica, na década de 1970 a economia mundial entrou em recessão<sup>22</sup>. O ideário neoliberal teve, então, início, segundo Carinhato (2008, p. 38), com um duro receituário: “[...] a manutenção do Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. No final dos anos 1970 e início dos 1980, com a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, como Primeira-ministra na Inglaterra, e de Ronald Reagan, em 1981, como Presidente dos Estados Unidos da América, foi iniciada sua aplicação prática. Na América Latina, com o governo ditatorial de Pinochet no Chile, tivemos as condições para a adoção dessa doutrina socioeconômica, que se concretizou de forma austera (CARINHATO, 2008).

No Brasil, por sua vez, como já mencionado, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a chamada Reforma do Estado, promovida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), idealizada pelo então Ministro do Mare, Bresser-Pereira (1995-1998). A reforma estava balizada a partir da identificação de quatro problemas e apresentou quatro processos básicos que levariam o Brasil ao Estado Social-Liberal no século XXI: o primeiro problema seria de cunho econômico-político e se resolveria com “[...] a delimitação do tamanho do Estado [...]”, ou de suas funções, “[...] reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’ (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta)” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 60). O segundo problema, também de caráter econômico-político, foi a redefinição do papel regulador do Estado, rearranjando as formas de intervenção nos planos econômico e social. O terceiro problema, de cunho econômico-administrativo, requeria o “[...] aumento da governança do Estado [...]”, com a superação das formas burocráticas de administração. O último problema, de caráter político, dizia respeito, por fim, ao aumento da governabilidade com a garantia de sua legitimidade (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 60).

Essas ideias trazidas por Bresser-Pereira (1998) foram gestadas e implantadas ainda na década de 1980 na Inglaterra com a adoção dos fundamentos do teórico Antony Giddens, com

---

<sup>22</sup> Segundo Bresser-Pereira (1998, p. 50): “Entre os anos 30 e os anos 60 [...] [do século XX], o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo”.

o intuito de transcender a social-democracia<sup>23</sup>. De acordo com Peroni (2006), Giddens trouxe o conceito da Terceira Via como um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, abandonando o coletivismo e dando uma nova concepção individualista às políticas sociais. A Terceira Via teve como estratégia para sua implantação o denominado Terceiro Setor ou o público não-estatal.

Para o estudo em questão, interessa-nos, a priori, a redução do Estado por meio da privatização, terceirização e publicização, pois envolve principalmente as políticas sociais, seus programas e serviços, entre eles os de saúde, assistência social e educação.

Cabe ressaltar que os Estados do Ocidente possuem em sua maioria, segundo Zavascki (1998), estatutos jurídicos que contemplam explicitamente os direitos sociais<sup>24</sup>, e mesmo aqueles que eram omissos em relação às políticas públicas sociais proclamam “[...] compromissos solenes de estabelecer políticas públicas destinadas a eliminar desigualdades sociais e de promover, em todos os seus aspectos, a dignidade da pessoa humana” (ZAVASCKI, 1998, p. 230).

Nesse sentido, Duarte (2007, p. 694) afirma que:

---

<sup>23</sup> Para Vieira (2013), baseado em Giddens (1999), a social-democracia consistiu em uma política de classe de esquerda, em que os principais destinatários foram os operários da manufatura. Segundo Cardoso (1990, p. 7), a “[...] social-democracia europeia nasceu na luta pelo direito de voto, pela soberania do voto popular e pelas liberdades de expressão e organização das classes populares, contra os privilégios dos reis, da nobreza e da burguesia”. Ainda de acordo com o autor: “Os ideais da social-democracia, que no começo do século [XX] pareciam “subversivos”, tornaram-se amplamente aceitos” (CARDOSO, 1990, p. 5). Na atualidade “[...] é uma corrente política que quer corrigir as injustiças sociais e melhorar as condições de vida do povo através de reformas livremente consentidas pela sociedade, dentro de um regime democrático” (CARDOSO, 1990, p. 5). Ela “[...] assegura a propriedade privada e a liberdade de empresa, [...] não aceita, por outro lado, a tese do “quanto menos governo melhor”. Primeiramente, porque “[...] nem sempre as leis do mercado e da livre concorrência são capazes de harmonizar automaticamente os interesses particulares e o interesse geral da sociedade [...]” e também porque o Estado “[...] tem responsabilidades diretas em relação ao bem-estar social” (CARDOSO, 1990, p. 10).

<sup>24</sup> Cabe detalhar as gerações ou dimensões dos direitos fundamentais: Os de primeira geração ou dimensão “[...] representam todo um conjunto de direitos civis e políticos que refletem os anseios originados diante de todo esse contexto, tais como: o direito à vida, à intimidade, à inviolabilidade de domicílio, à propriedade, à igualdade perante a lei, entre outros (FURTADO; SIMEÃO, 2020, p.18). [...] No aspecto econômico os direitos de segunda geração buscam garantir uma existência digna, com respeito aos princípios de livre concorrência e propriedade privada. No âmbito social, são aqueles relacionados à educação, lazer, segurança, assistências aos desamparados, alimentação, transporte e trabalho. E, em termos culturais, englobam a valorização das manifestações culturais, acesso da população à cultura nacional, proteção do patrimônio cultural e das suas culturas populares, entre outros (FURTADO; SIMEÃO, 2020, p. 19). [...] Os direitos de terceira dimensão - também conhecidos como direitos da solidariedade ou fraternidade - são os direitos coletivos em sentido amplo, também conhecidos como interesses transindividuais pois são condicionados à existência de grupos específicos. Entre esses direitos estão o direito ambiental, os direitos das crianças, idosos, adolescentes e portadores de deficiência (FURTADO; SIMEÃO, 2020, p. 19). Apesar de ser pouco discutido na doutrina, os direitos de quarta geração são importantíssimos pois compreendem os direitos à democracia, a informação e ao pluralismo (FURTADO; SIMEÃO, 2020).

No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc.

Ainda, em relação às políticas públicas, Secchi (2015, p. 2) afirma que “[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, ou seja, “[...] é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. O autor define, baseado em Sjöblom (1984), que “[...] o problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública” (SECCHI, 2015, p. 10) e apresenta um exemplo de política pública para a área da educação: “[...] programa de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática do ensino fundamental do estado do Amazonas” (SECCHI, 2015, p. 11). O Estado utiliza, portanto, as políticas públicas como instrumento para intervenção nas situações concretas e assim promover os objetivos sociais e materializar o princípio democrático (DUARTE, 2007).

À luz disso, o Estado deve promover políticas públicas que garantam a educação para todas e todos, tendo em vista que a CF/1988, em seu art. 6º, conclama que a educação é um direito fundamental de natureza social, assim como “[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição<sup>25</sup>” (BRASIL, 1988).

Ainda na CF/1988, no Capítulo III, seção I – Da Educação, o art. 205 estabelece que: “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”. Para Cury (2007), o fato de a CF/1988 tratar a educação como um direito, apontando-a, assim, como um bem social, é imprescindível, visto que o Brasil tem tradição elitista, de maneira que a educação acabava por ser reservada às camadas sociais mais privilegiadas.

O inc. I do art. 205 da Carta Magna dita que haverá: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988) e, sendo assim, vemos um avanço legal

---

<sup>25</sup> Esta redação data de 2015 e conta com a Emenda Constitucional (EC) n.º 90 que acresceu o direito ao transporte, sendo que antecederam às ECs n.º 26/2000 e 64/2010 que incluíram o direito à alimentação e à moradia, respectivamente (BRASIL, 2000a, 2010a, 2015b).

na tentativa de garantir que todas(os) tenham iguais condições para a matrícula e consequente permanência na escola.

Nesse sentido, o art. 208 da CF/1988 dispõe as garantias pelas quais o Estado efetivará o seu dever em relação ao direito à educação. Segundo o inc. I, o Estado deve garantir o oferecimento da educação básica gratuita e os responsáveis devem matricular as crianças a partir dos quatro anos de idade na educação infantil (pré-escola), sendo que a obrigatoriedade das matrículas se estende até os 17 anos – idades estendidas pela Emenda Constitucional n.º 59 (BRASIL, 2009), idade em que a(o) jovem deveria concluir o ensino médio, enquanto este deveria ser progressivamente universalizado e oferecido gratuitamente pelas redes públicas de ensino (inc. II)<sup>26</sup>. Em relação às crianças de 0 a três anos, a matrícula não é obrigatória; porém, é dever do Estado seu oferecimento gratuito nas redes públicas de ensino (BRASIL, 1988).

Para concluir, concordamos com a posição de Muñoz (2006, p. 43) quando ele afirma que, além da educação “[...] ser um recurso privilegiado para o aprendizado”, ela “[...] é um direito humano e não apenas um direito reconhecido, por meio de leis, pelo Estado, que pode ser postergado ou diferido de acordo com a vontade dos governantes”. Para o autor, uma vez que a educação é um direito fundamental, ela independe dos formalismos jurídicos, pois está “[...] relacionada à garantia da dignidade humana, preceito que se sobrepõe a todos os poderes constituídos”.

Entretanto, pesquisas mostram que cada vez mais os serviços educacionais que deveriam ser oferecidos pelo Poder Público estão sendo demandados para o setor privado com e sem fins lucrativos (ANTUNES; PERONI, 2017; PERONI; SHEIBE, 2017; PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

### 3.2 Privatização, terceirização e publicização dos serviços educacionais

Bresser-Pereira (1998, p. 61, grifos nossos) define:

A **privatização** é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. **Publicização**, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. **Terceirização** é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

---

<sup>26</sup> Este inciso foi incluído com a EC n.º 14 (BRASIL, 1996c).



Por sua vez, Carinhato (2008, p. 44) afirma que a terceirização de serviços públicos para a iniciativa privada, principalmente em relação às políticas sociais partiu da defesa de que o Estado tem limites estruturais para a garantia dessas políticas e, em consequência disso, a terceirização foi posta como um novo modelo de solidariedade social que permitiu ao Estado aliviar-se da responsabilidade de prover direitos sociais básicos. Nessas circunstâncias, os direitos sociais passaram a ser vistos como mercadorias. Assim, essa parceria que transita entre o público e o privado será constituída na esfera pública não-estatal (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Di Pietro (2017) discute a definição de privatização e afirma que é um conceito amplo e complexo, ao contrário do que muitos pensam, reduzindo-o ao conceito popularizado de que é somente a transferência de empresas estatais para o controle do setor privado. Para a autora e para autores em que ela se baseia em sua conceituação e discussão<sup>27</sup>, há um sentido bem mais amplo e que se transforma ao longo do tempo pela introdução de novas formas de privatização, sendo assim um conceito em construção.

Quanto à amplitude do conceito de privatização, a autora declara que este abrange as medidas adotadas para diminuir o tamanho do Estado e cita:

- a) “**a desregulação** (diminuição da intervenção do Estado no domínio econômico ou, pelo menos, a mudança na forma de regulação)” (DI PIETRO, 2017, p. 6, grifos da autora);
- b) “**a desmonopolização** de atividades econômicas”, quando o Estado monopoliza um tipo de atividade econômica (DI PIETRO, 2017, p. 6, grifos da autora);
- c) “**a venda de ações de empresas estatais ao setor privado** (desnacionalização e desestatização)” (DI PIETRO, 2017, p. 6, grifos da autora);
- d) “**a concessão de serviços públicos e, mais recentemente, as parcerias público-privadas [...]**”, como novas formas de gestão privada, “[...] além das concessões de obras públicas e várias modalidades de concessões para exploração de bens públicos” (DI PIETRO, 2017, p. 6, grifos da autora);

---

<sup>27</sup> A autora baseia-se em obras de: Jorge A. Aja Espil (1992), Jaime Rodriguez-Arana (1991), Francisco José Villar Rojas (1993) e Carlos Menem e Roberto Dromi (1990).

- e) “os *contracting out*<sup>28</sup> (como forma pela qual a Administração Pública celebra acordos de variados tipos para buscar a colaboração do setor privado, podendo-se mencionar, como exemplos, os convênios e os contratos de obras e prestação de serviços) [...]” e, segundo a autora, é na prestação de serviços que “[...] entra o instituto da **terceirização**” (DI PIETRO, 2017, p. 6, grifos da autora);
- f) “a liberalização dos serviços públicos [...]”, o que seria, conforme a autora, a privatização da própria atividade estatal, pois elas são repassadas para a iniciativa privada (DI PIETRO, 2017, p. 6).

Por ser um conceito em construção, a privatização continua sendo ampliada, segundo Di Pietro (2017, p. 8, grifos da autora),

[...] com as novas formas de parcerias, como os contratos de gestão com as chamadas **organizações sociais**, os termos de parcerias com as **organizações da sociedade civil de interesse público** (Oscips), os termos de colaboração e os termos de fomento com as **organizações da sociedade civil** (OSC) e as parcerias público-privadas.

Importa observar que Di Pietro (2017, p. 26, grifos nossos) utiliza o termo “parceria”

[...] para designar **todas as formas de sociedade** que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são **organizadas entre os setores público e privado**, para a consecução de fins de interesse público. Nela existe a colaboração entre o poder público e a iniciativa privada nos âmbitos social e econômico, para a satisfação de interesses públicos, ainda que, do lado particular, se objetive o lucro. Todavia, **a natureza econômica da atividade não é essencial para caracterizar a parceria**, como também não o é a ideia de lucro, já que **a parceria pode dar-se com entidades privadas sem fins lucrativos que atuam essencialmente na área social e não econômica**.

Para os casos que envolvem as OSC, foi aprovada, no ano de 2014, a Lei Federal n.º 13.019, alterada pela Lei Federal n.º 13.204 (BRASIL, 2014b, 2015a, nessa ordem). Essa lei é um dos eixos norteadores do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) e sua aprovação foi considerada uma conquista, pois o MROSC “[...] é uma agenda política ampla, que tem como desafio aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional relacionado às organizações da sociedade civil (OSCs) e suas relações de parceria com o

---

<sup>28</sup> Tradução livre de *contracting out* – contratação externa.

Estado” (BRASIL, 2016a). Esse processo foi conduzido pela Presidência da República em diálogo com as OSC, gestores e especialistas. A Lei Federal n.º 13.019:

[...] estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em **termos de colaboração**, em **termos de fomento** ou em **acordos de cooperação**; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; [...]. (BRASIL, 2014b, 2015a, grifos nossos)

O art. 30 da Lei Federal n.º 13.019 indica em seu caput e no inc. VI que:

A administração pública poderá dispensar a realização do **chamamento público**. [...] inc. VI - no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de **educação**, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política. (BRASIL, 2014b, grifos nossos)

Para entendermos alguns dos termos utilizados no inciso acima trazemos o que a lei explicita sobre eles. O primeiro termo, “chamamento público”, está no art. 2º, inc. XII, da mesma lei, como:

[...] procedimento destinado a selecionar organização da sociedade civil para **firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento**, no qual se garanta a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos; [...]. (BRASIL, 2014b, grifo nosso)

Para Di Pietro (2017, p. 370) não foi utilizado o “[...] vocábulo licitação para designar o procedimento de seleção [...]”, mas esta é uma modalidade de licitação; porém, ainda segundo a autora, “[...] o legislador quis deixar claro que a Lei n.º 8.666/1993<sup>29</sup> não se aplica às relações regidas pela Lei n.º 13.019/2014, salvo nos casos expressamente previstos.”

---

<sup>29</sup> Todo e qualquer órgão público, quando precisa contratar um serviço ou comprar equipamentos, suprimentos, entre outros, de uma empresa privada, deve seguir as normas da Lei Federal n.º 8.666 (BRASIL, 1993), que instituiu os regulamentos para as licitações. Entre elas temos o chamamento público, realizado por meio de publicação de edital em jornal da imprensa oficial ou de grande circulação no estado ou município onde ocorrerá a contratação, em que se explicita o tipo de serviço a ser executado, ou o produto a ser adquirido, e quais empresas ou pessoas

Nos casos em que há a dispensa de chamamento público para as OSC pelo motivo explicitado no inc. VI, acima citado, estas são consideradas pela Lei Federal n.º 13.019 em seu art. 2º:

I - Organização da sociedade civil:

a) **entidade privada sem fins lucrativos** que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;

b) **sociedades cooperativas** previstas na Lei n.º 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, **educação** e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social;

c) as **organizações religiosas** que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos. (BRASIL, 2014b, grifos nossos)

Os três tipos são os já conhecidos como instituições filantrópicas (a), cooperativas ou comunitárias (b) e confessionais (c). Na LDB/1996, em seu art. 19, incs. I-III e § 1º e 2º, são classificadas as instituições de ensino em públicas, privadas e comunitárias, sendo que as qualificadas como confessionais e as certificadas como filantrópicas podem ser classificadas como privadas ou comunitárias. No art. 77 o mesmo documento afirma que podem ser destinados recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas desde que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. (BRASIL, 1996)

---

físicas poderão participar da licitação, que pode ocorrer nas modalidades de concorrência, tomada de preço, convite, concurso ou leilão (BRASIL, 1993).

Observa-se que os incisos citados atendem as definições da Lei 13.019 (BRASIL, 2014b).

A referida lei, ainda em seu art. 2º, apresenta a definição de “termos de colaboração”, “termos de fomento” e “acordos de cooperação”:

**VII - termo de colaboração:** instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros;

**VIII - termo de fomento:** instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros;

**VIII-A - acordo de cooperação:** instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros. (BRASIL, 2014b, grifos nossos)

O que observamos, portanto, é que os conceitos de privatização, terceirização e publicização estão imbricados. Concordamos com Di Pietro (2017) que privatização tem um sentido mais amplo e que se constitui como uma ideia em construção que vem se atualizando desde a década de 1990 até os dias de hoje. Os conceitos e estratégias de aplicação da privatização mudaram de nome e de formato, mas, em sua essência, continuam sendo as formas de o Estado repassar suas obrigações para com as(os) cidadãs(ãos) para a iniciativa privada.

Ainda concluindo, quando temos em vista que as parcerias podem ser caracterizadas pela associação entre entidades privadas sem fins lucrativos e o Poder Público, podemos utilizar esse termo para indicar as associações entre as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial (filantrópicas, confessionais e comunitárias), e os órgãos educacionais municipais, estaduais e federais. Nesse caso, temos parcerias firmadas por meio de termos de colaboração e termos de fomento e ainda podemos afirmar que são um tipo de terceirização de serviços, isto é, os *contracting out*, como indicado por Di Pietro (2017), assim como se caracteriza como parcerias público-privadas por conceder às OSC sem fins lucrativos a efetivação de serviços que deveriam ser ofertados pelo Poder Público.

Especificamente na educação, Peroni e Sheibe (2017, p. 387) apontam que a privatização acontece de diversas formas:

Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o conteúdo da educação pública e mesmo a sua execução<sup>30</sup>.

Para as autoras, essas ações estão alinhadas com as políticas de instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>31</sup>, o Banco Mundial<sup>32</sup>, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>33</sup>, “[...] além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos” (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 387).

---

<sup>30</sup> Um exemplo trazido por Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 419) é a atuação do Instituto Unibanco na reforma do Ensino Médio, que “[...] por sua vez, opera com uma série de instituições através de parcerias público-privadas para viabilizar a implantação do programa Jovem de Futuro nas redes públicas de ensino médio”. Segundo as autoras, “[...] essa é sua principal estratégia, além de construir direcionamento público em seminários, congressos, palestras, trazendo experiências internacionais”.

<sup>31</sup> Tradução geralmente utilizada do original em inglês: *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) – “É um fórum de países que se descrevem como comprometidos com a democracia e a economia de mercado, oferecendo uma plataforma para comparar experiências políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas domésticas e internacionais de seus membros. A maioria dos membros da OCDE é formada por economias de alta renda, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito alto e consideradas países desenvolvidos. Há mais de 20 anos a OCDE trabalha em estreita colaboração com os países da América Latina e Caribe (ALC) para facilitar o diálogo sobre políticas e a disseminação de boas práticas em áreas como investimento, educação, inclusão, concorrência, boa governança, anticorrupção e política fiscal” (Tradução livre da apresentação da página da OCDE direcionada para a América Latina e Caribe. Disponível em: <http://oecd.org/latin-america>. Acesso em: 11 mar. 2020.

<sup>32</sup> “O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era ‘Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento’ (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra”. Disponível em: <https://bit.ly/2Q3UBbW>. Acesso em 11 mar. 2020.

<sup>33</sup> O **Banco Interamericano de Desenvolvimento** ou BID (em inglês *Inter-American Development Bank, IDB*) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, Estados Unidos, que foi criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e de promover a integração comercial regional na área da América Latina e do Caribe. Atualmente, o BID é um dos maiores bancos regionais de desenvolvimento em nível mundial e serviu como modelo para outras instituições similares em nível regional e sub-regional. Ainda que tenha nascido no seio da Organização de Estados Americanos (OEA), o BID não guarda nenhuma relação com essa instituição pan-americana nem com o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou com o Banco Mundial, os quais dependem da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://bit.ly/3xSIDXz>. Acesso em: 23 jun. 2021.

No caso da educação especial, ressaltamos, respaldados por Mazzotta (2003), Bueno e Kassar (2005) e Peroni (2009), entre outros, que, historicamente no Brasil, sempre tivemos serviços públicos e privados que ofereceram/oferecem serviços ditos especializados, mas os limites e papéis dessas instituições sem fins lucrativos responsáveis pelo seu oferecimento sempre foram pouco explícitos.

As pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial possuem o mesmo direito à educação que as demais pessoas em nosso país, e a CF/1988 frisa em seu art. 208, inc. III, a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a LDB/1996, em seu art. 4º, inc. III, reafirma o direito ao: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. No Capítulo V, dedicado à educação especial, em seu art. 58, define: “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<sup>34</sup>” (BRASIL, 1996a).

Esse artigo poderia ser interpretado em concordância com o documento do Ministério Público Federal (MPF) – “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004)<sup>35</sup> pela perspectiva da educação inclusiva, em que as(os) alunas(os) devem ser matriculadas(os) nas classes comuns do ensino regular, com os apoios especializados previstos no §1º do mesmo artigo (BRASIL, 1996a); porém, o §2º abre precedente para que essas(es) alunas(os) recebam “[...] o atendimento educacional [...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular<sup>36</sup>”. O art. 60, da mesma

---

<sup>34</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013).

<sup>35</sup> O documento do MPF analisa o art. 208, inc. III da CF/1988, e deixa claro que quando o legislador se refere ao atendimento educacional especializado, diz respeito “[...] aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (BRASIL, 2004, p. 8). O documento ainda ressalta que esse atendimento é complementar ao ensino em classe comum e que a Constituição admite que seja “[...] oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos” (BRASIL, 2004, p. 9).

<sup>36</sup> Temos uma condição para a(o) aluna(o) frequentar a classe comum e que está relacionada a uma visão médico-psicológica, a qual será discutida posteriormente neste trabalho.

lei, corrobora esse aspecto, indicando que: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. O parágrafo único do art. 60 ainda preconiza que, independentemente do apoio às instituições, os sistemas de ensino devem adotar preferencialmente a ampliação do atendimento a essas(es) alunas(os) (BRASIL, 1996a).

Nessas diretrizes, com partes do texto alteradas em 2013 (BRASIL, 1996a, 2013), há possibilidade das(os) alunas(os) frequentarem classes e escolas especiais, ou seja, serviços substitutivos ao ensino na classe comum. Essas orientações constam na Resolução n.º 2, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001a), até o momento não revogada, mesmo em documentos oficiais posteriores ao da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), como é o caso da Resolução CEB/CNE n.º 4 e o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2009c, 2011b, respectivamente), que dispõem sobre o AEE, mas que admitem que esse serviço seja oferecido por instituição especializada filantrópica conformada em Centro de Atendimento Educacional Especializado (Cae).

Nesse cenário, concordamos com Peroni (2009) quando ela afirma que o fato de o Estado delegar às instituições especializadas sem fins lucrativos a responsabilidade pelo atendimento dessas pessoas se caracteriza como o esvaziamento dos direitos universais e a não materialização das políticas sociais. A autora reitera que a Terceira Via<sup>37</sup> “[...] apela para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia [...]” (PERONI, 2009, p. 13).

Santos *et al.* (2017, p. 29) corroboram as ideias de Peroni (2009) afirmando que “[...] esse contexto [de desresponsabilização do Estado] favorece a ampliação das instituições especiais de caráter filantrópico”. Segundo Mestriner (2011, p. 14), a filantropia pode ser conceituada como:

[...] amor do homem pelo ser humano ao amor pela humanidade. No sentido mais restrito, constitui-se no sentimento, na preocupação do favorecido com

---

<sup>37</sup> De acordo com Giddens (2001, p. 36), a “Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo”. A Terceira Via propõe, como estratégia de redução do Estado, o terceiro setor, que substituiria a privatização que o Neoliberalismo propunha para a oferta das políticas públicas sociais (PERONI, 2006).



o outro que nada tem, portanto, no gesto voluntarista sem intenção de lucro, de apropriação de qualquer bem.

Santos *et al.* (2017, p. 29), por sua vez, analisam o conceito de filantropia e afirmam que:

É perceptível, [...], o caráter mais voltado ao sentimentalismo e ao aspecto mais humanitário, relacionado com a necessidade de uma vida mais digna ao ser humano. É a preocupação social voltada para um coletivo, em desenvolver o bem, confundindo o dever do cidadão, da sociedade, com o dever do Estado, no que se refere à garantia dos direitos sociais.

À vista disso, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) apontam que a educação especial na perspectiva inclusiva, ao fomentar a matrícula na classe comum e o investimento no AEE, também fortalece a canalização da aplicação de recursos públicos na escola pública. As autoras alertam que, enquanto persistir a polêmica sobre o lugar em que esse alunado deve ser atendido – se em classe comum ou escola e classe especial –, deixa-se de discutir que recursos públicos são direcionados às instituições privadas. Elas afirmam ainda que essas instituições privadas têm sua força política garantida pela representatividade de congressistas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal que asseguram nos documentos oficiais a manutenção desses serviços, assim como o apoio do Poder Público, como podemos observar na legislação em vigor.

Quando analisamos a legislação que garante o repasse de verbas públicas para essas instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, com atuação exclusiva em educação especial, constituintes do terceiro setor, observamos, por exemplo, que os repasses do Fundeb<sup>38</sup> na correspondência das matrículas na educação especial substitutiva, assim como no AEE, são garantidos (BRASIL, 2007a, 2011b) não diretamente para as instituições especializadas, mas por meio das atuais parcerias com os órgãos municipais e estaduais de educação – uma parte dos recursos do salário-educação pode ser solicitada para repasse direto por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – Básico Modalidade Especial (PDDE-BME)<sup>39</sup> (BRASIL, 2007b, 2009b, 2013b). Nos casos das parcerias que têm cedência de professoras(es) das redes de ensino às citadas instituições, ainda há o agravante, segundo Arelaro (2008), de que os custos com a remuneração dessas(es) professoras(es) estão incluídos nos 60% dos recursos anuais do

---

<sup>38</sup> Tema que será tratado em capítulo posterior.

<sup>39</sup> *Idem.*

Fundeb<sup>40</sup>, recursos esses que são destinados à remuneração do magistério da educação básica dos órgãos municipais e estaduais de educação, que firmam as parcerias e cedem as(os) professoras(es). Neste caso, a autora está se referindo a estudos com docentes da educação infantil; porém, podemos aproximar essa questão à modalidade educação especial.

Não tínhamos neste capítulo a intenção de esgotar o tema, mesmo porque, como pontuamos ao longo do texto, retomaremos algumas das discussões nos capítulos posteriores. No entanto, ainda se faz importante recorrer a uma citação de Cury (2005) com a intenção de conferir caráter conclusivo ao capítulo. Para o autor,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (CURY, 2005, p. 20)

Correlacionando essa afirmação do autor com toda a discussão transcorrida no capítulo, podemos questionar o que e quanto está sendo retirado do direito à educação das pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial quando se permite que elas frequentem instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias. Estas ofertam educação especial em substituição às classes comuns, locais/contextos onde se pode garantir a transmissão da herança dos conhecimentos acumulados pela humanidade e em que se dá às cidadãs e aos cidadãos a perspectiva de se colaborar com a transformação da sociedade, ao passo que nessas instituições há incertezas em relação a essas garantias, como veremos em nossas próximas discussões.

Apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo as várias formas de financiamento da educação básica, como aquelas que tivemos historicamente no Brasil e o atual e principal fundo – o Fundeb. Destacaremos nessa análise como são revertidos os recursos para a educação especial.

---

<sup>40</sup> O novo Fundeb foi regulamentado em 2020 pela Lei n.º 14.113 e aumentou para o mínimo de 70% dos recursos a serem gastos com remuneração dos profissionais da educação (BRASIL, 2020c).

## **4 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as formas de financiamento da educação básica e da educação especial no Brasil, iniciando com um pouco da história do financiamento da educação em nosso país, até chegarmos aos fundos de financiamento – Fundef e Fundeb, que foram criados em 1997 e 2007, respectivamente. Apresentamos e discutimos também o salário-educação, que podemos afirmar como o segundo maior financiador da educação básica brasileira, e a assistência técnica e financeira da União e sua função redistributiva por meio de programas da área educacional.

O capítulo está embasado teoricamente por autoras(es) que discutem o financiamento da educação e da educação especial brasileira, como Melchior (1987), Pinto (2000, 2007), Cury (2005), Rossinholi (2008), Oliveira (2007), Martins, P. S. (2011), Vieira e Vidal (2015), Cavalcanti (2019), Gil *et al.* (2010), França (2014), Ricomini, Souza, Prieto (2018), entre outras(os).

### **4.1 Vinculação de impostos para o financiamento da educação ao longo da história brasileira**

Segundo Pinto (2000), o que descreveremos sinteticamente pode ser considerada como as duas primeiras fases do financiamento da educação no Brasil: a primeira, de 1549 a 1759, com o Estado delegando a responsabilidade da educação e do seu financiamento à Companhia de Jesus, e a segunda, indo da sua expulsão em 1759 até o início da República Velha, que por vezes buscou fontes seguras de financiamento, como o Subsídio Literário e em outras “[...] deixou-se à conta das dotações orçamentárias a definição dos recursos para o ensino” (PINTO, 2000, p. 46). Ainda de acordo com o autor, a terceira fase se iniciou com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 até a CF/1988, que se caracterizou pela “[...] busca da vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação” (PINTO, 2000, p. 46).

Parte do primeiro período acima citado foi financiado pela receita da redízima, instituída por D. Sebastião em 1565. Nela eram destinados “[...] dez por cento do dízimo do que a Coroa arrecadava para a Igreja, principalmente do fruto dos produtos exportados” (MONLEVADE,

2012, p. 2), mas como os recursos régios eram muito instáveis, os jesuítas os substituíram por recursos próprios e ainda eram apoiados por mão-de-obra gratuita dos indígenas (PINTO, 2000). Com a Reforma Pombalina, o Marquês de Pombal os expulsou de Portugal e das colônias portuguesas, incluindo o Brasil. Sem a presença dos jesuítas, a demanda das escolas recaía sobre as câmaras municipais, que não tinham verba para a manutenção. Com essa situação, “[...] buscavam se valer de taxas locais sobre a carne, o sal, a aguardente, o vinagre e sobre outros produtos que não possuísem isenção especial [...]” para financiar a organização de ações na área da oferta de escolaridade primária (PINTO, 2000, p. 48). No ano de 1772, o Marquês de Pombal instituiu o Subsídio Literário, em que a arrecadação era feita sobre taxas atribuídas à venda de aguardente e de carne. Isso pareceu, à época, ser uma fonte mais estável de recursos para a manutenção do ensino primário (PINTO, 2000).

Para o mesmo autor, assim como para Cury (2005) e Rossinholi (2008), desde a referida Constituição de 1934 até a CF/1988, praticamente todas as Cartas Magnas vinculavam os recursos financeiros para o financiamento da educação, com exceção da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 e da Constituição do Brasil de 1967, as quais revogaram a vinculação de tributos (PINTO, 2000). Importa ressaltar que as duas constituições que revogaram a vinculação (1937 e 1967) foram promulgadas durante regimes ditatoriais.

Quadro 4.1 - Vinculações constitucionais de impostos – 1934-1983

	<b>União</b>	<b>Estados e Distrito Federal</b>	<b>Municípios</b>
Constituição de 1934 (art. 139)	10%	20%	10%
Constituição de 1946 (art. 169)	10%	20%	20%
Emenda Constitucional nº 1 de 1969	-	-	20% do Fundo de Participação dos Municípios
Emenda Constitucional nº 24 de 1983 (Emenda Calmon)	mínimo de 13%	25% das receitas de impostos	25% das receitas de impostos

Fonte: Pinto (2000), Rossinholi (2008). Elaboração da autora (2022).

Rossinholi (2008) apresenta as vinculações constitucionais destacando o percentual atribuído a cada ente federado (Quadro 4.1): na Constituição de 1934 (art. 139), 10% para União; 20% para os estados e Distrito Federal; 10% para os municípios. Na Constituição de 1946 (art. 169) as porcentagens se repetiram para a União, estados e DF e para os municípios a porcentagem aumentou para 20%, enquanto na Emenda Constitucional de 1969 as vinculações para a União e os estados foram retiradas e foi vinculado para os municípios 20% do Fundo de

Participação dos Municípios (FPM). Em 1983, a Emenda Constitucional n.º 24, conhecida como Emenda Calmon, determinou “[...] que a União não poderia aplicar menos de que 13%, e os estados e municípios 25% de sua receita de impostos [...]” (PINTO, 2000, p. 56), retomando a vinculação para os três entes federados e aumentando o percentual em relação às contribuições anteriores (Constituições de 1934 e 1946).

A Constituição atual, determinou, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias<sup>41</sup> (ADCT), em sua redação original, que,

Nos primeiros dez anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. (BRASIL, 1988)

Pinto (2000, p. 100), analisando o texto da CF/1988 em sua versão sem emendas, afirma que a União deveria aplicar “[...] pelo menos 9% (metade do mínimo constitucional de 18%) e os estados, DF e municípios 12,5% de sua receita líquida de impostos para o ensino fundamental e para a eliminação do analfabetismo nos dez anos seguintes à aprovação da CF”. O autor argumenta que a União não cumpriu com seu dever nesses anos, enquanto os municípios, em sua maioria, aportaram os recursos determinados.

O texto original do art. 60 do ADCT sofreu alterações pela Emenda Constitucional n.º 14, em 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996c), para a instituição dos fundos de financiamento da educação, vinculando alguns dos impostos arrecadados nos três níveis administrativos. Por sua vez, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi aprovado em 24 de dezembro do mesmo ano (Lei n.º 9.424), apenas quatro dias após a promulgação da LDB/1996, que especifica essas fontes de financiamento (BRASIL, 1996b, a, respectivamente).

---

<sup>41</sup> “Destinam-se as normas dessa natureza a auxiliar na transição de uma ordem jurídica para outra, procurando neutralizar os efeitos nocivos desse confronto, no tempo, entre regras de igual hierarquia — Constituição nova versus Constituição velha — e de hierarquia diversa — Constituição nova versus ordem ordinária preexistente”, interligando-se, portanto, nesse sentido, com o instituto da recepção” (BARROSO, 2011, p. 491).

#### 4.1.1 Entendendo o que são impostos e a vinculação de impostos na CF/1988 e na LDB/1996

As fontes de financiamento da educação estão especificadas na LDB/1996 em seu art. 68, como segue,

Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:  
I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;  
II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;  
III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;  
IV – receita de incentivos fiscais;  
V – outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996a)

Para entendermos o que o inc. I, do art. 68 da LDB/1996, especifica como impostos, temos que diferenciá-los de tributos, taxas e contribuições de melhoria, discriminações que encontramos no Código Tributário Nacional (CTN), Lei n.º 5.172 (BRASIL, 1966) que, em seu art. 3º, define tributo como “[...] toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada” e, no art. 5º, indica: “Os tributos são impostos, taxas e contribuições de melhoria”. Multas, por exemplo, não se constituem em tributos, pois são derivadas de sanções de atos ilícitos (BRASIL, 1966).

As taxas, segundo o art. 77 do citado código, são:

[...] cobradas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios, no âmbito de suas respectivas atribuições, têm como fato gerador o exercício regular do poder de polícia, ou a utilização, efetiva ou potencial, de serviço público específico e divisível, prestado ao contribuinte ou posto à sua disposição. (BRASIL, 1966)

Para explicitar essa definição podemos dar como exemplo a cobrança dos serviços de fornecimento de água e captação de esgoto, os quais são serviços prestados por empresas públicas e seu pagamento é feito pela(o) usuária(o) (cidadã[ão]); outro exemplo são as taxas cobradas por serviços públicos, como registros civis (nascimentos, casamentos, divórcios e separações, óbitos, adoções, tutelas, entre outros).

As contribuições de melhoria são aquelas pagas pelas(os) cidadãs(ãos) por trazerem benfeitorias, por exemplo, o asfaltamento de rua que provoca valorização do imóvel localizado naquela via (OLIVEIRA, 2007).

O imposto, por sua vez, é definido no art. 16 como: “O tributo cuja obrigação tem por fato gerador uma situação independente de qualquer atividade estatal específica, relativa ao contribuinte” (BRASIL, 1966). Segundo Oliveira (2007, p. 84): “Ao imposto não corresponde nenhuma contraprestação específica de serviços, enquanto à taxa e à contribuição de melhoria, sim”.

A CF/1988 discrimina os impostos que podem ser instituídos no Brasil:

- a) pela **União**: Imposto sobre Importação (II), Imposto sobre Exportação (IE), Imposto sobre Propriedade Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre Produtos Industrializados-Exportação (IPI-Ex), Imposto sobre a Renda de Proventos de Qualquer Natureza (IR), Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro e sobre Operações Relativas a Títulos e Valores Mobiliários (IOF) e Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF) (BRASIL, 1988, art. 153);
- b) pelos **estados e DF**: Imposto sobre a Transmissão (causa mortis ou doação) de Bens Imóveis e de Direitos a eles Relativos (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes e Comunicações (ICMS) (BRASIL, 1988, art. 155);
- c) pelos **municípios**: Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS) e Impostos de Transmissão “Inter-Vivos” de Bens Imóveis (ITBI) (BRASIL, 1988, art. 156).

Tendo em vista a relação de impostos instituídos e sabendo que a educação somente poderá ser subsidiada com recursos vinculados de alguns dos acima citados, a vinculação constitucional de recursos é a “[...] previsão no texto constitucional, de uma alíquota mínima da receita de impostos a ser aplicada em educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 89), na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o qual tem na LDB/1996 a definição do que pode ou não ser gasto com MDE:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
  - III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
  - IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
  - V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
  - VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
  - VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
  - VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.
- Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
  - II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
  - III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
  - IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
  - V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
  - VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- (BRASIL, 1996a)

Em relação ao art. 71, alguns destaques importantes foram elencados: Davies (2004) ressalta a impossibilidade de gasto das vinculações de recursos com as escolas preparatórias militares, inclusive colégios militares (inc. III); a exclusão dos gastos com os programas suplementares de merenda escolar, pois, apesar de constar no art. 212 da CF/1988, era prática comum se utilizar os recursos do MDE para esse fim (inc. IV); a restrição de gastos com pesquisas não vinculadas ao desenvolvimento do ensino, citada no inc. I, mas muitas vezes qualquer pesquisa de qualquer órgão é enquadrada como despesas de MDE, segundo o autor, por força da interpretação equivocada dos governantes. Pinto (2000), Davies (2004) e Oliveira (2007) reforçam a importância da exclusão dos gastos para infraestrutura urbana (inc. V), pois muitos asfaltavam as ruas, construíam pontes ou estradas onde se localizavam as escolas e incluíam as benfeitorias no MDE.

Pinto (2000) também critica o fato de se permitir o pagamento de bolsas de estudos em escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, sem explicitar que as bolsas somente podem beneficiar os níveis fundamentais e médio (art. 70, inc. VI). Porém, ressalta que a CF/1988



apresenta essa obstrução para o uso dos recursos da educação, ou seja, não pode pagar bolsa para o nível superior com verba de estados e municípios. Sendo a LDB/1996 uma lei infraconstitucional, não se corre o risco de inclusão de bolsas da educação infantil e ensino superior nos gastos do MDE.

Outra questão difícil de ser resolvida é o pagamento de aposentados/inativos com as verbas do MDE. Pinto (2000) comenta que principalmente os governadores afirmam ir à bancarrota se os gastos com a previdência social dos servidores aposentados da educação não forem incluídos no MDE, quando a previdência deveria ter fontes próprias de financiamento. Davies (2004, p. 36-37) indica que: “O problema da implementação deste inciso é que os governos não costumam identificar nos orçamentos os desviados de função e os aposentados da educação”. O mesmo autor, em pesquisa junto aos Tribunais de Contas dos Estados (TCs), constatou que: “Muitos TCs, equivocadamente, consideraram e provavelmente ainda consideram o pagamento dos inativos como MDE e, portanto, realizável com as receitas vinculadas à Educação” (DAVIES, 2014, p. 138). O autor cita como exemplos os TCs de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Pernambuco como aqueles que consideraram tais pagamentos aos inativos e os TCs do Pará e do Maranhão como aqueles que não consideraram.

O art. 159 da CF/1988 trata das receitas de transferências constitucionais para estados, Distrito Federal e municípios, as quais têm “[...] como finalidade equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Temos como exemplo os Fundos de Participação dos Estados e DF (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM)<sup>42</sup>, que constituem uma das modalidades de transferência de recursos financeiros da União para os estados e municípios.

Destacamos que essas transferências constitucionais da União são de grande importância para as receitas dos estados e municípios, e lógico para o financiamento da educação. Além dos percentuais de vinculação para composição dessas receitas, essas são

---

<sup>42</sup> O FPE e o FPM são constituídos de parcela da arrecadação líquida do IR e do IPI. No art. 159 da CF/1988 temos as designações, em que a União entregará da arrecadação do IR e do IPI - 49%, na seguinte forma: 21,5% para o FPE e 22,5% para o FPM (BRASIL, 1988, art. 159, inc. I, alíneas a, b).

compostas por recursos próprios e de recursos externos, como exemplo, parcerias com organismos internacionais.

Traremos a seguir considerações sobre o Fundef, que foi implementado em 1996 com o objetivo de reduzir as diferenças regionais e melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

#### 4.1.2 Algumas considerações sobre o Fundef

Segundo Pinto (2000), as grandes disparidades regionais relativas ao padrão de qualidade nas escolas, às condições de trabalho e salariais dos profissionais e às diferenças entre escolas municipais e estaduais, marcadamente observadas no ensino brasileiro, aliadas ao não cumprimento da União de suas obrigações em relação ao financiamento da educação, levaram à apresentação da proposição de alteração na redação do art. 60 do ADCT entre as mudanças introduzidas pela Proposta de Emenda Constitucional nº 233/1995 (PEC 233) em favor de uma nova organização do ensino brasileiro (PINTO, 2000).

Como fruto de discussões, instituiu-se em 1996, pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, o Fundef (BRASIL, 1996c, b, respectivamente), válida por um decênio. Esgotado esse prazo, esse fundo foi substituído, em 2006, pelo Fundeb, por meio da Emenda Constitucional nº 53, positivada pela Lei n.º 11.494 (BRASIL, 2006a, 2007<sup>a</sup>, nessa ordem), com vigência de 14 anos.

Pinto (2000) e Martins, P. S. (2011) descrevem as principais características do Fundef:

- a) seu âmbito era estadual, não havia transferências de recursos entre estados, somente dos estados para seus municípios;
- b) tratava-se de um fundo de natureza contábil, como um fundo de participação, em que estados, DF e municípios mantinham contas correntes no Banco do Brasil e nessas contas específicas para o fundo eram depositados os valores referentes aos recursos do Fundef;

- c) os recursos eram distribuídos de acordo com as matrículas do 1º ao 8º ano do ensino fundamental regular das redes de ensino<sup>43</sup>, conforme as informações do censo escolar do ano anterior ao repasse;
- d) implementação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) nas três esferas administrativas;
- e) os custos eram diferenciados de acordo com os níveis de ensino (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) e tipos de estabelecimentos (escolas rurais e de educação especial);
- f) valor mínimo por aluno/ano definido em lei como a média nacional e deveria ser complementado pela União nos estados que não o atingiam;
- g) subvinculação de 60% dos recursos para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental<sup>44</sup>;
- h) as fontes de recursos eram compostas pelos seguintes impostos, conforme Quadro 4.2.

Quadro 4.2 - Composição do Fundef

<b>Esfera Administrativa</b>	<b>Imposto vinculado/Forma de participação no fundo</b>
<b>Estados e DF</b>	15% sobre:
	ICMS (Quota estadual do ICMS = 75% do total arrecadado em cada estado e DF)
	FPE (corresponde 21,5% do IR e IPI arrecadado em cada estado e DF)
	IPI-Ex (Quota estadual do IPI-Ex = 10% do arrecadado em cada estado e DF repassados pela União)
<b>Municípios</b>	15% sobre:
	ICMS (Quota municipal do ICMS = 25% do total arrecadado)
	FPM (22,5% do IR e IPI)
	IPI-Ex (Quota municipal do IPI-Ex = 25% dos 10% repassados pela União)
<b>União</b>	Complementação do valor por aluno ao estado se este for inferior ao mínimo nacional
	Gastar o mínimo de 30% dos recursos do art. 212 da CF/1988 na erradicação do analfabetismo e MDE do Ensino Fundamental

Fonte: Pinto (2000). Legenda: ICMS – Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços, FPE – Fundo de Participação dos Estados e DF, IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados, IR - Imposto IPI-Ex – Imposto sobre Produtos Industrializados-Exportação, FPM – Fundo de Participação dos Municípios. Elaboração da autora (2022).

<sup>43</sup> A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. O prazo para implantação do ensino fundamental em nove anos foi até 2010 (BRASIL, 2006b).

<sup>44</sup> Com a aprovação do novo Fundeb em 2020, regulamentado pela Lei n.º 14.113, o art. 26 indica: “[...] proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício” (BRASIL, 2020c).

Importa lembrar que, para compor a arrecadação para o Fundef, não eram vinculados os impostos estaduais, como o IPVA, o ITCD, e os municipais, o IPTU e o ISS, mas deveriam ser aplicados 15% de suas receitas para o ensino fundamental (PINTO, 2000). Em relação à divisão de responsabilidades das esferas municipais e estaduais com a educação básica, a implantação do Fundef promoveu a vinculação das matrículas do Censo Escolar com os repasses do fundo, induziu a municipalização do ensino fundamental em todo o país, o que, segundo Pinto (2007, p. 879), levou também a um “[...] impacto negativo no atendimento da educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA)”. O autor ainda argumenta que essa nova divisão de responsabilidades não contribuiu para a melhoria na eficiência da gestão e nem para a melhor qualidade do ensino, pois os critérios das decisões foram puramente financeiros. Cury (2018) também discute a questão da focalização do Fundef no ensino fundamental e aponta, no mesmo sentido que Pinto (2007), que foram deixadas em

[...] segundo plano políticas de expansão da educação infantil, do ensino médio e das respectivas modalidades como a Educação de Jovens e Adultos. Essa lacuna na etapa inicial e final da educação básica, associada a uma municipalização geral, é uma das razões que condicionam um mau desempenho dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. (CURY, 2018, p. 1243)

A intenção de implantação do fundo era de melhoria na qualidade da educação, dos salários e condições de trabalho das(os) professoras(es) e de diminuição das disparidades regionais e entre as escolas municipais e estaduais, objetivos que não foram totalmente alcançados. Conforme Pinto (2007), São Paulo teve, em 2006, o valor aluno/ano superior ao dobro dos praticados pelos estados de Maranhão, Pará, Alagoas, Bahia, Ceará e Piauí. Além de manter as disparidades regionais e entre os estados, o Fundef não conseguiu propiciar um valor aluno/ano alto, pois “[...] em 11 estados (MA, PA, AL, BA, CE, PI, PE, PB, AM, GO, MG) da Federação ele disponibilizou recursos mensais inferiores a R\$ 100,00 por aluno, e em 6 estados (MA, PA, BA, AL, CE, PI) esses valores foram inferiores a R\$ 70,00/mês [...]” (PINTO, 2007, p. 885-886), no mesmo ano de 2006, em seu último ano de vigência.

Nesse sentido, Oliveira (2007) e Martins, P. S. (2011) analisaram as consequências do Fundef. A primeira delas envolve a centralização dos recursos no ensino fundamental, renegando a educação infantil, o ensino médio e a modalidade de educação EJA. Os autores

consideraram que os sistemas de ensino municipais deixaram de aplicar recursos nesses níveis e modalidades de ensino, com consequências prejudiciais aos serviços prestados.

Em relação à educação infantil, Costa e Duarte (2008) inferem que nos municípios mineiros a exclusão dessa etapa do Fundef foi um grande drama, uma vez que os municípios precisavam arcar com todos os custos dessa modalidade e foram obrigados a buscar formas diversas para solucionar os problemas, como convênios com instituições privadas. Loyola (2017) aponta que as matrículas na pré-escola aumentaram no Brasil no período de vigência do Fundef; porém, os gastos com a educação infantil efetuados pelos municípios somente cresceram na mesma proporção em que os gastos foram reduzidos com o ensino fundamental quando da vigência do Fundeb, a partir de 2010. Fernandes e Lourenço (2009), por sua vez, em pesquisa no estado do Mato Grosso do Sul e na cidade de Campo Grande, constataram que no período de vigência do Fundef houve uma redução de matrículas na pré-escola nas dependências estaduais, ao passo que essas matrículas aumentaram nas dependências municipais. Houve também uma expansão da rede privada para o oferecimento da pré-escola no município de Campo Grande, mas a questão mais grave evidenciada pelas autoras foi a redução de 70% dos recursos para a educação infantil no município em 1998.

Pinto (2004), em estudos sobre os gastos aluno/ano do ensino médio no período entre 1994 e 1999, constatou que os governos estaduais usaram menos verbas para essa etapa de ensino do que para o ensino fundamental. Um dos fatores que podem ter contribuído para tal fato foi a burla de algumas redes que contabilizaram os salários das(os) professoras(es) do ensino médio, total ou parcialmente, no ensino fundamental. Outra questão apontada pelo autor foi o adensamento das turmas, constatando um aumento de 35 para 40 estudantes por turma do ano de 1991 para 2000, conclusão baseada em estudo sobre dados do Inep.

O valor aluno/ano do Fundef para a educação especial era repassado apenas para as matrículas no ensino fundamental e somente a partir do ano 2000 houve a implementação da diferenciação de 5% em relação às matrículas gerais, elevada para 7% em 2005 (VIEGAS; BASSI, 2009). Não havia repasses do Fundef para matrículas em instituições especializadas privadas sem fins lucrativos; entretanto, foi criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência (Paed), que repassava recursos federais para essas instituições com a finalidade de “[...] garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e “[...] garantir, progressivamente, a inserção

dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004b, art. 1º, incs. I-II). Esse programa repassava às instituições especializadas privadas recursos na relação *per capita* das(os) alunas(os) atendidas(os), independentemente dos apoios técnicos e financeiros que estas podiam já receber dos estados e municípios. Assim, no período de vigência do Paed, essas instituições puderam usufruir dos fundos públicos federais para a manutenção dos seus serviços (FRANÇA, 2014). A suspensão da execução do Paed se deu em julho de 2008, após implementação do Fundeb com a Resolução CD/FNDE n.º 33 (BRASIL, 2008b).

Alguns autores apresentam outras problematizações que envolvem também o Fundeb e as abordaremos oportunamente, após a apresentação desse fundo no próximo subitem.

#### 4.1.3 Fundeb – fundo atual de financiamento da educação

Havia, ainda nos anos 1990, a discussão de propostas “[...] de um fundo destinado a financiar a educação básica como um todo” (OLIVEIRA, 2007, p. 117). À época, o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) mantinha oposição em relação à concepção do novo fundo, assim como no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) a área econômica se opunha à ampliação de gastos sociais (OLIVEIRA, 2007).

A Emenda Constitucional n.º 53 (BRASIL, 2006a) modificou mais uma vez o art. 60 do ADCT para a implantação do Fundeb. Resumidamente, segundo Pinto (2007, p. 848), o Fundeb:

[...] preserva pontos positivos do Fundef, amplia sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, dispõe prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicita em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoa os Conselhos de Controle do Fundo, reitera a obrigação dos planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino.

Enquanto o Fundef abrangia somente as matrículas no ensino fundamental, o Fundeb ampliava a redistribuição dos valores, pois foi contemplada toda a educação básica – da educação infantil ao ensino médio, assim como as várias modalidades de ensino (educação indígena, quilombola, especial, profissional e EJA). Também foram incluídas as matrículas da rede conveniada sem fins lucrativos da educação infantil e da educação especial, o que foi avaliado como negativo (PINTO, 2007; MARTINS, P. S. 2011). Pinto (2007) refere-se às

instituições privadas sem fins lucrativos de educação infantil e Martins, P. S. (2011) às de educação especial, apontando que, em 2004, foram identificadas pressões para a inclusão de instituições especializadas sem fins lucrativos como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Assim como no Fundef, o Fundeb também estipula um valor mínimo por aluno/ano, que é definido pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade<sup>45</sup> e publicado anualmente em Portarias Interministeriais (Ministério da Educação e Ministério da Fazenda). O fator de ponderação<sup>46</sup> de referência é o definido para as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental em dependência administrativa urbana e equivalente a 1.0. A partir deste são definidas as variações para as demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento, tal como registrado no Quadro 4.3.

Podemos observar no Quadro 4.3 que, ao longo da vigência do Fundeb, os fatores de ponderação foram ajustados para algumas das etapas e modalidades de ensino. Em 2008, na educação infantil, a creche foi dividida em quatro tipos, pública parcial e integral e conveniada parcial e integral; e a pré-escola em dois tipos, integral e parcial. Os fatores de ponderação dessa etapa da educação básica sofreram reajustes: creche pública parcial de 0,80 para 1,0 em 2014 e para 1,15 em 2019; pública integral de 0,80 para 1,10 (2008), para 1,20 (2011) e para 1,30 (2012); conveniada integral de 0,95 para 1,10 em 2010 e o fator de ponderação para a creche conveniada parcial foi mantido em 0,80. Para a pré-escola integral houve aumento de 0,90 para 1,15 (2008), 1,20 (2009), 1,25 (2010) e para 1,30 em 2011; e para a parcial de 0,90 para 1,0 (2009) e em 2019 aumentou para 1,05. Para o ensino fundamental são observados reajustes nos anos iniciais no campo, de 1,05 para 1,15 (2010); nos anos finais no campo, de 1,15 para 1,20 (2010); e no tempo integral, de 1,25 para 1,30 em 2011. No ensino médio os reajustes foram no urbano, de 1,20 para 1,25 em 2014, e no campo, de 1,25 para 1,30, em 2012. Na EJA com avaliação no processo, o reajuste foi de 0,70 para 0,80 (2009) e na EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, foi de 0,70 para 1,0 (2009) e em 2011

---

<sup>45</sup> A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída no âmbito do Ministério da Educação, é constituída por onze membros, sendo um representante do MEC, cinco representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e cinco representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Uma das funções dessa comissão é ter a responsabilidade de definição dos fatores de ponderação aplicáveis às diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2007b, art. 12).

<sup>46</sup> Fator de ponderação é o peso ou percentual aplicado para "[...] as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica [...]", a partir do "[...] custo real da respectiva etapa e modalidade de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Inep" (BRASIL, 2007a, art. 13, inc. I).

aumentou para 1,20. Os fatores de ponderação dos outros níveis e modalidades foram mantidos nesse período de 2007 até 2019: anos finais do ensino fundamental urbano, ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional, educação especial e educação indígena e quilombola.

Quadro 4.3 - Fatores de ponderação do Fundeb para os níveis e modalidades de ensino - 2007-2019

Etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos	Fatores de ponderação												
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	0,80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Creche em tempo integral pública	-	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Creche em tempo integral conveniada	-	0,95	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Creche em tempo parcial pública	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,15
Creche em tempo parcial conveniada	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Pré-escola	0,90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,05
Anos iniciais do EF urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Anos iniciais do EF no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
Anos finais do EF urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Anos finais do EF no campo	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
EF em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25
Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
EM integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,00	1,00	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: Brasil (2007c, d; 2008c, 2009d, 2010b, 2011c, 2012a, 2013c, 2014c, 2015c, 2016b, 2017a, 2018a).  
 Legenda: EF – Ensino Fundamental; EJA – Educação de Jovens e Adultos. Elaborado pela autora (2021).

Segundo Pinto (2007) e Martins, P. S. (2011), a definição dos fatores de ponderação no momento da aprovação do Fundeb ocorreu em meio a pressões políticas, o que fez com que os valores não correspondessem aos custos reais das(os) alunas(os) nas etapas e modalidades de ensino. Quando de sua criação, os governos estaduais conseguiram ponderações maiores que da educação infantil (0,90) e do ensino fundamental (1,00) para o ensino médio (1,20), assim como no início a EJA também tinha uma ponderação abaixo de 1,00 (0,70), o que permitia



questionar por que uma (um) aluna(o) do ensino médio custaria mais que uma (um) aluna(o) dos anos finais do ensino fundamental, ou por que uma (um) aluna(o) da EJA custaria menos que uma (um) aluna(o) do ensino fundamental. As pressões levavam até mesmo a não inclusão das(os) alunas(os) das creches no Fundeb, o que foi revertido pelas lutas de movimentos sociais que garantiram o direito dessas(es) alunas(os) serem computadas(os) nos recursos do Fundeb<sup>47</sup> (PINTO, 2007; MARTINS, P. S. 2011).

Apesar dos questionamentos de Pinto (2007) e Martins, P. S. (2011) terem sido feitos logo no início da implementação do Fundeb, eles podem ser considerados válidos para os fatores de ponderação ao longo da vigência do Fundeb. Alguns dos reajustes, como das creches públicas, foram significativos, tendo em vista ser uma das etapas da educação básica com os maiores custos, enquanto o ajuste para a EJA com avaliação no processo não alcançou 1,00, e para a EJA integrada à educação profissional de nível médio chegou a 1,20, mas ainda abaixo do ensino médio urbano (1,25).

Desde o início da vigência do Fundeb, em 2007, o fator de ponderação da educação especial é de 1,20, sendo que a partir de 2011 passou a ser possível computar uma segunda matrícula, também com fator de ponderação de 1,20, para as(os) alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas(os) nas classes comuns e também no AEE no contraturno.

Segundo Vieira e Vidal (2015), a criação do Fundeb ampliou de fato a participação da União, mas ainda assim existem diferenças/desigualdades notórias no valor aluno/ano entre os estados e regiões. Enquanto os estados mais ricos e que arrecadam mais impostos conseguem manter um valor mais elevado por aluno/ano, aqueles estados que necessitam de complementação da União acabam tendo como parâmetro o valor mínimo estipulado pelo fundo. No caso do estado de São Paulo, um dos estados que mais arrecada impostos no país, o valor aluno/ano estipulado é sempre superior ao valor mínimo, o que deveria aumentar as possibilidades de melhoria na qualidade da educação oferecida às (aos) alunas(os).

Apesar de o Fundeb ter aumentado o valor aluno/ano em seu primeiro ano de vigência em cerca de 39% (em relação a 2006, último ano de vigência do Fundef), o valor correspondeu a cerca de R\$ 80,00/mês, avaliado como ainda insuficiente para a manutenção da qualidade do ensino (PINTO, 2007). Outra questão é que em seu primeiro ano de vigência o Fundeb

---

<sup>47</sup> No caso das matrículas da educação infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por meio do Movimento “Fraldas Pintadas”.

redistribuiu cerca de 43% a mais de recursos em relação ao Fundef em 2006 e, em contrapartida, o novo fundo atingiu 61% a mais de alunas(os) matriculadas(os) (PINTO, 2007), o que gerou uma diluição dos recursos e não o aumento necessário para alcançar o valor/aluno ano “ideal” para uma boa qualidade de ensino. Portanto, Pinto (2007) conclui que do ponto de vista financeiro o Fundeb, a princípio, não promoveu grandes impactos no financiamento da educação básica.

Por conseguinte, Martins, P. S. (2011) reitera que a proposta de equidade do Fundeb foi um grande passo, pois atingiu todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo as creches, EJA, educação especial, indígena, profissional e quilombola. O autor também esclarece que, apesar de haver críticas à incorporação das instituições privadas sem fins lucrativos para oferecimento de serviços de creche e de educação especial, está claro na regulamentação do Fundeb que os repasses não são efetuados diretamente para as instituições conveniadas, mas para as secretarias municipais e estaduais de educação. Além disso, os recursos não precisam ser repassados na íntegra, podendo ser utilizados para a ampliação dos serviços da rede pública<sup>48</sup>. Entretanto, em alguns casos esses repasses ultrapassam o valor aluno/ano do Fundeb, como veremos nos resultados desta pesquisa.

Nos primeiros três anos de vigência do fundo em questão houve, por força da Lei n.º 11.494, um aumento gradativo dos percentuais sobre as receitas dos impostos que o compõem, e o complemento da União também foi aumentando gradualmente nesses anos (BRASIL, 2007a). O ICMS, FPM, FPE, IPI-Ex e a Lei Complementar n.º 87/96 tinham um percentual de vinculação de 15% para o Fundef e aumentaram na regulamentação do novo fundo para 16,66% em 2007, para 18,33% em 2008 e a partir de 2009 foram fixadas em 20%. O IPVA, o ITCD e o ITR passaram, por sua vez, a compor o Fundeb, o que não ocorria com o Fundef, iniciando-se com o percentual de vinculação de 6,66% em 2007, aumentando para 13,33% em 2008 e fixando-se em 20% a partir de 2009 (BRASIL, 2007a). Com essas alterações, a complementação da União passou de 314 milhões em 2006, ainda na vigência do Fundef, para 2,0 bilhões em 2007, 3,0 bilhões em 2008 e 4,5 bilhões em 2009, segundo análise de Pinto (2007).

---

48 Nesse sentido, a Lei n.º 11.494 traz em seu art. 8º, §5º - “Eventuais diferenças do valor anual por aluno entre as instituições públicas da etapa e da modalidade referidas neste artigo e as instituições a que se refere o §1º deste artigo serão aplicadas na criação de infraestrutura da rede escolar pública” (BRASIL, 2007a).

Do ponto de vista da gestão, Pinto (2007, p. 888) afirma que “[...] o Fundeb resgatou o conceito de educação básica como um direito [...]”, pois nele, como consideramos anteriormente, estavam contempladas as várias modalidades e etapas da educação básica.

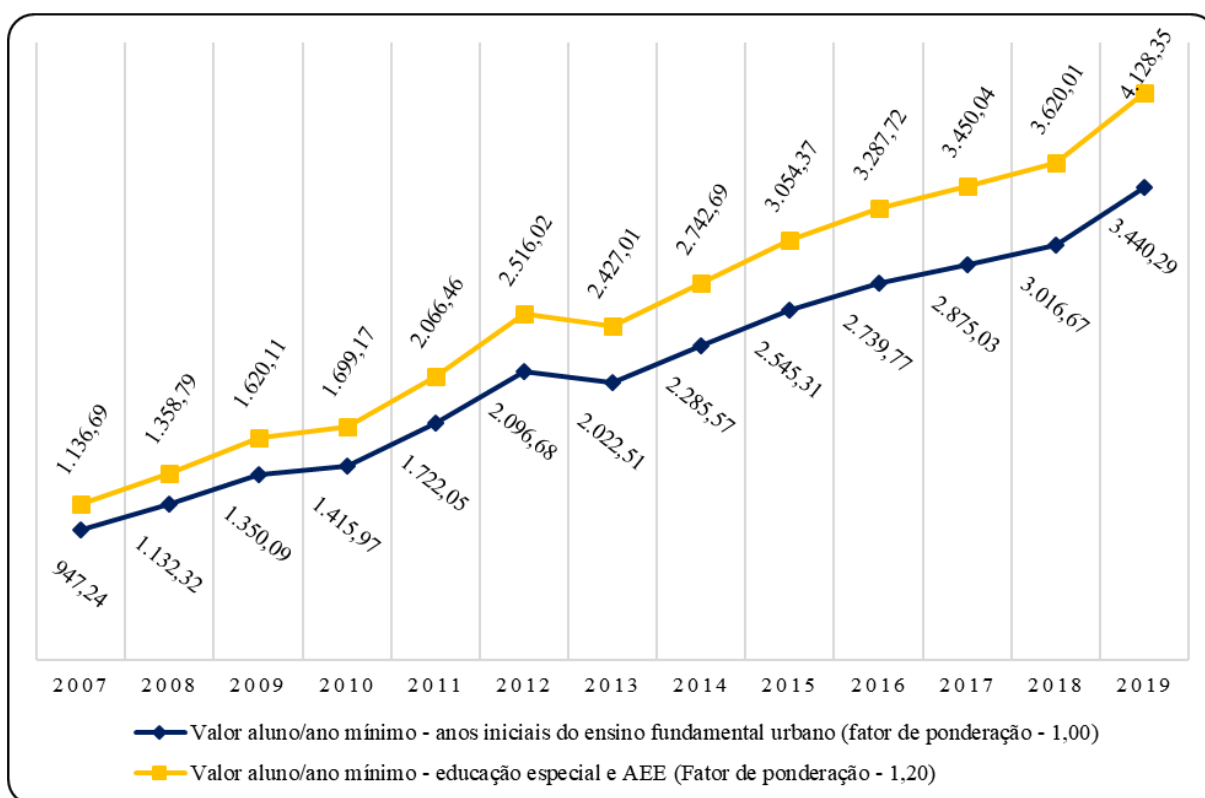
Comparativamente ao Fundef, o Fundeb apresenta alguns pontos positivos, como “[...] a definição de um prazo para que seja aprovado, por meio de Lei, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério [...]” (PINTO, 2007, p. 889)”; extensão da abrangência de remuneração para todas(os) as(os) profissionais na educação e não somente professoras(es); “[...] a previsão de que a complementação pela União de até 10% pode ser utilizada por programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica [...]” (PINTO, 2007, p. 890) e, por fim, o fortalecimento do controle social, com a participação das(os) usuárias(os) da escola nos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Porém, este ainda não garantiu o valor para o padrão mínimo de qualidade (PINTO, 2007).

De acordo com Pinto (2007), o Fundeb representou avanços, mas não enfrentou dois problemas da política de fundos:

- 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais;
- 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração. (PINTO, 2007, p. 894)

O valor aluno/ano mínimo para as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental urbano com fator de ponderação de 1,00 é definido por Portarias Interministeriais do MEC e Ministério da Fazenda (MF) conforme a Lei n.º 11.494 (BRASIL, 2007a). As Portarias Interministeriais MEC/MF trazem também, com base no valor aluno/ano mínimo, os valores das outras etapas e modalidades de ensino com base nos seus fatores de ponderação, que foram apresentados no Quadro 4.3, assim como os valores para cada estado da federação e DF. Geralmente, no final de cada ano são publicadas as Portarias com os valores estimados para o ano seguinte e, de acordo com as arrecadações dos impostos vinculados que compõem o fundo, acontecem variações ao longo do ano decorrentes, por exemplo, da arrecadação de cada estado. Diante dessas condições podem ser publicadas novas Portarias, com as correções dos valores a serem praticados.

Gráfico 4.1 - Fundeb – Valor anual mínimo por aluna(o) praticado para os anos iniciais do ensino fundamental urbano e para a educação especial e AEE – 2007-2019 (valores nominais em R\$)

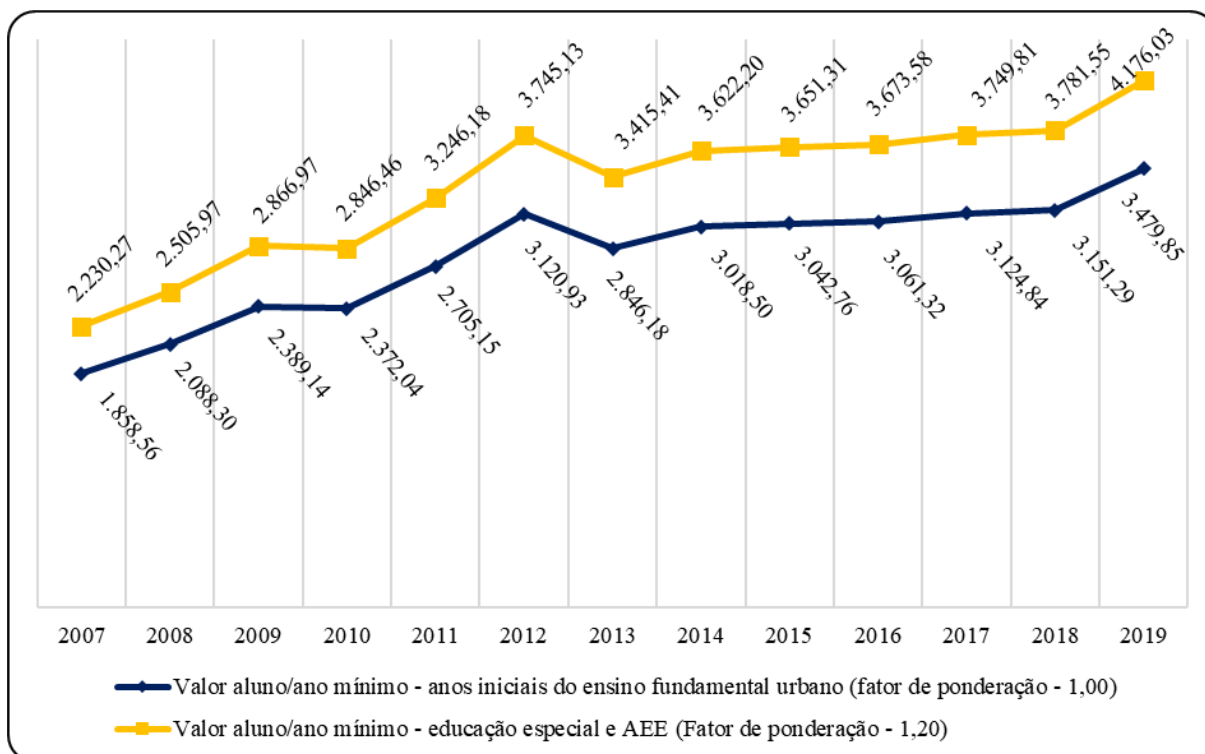


Fonte: Brasil (2007c, d, 2008d, 2009e, 2010c, 2011d, 2012b, 2013d, e, 2014d, 2015d, e, f, 2017b, 2018b, 2019a). Elaborado pela autora (2022).

Para ilustrar, apresentamos os Gráficos 4.1 e 4.2, com os valores anuais mínimos para as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental urbano (fator de ponderação 1,00) e também os valores mínimos anuais para as matrículas na educação especial e AEE, os quais são correspondentes ao fator de ponderação 1,20, de 2007 a 2019. O Gráfico 4.1 traz os valores nominais e o Gráfico 4.2 contém os valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) de dezembro de 2019.

Comparando os valores dos dois gráficos observamos que, no Gráfico 4.1, quando temos como parâmetro os valores nominais do fator de ponderação 1,00 (valor aluno/ano mínimo), houve um aumento contínuo no numerário de 2007 até 2012, de R\$ 947,24 para R\$ 2.096,68; em 2013 uma queda para R\$ 2.022,51; e novamente um aumento contínuo de 2013 até 2019, chegando em R\$ 3.440,29.

Gráfico 4.2 - Valor anual mínimo por aluna(o) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano e para a educação especial e AEE – 2007-2019 (valores corrigidos em R\$)



Fonte: Brasil (2007c, d; 2008d, 2009e, 2010c, 2011d, 2012b, 2013d, e, 2014d, 2015d, e, f, 2017b, 2018b, 2019a). Os valores foram corrigidos pelo IPCA de dez/2019. Elaborado pela autora (2022).

Quando temos em vista os valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) no Gráfico 4.2, observamos que o comportamento é diferente. Há aumentos de 2007 até 2009, de R\$ 1.858,56 para R\$ 2.389,14, queda em 2010 para R\$ 2.372,04, aumentos entre 2010 e 2012, chegando nesse ano a R\$ 3.120,93, nova queda em 2013 para R\$ 2.846,18, aumentos contínuos até 2017, quando alcançou o valor de R\$ 3.124,84, uma pequena queda em 2018 para R\$ 3.151,29 e aumento para R\$ 3.479,85 em 2019.

Isso mostra, em relação ao valor mínimo do Fundeb (fator de ponderação 1,00), que os numerários (valores nominais) acompanharam os índices inflacionários e houve ganho significativo para o financiamento da educação. Enquanto os valores nominais apresentam um aumento de aproximadamente 263% entre janeiro de 2007 e dezembro de 2019, os valores corrigidos pelo IPCA demonstram um aumento aproximado de 85%. O índice de correção do período é de 1,962207740 (96,207740%), o que corresponde ao índice de correção dos valores de 2007, apontando um ganho real para o financiamento da educação básica brasileira.

Para os estados em que a arrecadação de impostos não alcança os valores mínimos definidos, a União complementa o piso mínimo, como dita a regulamentação do Fundeb

(BRASIL, 2007a), informações que constam nas Portarias Interministeriais MEC/MF. Em 2019, último ano considerado nos gráficos, a União complementou os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí com o total de R\$ 13.632 bilhões (BRASIL, 2019).

Ao passo que os estados em que a arrecadação de impostos que compõem o Fundeb é superior ao piso, os valores anuais por aluna(o) são superiores também. Como exemplo disso temos o estado de São Paulo, cujo valor aluno/ano para os anos iniciais do ensino fundamental urbano em 2019 foi de R\$ 4.085,59, aproximadamente 16% maior do que o valor aluno/ano mínimo nacional (BRASIL, 2019).

Em 2020, foi aprovado o novo Fundeb, de caráter permanente, as discussões para o processo de aprovação tiveram início em 2015 com a Proposta de Emenda à Constituição sobre o tema, que teve seu texto alterado em 2019. As discussões se alongaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal até a aprovação da Emenda Constitucional n.º 108 em agosto de 2020 (BRASIL, 2020b). Ainda em 2020 tramitou a regulamentação do novo Fundeb nas duas casas legislativas sob a forma de projeto de lei, quando finalmente foi aprovada em dezembro a Lei n.º 14.113 (BRASIL, 2020c). Em relação à educação especial, Castro *et al.* (2022) afirmam que a regulamentação foi marcada por negociações intensas pelo fundo público, em que representantes de partidos conservadores mobilizaram esforços em forma de emendas ao projeto de lei para a manutenção de repasses de verbas públicas para as OSC sem fins lucrativos e, no final, essas conseguiram manter os repasses financeiros para a oferta de serviços substitutivos de educação especial.

Outro assunto importante a ser trazido como fundamento do financiamento da educação são os estudos realizados desde 2002 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>49</sup> (2018, p. 9), visando apresentar qual seria “[...] o financiamento adequado da educação básica pública”. Em 2002 foram elaboradas as primeiras planilhas dos mecanismos do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), em 2007 foram publicadas em livro e em 2018 foi publicada uma

---

<sup>49</sup>“A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999 [...]. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos 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”. Disponível em: <https://bit.ly/3lobbBd>. Acesso em: 11 nov. 2020.

atualização dos mecanismos do CAQi e a primeira proposição do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

[...] o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades para que estes equipamentos garantam um **padrão mínimo de qualidade para a educação básica**, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis. [...]

Já o **CAQ avança em relação ao padrão mínimo**, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como uma das maiores economias do mundo. Assim, **o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos padrões de oferta dos países mais desenvolvidos em termos educacionais**. (CAMPANHA..., 2018, p. 17 e 19, grifos do autor)

Para as simulações do CAQi e CAQ são considerados os custos envolvidos nas U.E. No caso da educação especial são consideradas para os cálculos as matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial nas classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental urbano parcial, porque tem-se como parâmetro a educação especial na perspectiva inclusiva e é a etapa em que há maior número de matrículas desse alunado. O cálculo foi efetuado a partir da estimativa de 10% de matrículas dessas(es) alunas(os) em uma U.E. de referência (com 100 alunas[os]), “[...] previu-se um acréscimo de 50% no número de servidores de infraestrutura (de dois para três) e de mais quatro professores de AEE [...], número que passou de um para cinco” (CAMPANHA...2018, p. 115). Nessa simulação chega-se ao custo total na U.E. tendo em vista o adicional dos 10% das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial; porém, para termos o custo adicional dessas(es) alunas(os) individualmente devemos subtrair o “custo total” do valor do “custo total sem o valor adicional” e dividir a diferença pelo número dessas(es) alunas(os) matriculadas(os) (CAMPANHA..., 2018). No caso do CAQi, para a educação especial inclusiva, o resultado do cálculo citado chegou no ano de 2018 ao valor de R\$ 19.167,47 por ano (sem correção).

Segundo Gil *et al.* (2010, p. 19), não existem teorias que sustentem que o custo da educação especial seja elevado, porém

[...] é comum nos depararmos com a defesa de hipóteses que pressupõem os custos da educação especial como sendo substancialmente mais altos do que

os do ensino comum. Estas hipóteses fundamentam-se, muitas vezes, em dados informalmente cedidos por sistemas de ensino e impressões advindas do senso comum que associam o aumento de custos à qualidade de ensino, às diferenciações de insumos utilizados e às formas de atendimento diferenciadas, por serem classificadas como especializadas.

Observamos que o caminho escolhido pelos técnicos que criaram os mecanismos do CAQi e CAQ de certa forma revela a dificuldade em se chegar a um consenso em relação ao custo de uma (um) aluna(o) elegível ao atendimento pela educação especial matriculada(o) na classe comum, pois existem muitos fatores envolvidos que devem ser tomados em consideração, desde insumos básicos, recursos didáticos específicos, profissionais para apoio especializado, que precisam ser disponibilizados a depender da necessidade de cada aluna(o). Carecemos de estudos que tragam luz a essa questão, ou seja, há premência de estudos que sistematizem esses custos para nos aproximarmos de um valor ideal.

Em relação ao inc. III do art. 68 da CF/1988, que se refere ao salário-educação e outras contribuições sociais, podemos primeiramente explicitar que contribuições sociais são aquelas que somente a União pode instituir e são destinadas à manutenção da seguridade social – saúde, assistência social e previdência social – e outros benefícios da área social, sendo que o salário-educação foi criado especificamente para financiar a educação<sup>50</sup>.

## **4.2 Salário-Educação**

Além do Fundeb, atual fundo para o financiamento da educação básica no Brasil, temos o salário-educação, criado como uma contribuição social das empresas para custear o ensino fundamental de seus funcionários ou dos filhos deles (VIEIRA; VIDAL, 2015).

A primeira finalidade atribuída ao salário-educação foi a de combater o analfabetismo brasileiro ainda na década de 1960 e seus recursos podiam ser aplicados somente na educação primária para crianças entre 7 e 11 anos. Foi instituído pela Lei n.º 4.440 (BRASIL, 1964), e nas décadas de 1970 e 1980 foi reestruturado pelos Decreto-Lei n.º 1.422 (BRASIL, 1975a) e Decreto n.º 87.042 (BRASIL, 1982) (MELCHIOR, 1987). Adicionalmente, Melchior (1987) informa que naquela época os recursos do salário-educação eram aplicados pelos estados em despesas correntes – despesas de manutenção, pagamento de contas de água, de luz e de

---

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2017.



telefone, desvirtuando sua finalidade específica. Os recursos, segundo o autor, poderiam ou deveriam ser aplicados na construção de novos prédios e na aquisição de equipamentos para as salas de aula. No estado de São Paulo, esses recursos eram aplicados maciçamente em despesas correntes, conforme Melchior (1987).

Nessas primeiras regulamentações, o salário-educação (BRASIL, 1964, 1982) levava em consideração o custo-aluno na escola primária. Esse custo, naquele tempo, deveria corresponder ao estabelecido pelo art. 8º da Lei. n.º 4.440, ou seja, a 7% do salário-mínimo regional (BRASIL, 1964). No caso do estado de São Paulo, além dos 0,7%, havia uma “[...] alíquota adicional de 0,8% sobre a folha de contribuição do INPS<sup>51</sup> para custear a educação primária dos trabalhadores adolescentes e adultos” (MECHIOR, 1987, p. 10).

Em relação às contribuições das empresas para o salário-educação os descontos eram efetuados sobre a folha de contribuição ao INPS, em que a alíquota do custo-médio foi unificada primeiramente em 2% do salário-mínimo e em 1965 para 1,4% do salário de contribuição definido na legislação previdenciária<sup>52</sup>.

Com a reforma da LDB/1961 em seu décimo ano em vigor (BRASIL, 1971), o primeiro grau passou a ter 8 anos e os custos aumentaram. Consequentemente, a alíquota passou para 2,5% na gestão do Presidente Geisel (1974-1979), em 1975, por meio do Decreto n.º 76.923 (BRASIL, 1975b) e assim permanece até a atualidade. Esses descontos eram obrigatórios para as empresas privadas por decorrência constitucional, ou seja, para aquelas com empregados no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), inclusive as empresas públicas e de capital misto, as industriais e comerciais. Ficavam de fora os bancos, o setor de serviços que foi regularizado somente na década de 1980 e as empresas agrícolas, pois estas precisavam de incentivo para subsistir (MELCHIOR, 1987).

O autor aponta que havia críticas por parte dos empresários a essa forma de arrecadação, uma vez que as empresas que tinham mais funcionários eram penalizadas em relação àquelas que utilizavam de mais tecnologia e poderiam ter menor número de empregados. Por isso, defendiam que deveria haver uma mudança nessa forma de recolhimento (MELCHIOR, 1987).

As empresas com mais de cem empregados podiam manter escolas próprias desde que os gastos fossem iguais ou superiores a 2,5% da folha de contribuição ao INPS (BRASIL, 1964,

---

<sup>51</sup> Instituto Nacional de Previdência Social.

<sup>52</sup> Disponível em: <http://fnde.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2017.

1975b). Havia também a possibilidade de as empresas pagarem bolsas de estudos para os filhos de seus empregados com articulação direta com as escolas particulares. No princípio, essas negociações eram previamente aprovadas pelo MEC, depois as empresas passaram a se articular diretamente com tais escolas. Em 1983, o FNDE, por meio de estudos, constatou muitas fraudes: as escolas recebiam e cobravam a diferença das(os) alunas(os), tinham matrículas de alunas(os) fantasmas, as escolas possuíam mais bolsas do que a capacidade de atendimento. Após a descoberta das fraudes esse tipo de custeamento de bolsas por parte das empresas começou a ser extinto, mas se manteria até o ano de 1984, sendo estendido até 1985 e depois até 31 de dezembro de 1986. Com a melhoria da economia do país, as bolsas do salário-educação deixaram de ter a importância que tinham durante a crise econômica (MELCHIOR, 1987).

O salário-educação passou por alterações nas décadas de 1990 e 2000:

[...] foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, Lei nº 9.766/1998, Decreto nº 6.003/2006 e Lei nº 11.457/2007. A contribuição é calculada “com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF) (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 25).

Dos valores arrecadados com o salário-educação, deduz-se 1% da arrecadação bruta em favor do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), relativo à taxa de administração, e as despesas com o Sistema de Manutenção do Ensino e da arrecadação líquida, 90% são “[...] desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários sob a forma de quotas [...]”, sendo:

**I – Quota federal** – corresponde a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio-educacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;

**II – Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3** (dois terços) do montante de recursos, que será **creditada mensal e automaticamente** em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para **financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental**.

§ 1º A quota estadual e municipal da contribuição social do salário-educação será **integralmente redistribuída** entre o Estado e seus Municípios de **forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino no exercício anterior ao da distribuição, conforme apurado pelo censo educacional** realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006c, grifos nossos).

Os 10% da arrecadação líquida do salário-educação são administrados pelo FNDE e têm sido destinados para a manutenção de alguns programas como: Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 2009c) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que “[...] distribui recursos diretamente às escolas de ensino fundamental e Organizações não-governamentais (ONGs) que atendam à educação especial [...]” (PINTO, 2000, p. 63) – esse programa será melhor detalhado ainda neste item do capítulo por transferir dinheiro público para instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

Os outros três programas estão assim descritos no documento de “Orientações de preenchimento do censo escolar de 2017” (BRASIL, 2017c), em que o Pnate tem como objetivo

[...] garantir o acesso e a permanência, nos estabelecimentos escolares, dos alunos da Educação Básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar. O Programa oferece assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. Os valores transferidos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios têm como base o quantitativo de alunos da zona rural transportados, conforme a informação no Censo Escolar do ano anterior. (BRASIL, 2017c, p.17)

O objetivo do PNLD é de

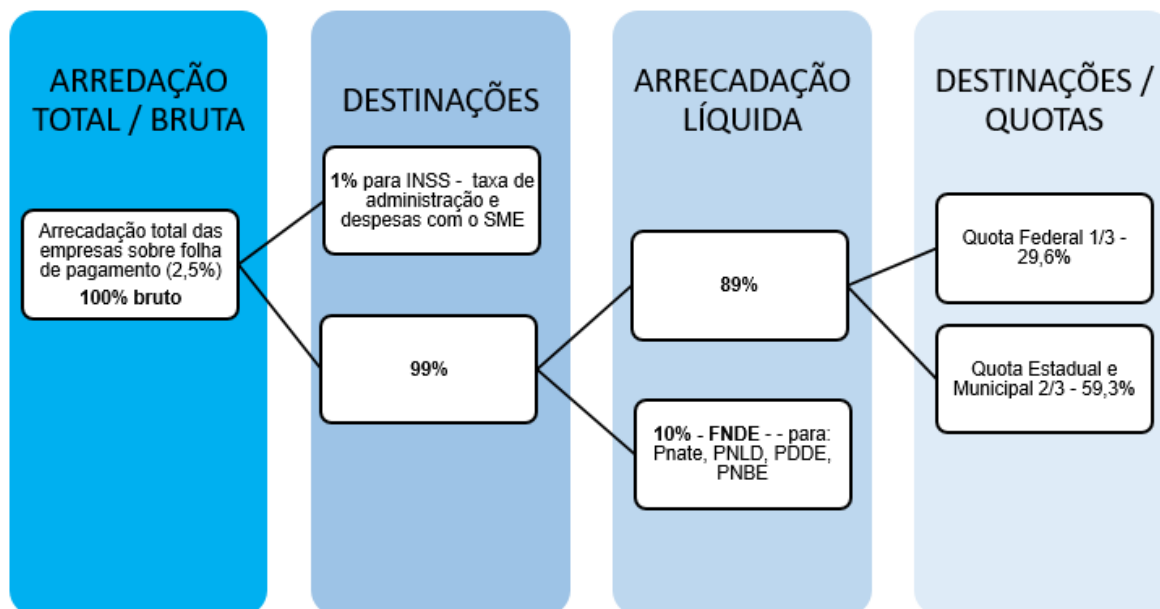
[...] prover as escolas públicas da Educação Básica com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários para uso em sala de aula. O Programa é executado em ciclos trienais, alternando as etapas da Educação Básica: anos iniciais do ensino fundamental (1o ao 5o do ensino fundamental), anos finais do ensino fundamental (6o ao 9o do ensino fundamental) e ensino médio (1a à 3a série do ensino médio). Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. (BRASIL, 2017c, p. 18)

O PNBE tem como objetivo

[...] prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. (BRASIL, 2009c, art. 1º)

A Figura 4.1 ilustra as repartições e a distribuição dos recursos do salário-educação.

Figura 4.1 - Salário-educação – Repartição e distribuição dos recursos arrecadados



Fonte: Brasil (2006c). Legenda: INSS – Instituto Nacional de Previdência Social; SME – Sistema de Manutenção do Ensino; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Pnate – Programa Nacional de Transporte Escolar; PNLD – Programa Nacional do Livro Didático; PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola; e PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Elaborado pela autora (2022).

Em portarias anuais do MEC/FNDE são informados os coeficientes de distribuição e as estimativas anuais de repasse das quotas estaduais e municipais do salário-educação e nelas podemos identificar os dados referentes à educação especial. Na Tabela 4.1 apresentamos a série histórica de 2006 a 2019, com as informações sobre as matrículas totais no Brasil da educação básica nas redes públicas e da educação especial em classes e escolas especiais públicas, os coeficientes de distribuição e as estimativas de repasse relacionadas a essa modalidade de ensino.

Após observação dos quantitativos de matrículas da educação especial vinculadas à rede pública, houve uma estranheza em relação aos números de matrículas serem tão baixos. Para entender melhor a natureza desses números analisamos os quantitativos de matrículas do Censo da Educação Básica do Inep e concluímos que para o repasse do salário-educação leva-se em

consideração as matrículas em classes e escolas especiais das redes municipais e estaduais de ensino e as matrículas nas classes comuns dessas(es) alunas(os) estão incluídas no total de matrículas da educação básica pública. Nos demonstrativos de repasses do salário-educação nos quais buscamos as informações temos o total de matrículas nas redes públicas e nas classes e escolas especializadas, mas os valores são apresentados somente pelo montante total. Por isso, para observarmos quanto as redes públicas recebem pelas matrículas nas classes e escolas especializadas, estimamos os valores a título de demonstração.

Tabela 4.1 - Brasil – Salário-educação – Estimativa dos valores de repasses da União para os estados, DF e municípios relativos às matrículas no ensino fundamental da educação básica nas redes públicas e da educação especial, em classes e escolas especiais públicas – 2006-2019 (valores em R\$)

Exercício	Total de matrículas na educação básica pública	Total estimado dos repasses	Matrículas da educação especial vinculadas à educação básica pública	Percentual de matrículas da modalidade educação especial em relação ao total de matrículas	Estimativa dos valores de repasses relativos às matrículas da educação especial	Estimativa dos valores <i>per capita</i> relativos às matrículas da educação especial
2006	33.553.266	7.932.075.568,80	93.895	0,28%	22.209.811,89	236,54
2007	47.419.037	8.978.811.508,02	115.360	0,24%	21.549.147,61	186,80
2008	45.747.620	10.098.874.414,90	122.987	0,27%	27.266.960,92	221,71
2009	45.189.377	11.347.164.904,53	113.068	0,25%	28.367.912,26	250,89
2010	44.357.802	10.923.681.215,18	88.071	0,20%	21.847.362,43	248,07
2011	43.065.401	11.220.116.972,50	74.463	0,17%	19.074.198,85	256,16
2012	42.123.693	13.132.589.420,62	61.996	0,15%	19.698.884,13	317,74
2013	41.146.922	13.783.466.287,81	57.102	0,14%	19.296.852,80	337,94
2014	40.429.994	14.838.942.398,02	53.694	0,13%	19.290.625,11	359,27
2015	39.697.673	14.646.899.367,59	50.663	0,13%	19.040.969,17	375,84
2016	38.530.872	13.218.908.301,59	47.416	0,12%	15.862.689,96	334,54
2017	38.498.415	13.620.780.449,58	45.377	0,12%	16.344.936,53	360,20
2018	38.419.241	13.595.789.537,35	43.675	0,11%	14.955.368,49	342,42
2019	38.101.716	13.122.521.684,69	40.971	0,11%	14.434.773,85	352,32

Fonte: Brasil (2006c, 2007e, 2008e, 2009f, 2010d, 2011e, 2012c, 2013e, 2014e, 2015g, 2016c, 2017d, 2018c, 2019b). Valores corrigidos IPCA (IBGE) dez/2019. Elaborado pela Autora (2022).

Na Tabela 4.1 apresentamos os quantitativos de matrículas da educação especial desagregados para observarmos a estimativa de valores que são repassados correspondentes a essa modalidade e calculamos o *per capita* para essas matrículas, o que não significa que nas redes de ensino estaduais e municipais esses valores sejam aplicados diretamente em ações para educação especial nem que se restrinjam a esses valores.

Em relação às matrículas totais da educação básica, observamos aumento somente do ano de 2007 em relação a 2006, com decréscimo até 2019, mas não chegando ao patamar de 2006; de 2009 a 2014, embora as matrículas tenham diminuído, o repasse aumenta; após 2014 há diminuição de matrículas e de recursos financeiros – possivelmente em razão da crise econômica ocorrida nesse ano, de 2015 até o final do período analisado houve queda constante dos valores de repasse, mas se compararmos o primeiro e o último ano, o aumento foi de R\$ 5.190.446 mil, um percentual de 65,44%.

Observa-se que o percentual de matrículas da educação especial em classes e escolas especiais públicas sofreu ao longo do período diminuição constante após 2008 em relação ao primeiro ano do período (2007), de 0,28% para 0,11% nos dois últimos anos apresentados (2018 e 2019), o que pode indicar que as redes públicas de ensino estão reduzindo esses serviços e dando prioridade a uma política de inclusão dessas(es) alunas(os) nas classes comuns. Nesse sentido, Baptista e Viegas (2016) indicam que, a partir dos Decretos n.º 6.571 e n.º 7.611 (BRASIL, 2008f, 2011b, respectivamente), esse último regularizando as salas de recursos multifuncionais e o AEE, houve um rompimento com uma prática historicamente aceita e ao mesmo tempo questionada: a educação desse público em escolas e classes especiais, ou seja, fora das classes comuns. Sobre o assunto, os autores afirmam que “[...] essa prática tende a se alterar significativamente e a escolarização dos alunos com deficiência passa a compor os discursos, considerando a perspectiva legal” (BAPTISTA; VIEGAS, 2016, p. 431).

Em relação aos valores *per capita* correspondentes às matrículas da educação especial nas classes e escolas especiais públicas fechamos o período de 2006-2019 com um *per capita* de R\$ 352,32 em 2019, que comparado ao ano de 2006, corresponde a um percentual de aumento de 48,9%, de forma detalhada no período houve queda de 21,0% de 2006 para 2007, aumentos em 2008 e 2009 de 18,7% e 13,2%, respectivamente e, em relação aos anos anteriores, queda de 1,1% de 2009 para 2010, aumentos no período de 2011 a 2015 que perfizeram 51,5%, nova queda de 2015 para 2016 de 11,0%, aumento de 7,7% de 2016 para 2017, queda de 5,0% de 2017 para 2018, fechando o período com aumento de 2,9% em 2019. Esses percentuais trazem o resultado da relação entre os valores totais de repasse do salário-educação para as redes de ensino e os percentuais de matrículas da educação especial em relação ao total de matrículas nas redes de ensino.

Devemos registrar que as instituições sem fins lucrativos, exclusivamente especializadas, que oferecem educação especial substitutiva, podem ter acesso aos recursos do

salário-educação por meio do PDDE, que é administrado pelo FNDE, sendo que há um programa específico para essas instituições solicitarem recursos, o PDDE – Básico na Modalidade Especial (PDDE-BME).

O programa, criado em 1995 sob a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, passou a ser nomeado como PDDE por meio da Medida Provisória nº 1.784 no ano de 1998 (BRASIL, 1998). O PDDE disponibiliza os recursos financeiros diretamente às unidades educacionais para implementação de projetos que qualifiquem o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 1998). Os recursos desse programa são destinados às “[...] escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do DF [...]”, assim como às escolas especiais dessas redes de ensino e às “[...] instituições privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público” (BRASIL, 2021, art. 3º, incs. I, II e III).

Os repasses decorrentes do PDDE financiam o custeio e podem ser gastos com materiais de consumo e permanentes, adquiridos para manutenção do espaço escolar, formação de professores, promoção das atividades didáticas e viabilidade de projetos pedagógicos (BRASIL, 2021, art. 4º e incs. I-VI).

Para promover a inclusão escolar, temos o PDDE – Programa Escola Acessível (PDDE-PEA), que apresenta particularidades quanto às dotações de custeio referentes à eliminação de barreiras arquitetônicas, como “[...] construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora [...]” (BRASIL, 2013b, p. 14). Os recursos de capital custeiam os equipamentos para ampliação da funcionalidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida: “Aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, mobiliários acessíveis e recursos de alta tecnologia assistiva” (BRASIL, 2013b, p. 14). As escolas especiais privadas sem fins lucrativos cadastradas junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e que prestam serviços educacionais especializados gratuitos podem solicitar recursos do PDDE-BME, que devem ser utilizados da mesma forma que as escolas das redes públicas.

Ricomini, Souza e Prieto (2018) realizaram o levantamento dos recursos do PDDE-PEA por U.E. em uma diretoria regional de educação (DRE) do município de São Paulo no período entre 2010 e 2016 e do PDDE-BME solicitado por instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, localizadas no mesmo município, entre 2012 e 2017. As autoras

apontaram que, no período estudado, das 518 U.E. da rede de ensino que solicitaram o PDDE-PEA, apenas 49 estavam localizadas na DRE pesquisada, sendo que 80% dos recursos foram aplicados em eliminação de barreiras físicas e 20% em custeio de mobiliários acessíveis. Em relação ao PDDE-BME, no período pesquisado, 12 instituições foram beneficiadas com esse recurso, em que as destinações de verba e o número de instituições variaram de ano para ano. As autoras concluem que, apesar de os valores repassados para essas instituições serem considerados baixos e insignificantes, se comparados aos repassados para as U.E. do município por meio do PDDE-PEA, é preciso levar em consideração que se trata de dinheiro público financiando instituições privadas. Com base nessa análise, as autoras questionam se esses valores poderiam incentivar ações em prol da inclusão na rede pública (RICOMINI; SOUZA; PRIETO, 2018).

Concordamos com as autoras em relação à destinação de verbas públicas para a educação pública, principalmente quando os recursos podem implementar ações na direção da inclusão escolar de pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial. No próximo item apresentamos considerações sobre a assistência técnica e financeira da União em relação aos programas que destinam recursos aos sistemas e redes de ensino para a equalização regional.

#### **4.3 Algumas considerações sobre a assistência técnica e financeira da União e a função supletiva e distributiva na área educacional**

Antes de adentrarmos ao tema da assistência técnica e financeira da União e a função redistributiva propriamente dita, vale destacar a questão do pacto federativo, que foi

[...] estabelecido pela Constituição de 1988 [previsto em seus art. 1º e 18]. De modo geral, é um conjunto de regras constitucionais que determina as obrigações financeiras, as leis, a arrecadação de recursos e os campos de atuação da União, dos estados e dos municípios. Por exemplo, o Pacto define como os tributos arrecadados pela União serão distribuídos entre os três níveis de governo. Ainda, o Pacto Federativo também define como as receitas arrecadadas serão direcionadas para certas despesas<sup>53</sup>.

Segundo Pinto, E. G. (2017, p. 120), baseada nos preceitos constitucionais, o pacto federativo é imprescindível para a garantia do direito à educação e “[...] é preciso financiamento

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2BWnmDg>. Acesso em: 13 jun. 2020.



constitucionalmente adequado e bem gerido para que a Educação materialize a dimensão emancipatória da dignidade da pessoa humana”. Portanto, o Estado deve garantir a aplicação mínima de recursos para atender a manutenção e desenvolvimento do ensino, tendo em vista o acesso, a qualidade e a equidade. Para a autora, tendo em conta a

[...] cooperação federativa, [...] [se houver] omissão da União e dos estados em assegurar assistência técnica e financeira, no exercício de suas funções redistributiva e supletiva para fins de equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de que trata o artigo 211, §1º da Constituição Federal, enseja responsabilidade solidária pelos sistemas de ensino demandados, para além do dever formal de colaboração entre eles, sob pena de lesão ao direito à Educação pública de qualidade e ao pacto federativo, bem como de afronta aos artigos 23, V; 30, VI e 212, §3º da Constituição de 1988, aos artigos 74 a 76 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao artigo 7º do PNE. (PINTO, E. G., 2017, p. 119)

Assim sendo, para que haja a garantia do direito à educação, levando em consideração a qualidade e a equidade, como cita Pinto, E. G. (2017), o inc. VII do art. 208 da CF/1988 garante o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência médica<sup>54</sup> [...]” (BRASIL, 1988). Esse inciso nos remete às políticas de assistência financeira da União aos entes federados subnacionais, ações que são decorrentes da função supletiva e distributiva da União em prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1996a, 2007a). Fazem parte dessa política a complementação do Fundeb, os programas considerados de transferências legais, ou seja, obrigatórias, como o PDDE, o Pnate, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)<sup>55</sup> e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja) e aqueles considerados de transferência voluntária, que contabilizam 37 programas – nesses casos a União possui discricionariedade<sup>56</sup> sobre as transferências de recursos (CAVALCANTI, 2019).

<sup>54</sup> Redação dada pela EC nº 59 (BRASIL, 2009a).

<sup>55</sup> “O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino”. Disponível em: <https://bit.ly/3kazAvm>. Acesso em: 26 out 2021.

<sup>56</sup> Segundo Silva (2006): “Discricionariedade é a liberdade de ação administrativa, dentro dos limites permitidos em lei, ou seja, a lei deixa certa margem de liberdade de decisão diante do caso concreto, de tal modo que a autoridade poderá optar por uma dentre várias soluções possíveis, todas, porém, válidas perante o direito”. Disponível em: <https://bit.ly/3o5hZX0>. Acesso em: 26 out. 2021.

No sítio do FNDE temos alguns programas descritos, os quais são recuperados a seguir:

- a) **Programa Caminho da Escola** objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte<sup>57</sup>.
- b) **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil<sup>58</sup>.
- c) **Programa Brasil Carinhoso** consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil<sup>59</sup>.
- d) **Formação pela Escola (FPE)** é um programa de formação continuada, na modalidade a distância, que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE<sup>60</sup>.
- e) **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)** foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica<sup>61</sup>.
- f) **Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)** foi lançado em 4 de abril de 2008 pelo governo federal, por meio do Decreto 6424, que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU)<sup>62</sup>.

Além desses programas, no sítio do FNDE são citados alguns “programas suplementares”, os quais: “São programas e ações educacionais de adesão voluntária que

---

<sup>57</sup> Disponível em <https://bit.ly/2ZAePIA>. Acesso em: 26 out. 2021.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3EIA89A>. Acesso em: 26 out. 2021.

<sup>59</sup> Foi instituído pela Lei 12.722 (BRASIL, 2012d). Disponível em: <https://bit.ly/2Ymv2X4>. Acesso em: 11 jun. 2020.

<sup>60</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3jDITDS>. Acesso em: 26 out. 2021.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3GqUxLU>. Acesso em: 26 out. 2021.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3EmDTeR>. Acesso em: 26 out. 2021.

auxiliam a manutenção e o desenvolvimento da educação em níveis ou modalidades específicas, cuja gestão compete às secretarias do Ministério da Educação (MEC)”. Estão citados:

Destinados à educação infantil: Programa de apoio a novas turmas de Educação Infantil; e Programa de apoio a novos estabelecimentos de Educação Infantil.

Destinado ao ensino médio: Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Destinados à educação de jovens e adultos (EJA): Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>63</sup>; Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano); e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra)<sup>64</sup>.

Destinado à educação profissional e tecnológica: Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>65</sup>.

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 2), a assistência técnica e financeira da União para os entes subnacionais

[...] está fundamentada, por um lado, no princípio do direito de todos aos bens públicos fundamentais, a exemplo da saúde, educação, assistência social, independentemente do local de moradia dos cidadãos, cuja proteção é prerrogativa do Estado-nação e, por outro, no princípio da equidade horizontal e vertical entre os entes da federação, ou seja, que o direito seja efetivado na perspectiva da correção das desigualdades, o que evoca também o princípio da justiça social. Sendo essa uma das principais formas de a União exercer sua função supletiva e redistributiva em matéria educacional, objetiva tanto uma perspectiva de suplementar quanto de redistribuir os recursos financeiros da educação entre os entes subnacionais.

Nesse sentido, Cavalcanti e Oliveira (2019, p. 2) reiteram e explicitam que:

As transferências legais e voluntárias da União compreendem sua ação de assistência técnica e financeira que, em conformidade com EC n° 14/1996, é a forma de a União exercer sua função supletiva e redistributiva em relação

<sup>63</sup> Realizado pelo MEC desde 2003, tem como objetivo: “Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida”. Disponível em: <https://bit.ly/3cTgK5q>. Acesso em: 11 jun. 2020.

<sup>64</sup> Criado pela Lei n.º 11.129, regulamentado pelo Decreto n.º 5.557 (BRASIL, 2005a, 2005b), teve nova regulamentação pelo Decreto n.º 6.629, que em seu art. 2º indica que: “O Projovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano [...]” (BRASIL, 2008g).

<sup>65</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3mgRbDn>. Acesso em: 26 out. 2021.

aos demais entes federados, com vistas a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade.

Tendo em vista todos os programas disponíveis para acesso pelos entes federados subnacionais e a destinação desses recursos para que haja a equalização entre as regiões do país em relação à qualidade do ensino, além da consideração de que há discricionariedade da União na distribuição desses recursos para aqueles programas cuja transferência seja considerada voluntária, Cavalcanti e Oliveira (2019, p. 3) alertam e ressaltam que, na conjuntura política dos governos pós golpe de 2016, “[...] as transferências voluntárias que envolvem tanto as transferências organizadas por meio de programas (a maioria) como aquelas realizadas por meio de convênios específicos [...]” diminuíram drasticamente. Segundo Cavalcanti (2019), observou-se uma queda de 58,8% entre os valores transferidos da União para os programas no ano de 2017 em relação ao ano de 2014. A autora destaca que, no Governo Temer (2016-2018), alguns dos programas que recebem transferências legais, como o Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Brasil Carinhoso, Programa de Construção de quadras poliesportivas e as ações de água, esgotamento sanitário e acessibilidade para escolas do campo<sup>66</sup> tiveram menor atenção, demonstrando a não prioridade em ações com foco em grupos minoritários ou em políticas de inclusão.

Kim (2017, p. 27) enfatiza, por sua vez, que a execução de toda e qualquer política pública depende de três elementos: “a) a existência de uma lei que a institua; b) a existência de órgão com capacidade de executá-la; e c) previsão orçamentária e/ou de recursos”. Concordamos com o autor quando afirma que não há política pública fundada somente em atos de benevolência ou de voluntariado. Logo, se temos a lei que institui as políticas públicas e os órgãos capazes de executá-las, deve haver da parte do Estado a garantia de financiamento delas.

No próximo capítulo trataremos dados para caracterização do alunado elegível ao atendimento pela educação especial do estado de São Paulo, assim como apresentaremos e discutiremos a política de educação especial da Seduc-SP.

---

<sup>66</sup> Essas duas ações estão inseridas no Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007f). O MEC estabeleceu PAR para a execução das ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Por meio do PAR havia um comprometimento de mão dupla: a União se comprometia a oferecer o apoio técnico e financeiro aos estados e municípios brasileiros e em contrapartida os municípios e estados se comprometiam com a melhoria do ensino básico. O PAR consistia em um instrumento com um conjunto articulado de ações elaborado pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

## **5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Pretendemos neste capítulo contextualizar a política de educação especial paulista após a CF/1988, trazendo um pouco da história do seu sistema de ensino e focalizando a conformação dos serviços de educação especial por meio da legislação estadual e de dados de matrícula do estado de São Paulo e da Seduc-SP. Enfatizamos a tendência da Seduc-SP de manter parcerias com instituições especializadas sem fins lucrativos apresentando alguns exemplos anteriores à CF/1988, com base em Mazzotta (2003).

Descrevemos inicialmente um panorama econômico e social do estado, além de dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2017, que indicam quem são as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado de São Paulo e na REE-SP.

### **5.1 Panorama econômico, social e educacional paulista**

Traremos neste subitem alguns dados de cunho demográfico para caracterizar o estado de São Paulo em relação à população, aos aspectos econômicos e sociais, entre outros, e em relação às matrículas e alguns indicadores das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado, como quantitativo de matrículas em classes comuns em comparação com as demais matrículas, no AEE e em classes e escolas especiais levantados junto ao Censo da Educação Básica do Inep nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Faremos também uma caracterização dessas(es) alunas(os) utilizando as categorias – deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação –, faixa etária, sexo e raça ou cor.

Essas informações nos darão um panorama de como o estado está configurado em relação ao restante do país, assim como evidenciarão os quantitativos de alunas(os) e serviços ofertados na área educacional.

#### **5.1.1 O estado de São Paulo: de quem estamos falando?**

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de São Paulo possui uma área territorial de 248.219,481 km<sup>2</sup> e, de acordo com o Censo de 2010, tínhamos

41.262.199 habitantes e uma densidade demográfica de 166,25 hab./km<sup>2</sup>. A população estimada em 2020 era de 46.289.333 habitantes.

Ainda no Censo de 2010, o estado possuía o segundo maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>67</sup> brasileiro, que era de 0.783; em 2016, 72,4% das pessoas com 16 anos ou mais tinham trabalho formal, considerando apenas as ocupadas na semana de referência (IBGE, 2010); em 2019, o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* era de R\$ 1.946,00 – também o segundo lugar no país.

O estado está dividido em 645 municípios. Na distribuição de habitantes por município, 80% (513 municípios) possuem entre cinco e 50 mil habitantes; 14% (92 municípios) possuem entre 50 e 200 mil habitantes; 6% (40 municípios) possuem mais de 200 mil habitantes, ou seja, a maioria dos municípios possui menos de 50 mil habitantes, configurando cidades de pequeno porte (IBGE, 2010).

A composição da população por cor ou raça é de 63,91% de brancas, 5,52% pretas, 29,11% pardas e 1,46% demais; por razão de sexo<sup>68</sup> e por grupo de idade é de: 0-14 anos – 103,5; 15-29 anos – 100,69; 30-44 anos – 94,96; 45-59 anos – 89,44; 60-74 anos – 81,89; 75 anos e mais – 62,21. A população de 0-14 anos correspondia a 21,47% do total (IBGE, 2010). Observe-se que tínhamos no estado mais de 60% da população autodeclarada branca e somente nos grupos de idade de 0-14 anos e de 15-29 anos tínhamos mais homens que mulheres, pois nos outros tínhamos mais mulheres que homens.

Em relação aos domicílios, tínhamos no estado 98,23% domicílios com coleta de lixo; 91,5% com banheiro ligado à rede geral pluvial ou de esgoto ou com fossa séptica; 100% com acesso à energia elétrica, sendo que entre aqueles com renda *per capita* de até R\$ 70,00 a taxa

---

<sup>67</sup> “Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma: \* Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; \* O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; \* E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência. Disponível em: <https://bit.ly/2nrIF5k>. Acesso em: 8 nov. 2018. O IDH é classificado dentro de uma graduação de 0 a 1. O indicador 0 corresponde a nenhum desenvolvimento humano e o indicador 1 representa desenvolvimento humano total. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/idh/>. Acesso em: 8 nov. 2018.

<sup>68</sup> Razão de sexo: “Número de homens para cada grupo de 100 mulheres, em determinado espaço geográfico, no ano considerado. [...] Expressa a relação quantitativa entre os sexos. Uma razão de 100 indica igual número de homens e mulheres. Acima de 100, predominância de homens, e abaixo, predominância de mulheres”. Disponível em: <https://bit.ly/318xz9x>. Acesso em: 14 out. 2020.

era de 98,71% e 98,67% com abastecimento de água (IBGE, 2010). Importante observar que as taxas de domicílios com saneamento básico e serviços de água e energia elétrica estavam bem próximas da totalidade.

Outro dado relevante é a taxa de analfabetismo. Entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais era de 14,87% entre os residentes em domicílios com renda *per capita* de até R\$ 70,00, quando no Brasil esse número era de 25,8%. O total geral no estado era de 4,34%, enquanto no país a taxa era de 9,63%, ou seja, nos dois casos, a taxa paulista correspondia à aproximadamente metade da taxa brasileira (IBGE, 2010).

Entretanto, devemos ressaltar que os indicadores sociais de São Paulo, por expressarem dados estatísticos de média, não evidenciam a grande desigualdade social vivida pela maioria da população paulista, pois

Do total de 16,2 milhões de pessoas consideradas extremamente pobres no país, com renda per capita inferior a R\$ 70, cerca de 1,1 milhão reside no Estado de São Paulo, o que representa 7,0% da população pobre do país, ou 2,6% da população paulista. No conjunto do país, 8,6% dos brasileiros vivem em extrema pobreza. (SEADE, 2018<sup>69</sup>)

No próximo item serão explorados os quantitativos de alunas(os) matriculadas(os) no estado e em quais etapas e modalidades de ensino.

### 5.1.2 Quantos, quais e quem são as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado de São Paulo e na REE-SP: alguns indicadores em pauta

Neste ponto apresentamos dados censitários do estado e da REE-SP sobre matrículas gerais da educação básica, da educação especial e do AEE, assim como informações sobre unidades escolares. Trouxemos alguns dados que caracterizam as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial do estado segundo: categorias – deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação –, faixa etária, sexo, raça ou cor.

Iniciamos apresentando os quantitativos de matrículas da educação básica, destacando as matrículas na educação especial nas classes comuns e nas classes exclusivas (classes e escolas especiais) na Tabela 5.1.

---

<sup>69</sup> Dados relativos ao Censo Demográfico 2010, extraídos do portal eletrônico da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). Disponível em: <https://bit.ly/2CQwHtd>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Tabela 5.1 - Estado de São Paulo – Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA, por Etapa de Ensino, nas classes comuns e classes exclusivas (classes e escolas especiais), em todas as dependências administrativas – 2017

Etapa ou modalidade de ensino		Total de matrículas na Educação Básica	Matrículas da educação especial em classes comuns		Matrículas da educação especial em classes exclusivas		Total de matrículas da educação especial	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Infantil	Creche	1.069.109	3.937	0,4	506	0,05	4.443	0,4
	Pré-escola	1.112.097	10.266	0,9	866	0,08	11.132	1,0
	<b>Total Ed. Infantil</b>	<b>2.181.206</b>	<b>14.203</b>	<b>0,7</b>	<b>1.372</b>	<b>0,06</b>	<b>15.575</b>	<b>0,7</b>
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	3.021.970	52.632	1,7	31.940	1,1	84.572	2,8
	Anos Finais	2.254.356	46.627	2,1	1.848	0,08	48.475	2,2
	<b>Total Ensino Fund.</b>	<b>5.276.326</b>	<b>99.259</b>	<b>1,9</b>	<b>33.788</b>	<b>0,6</b>	<b>133.047</b>	<b>2,5</b>
Ensino Médio	Ensino Médio Propedêutico	1.727.560	24.114	1,4	298	0,02	24.412	1,4
	Ensino Médio Normal / Magistério	521	2	0,4	-	-	2	0,4
	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	74.348	266	0,4	-	-	266	0,4
	<b>Total Ensino Médio</b>	<b>1.802.429</b>	<b>24.382</b>	<b>1,4</b>	<b>298</b>	<b>0,02</b>	<b>24.680</b>	<b>1,4</b>
	Integrado ao Ensino Médio	75.223	272	0,4	-	-	272	0,4
Educação Profissional Técnica de Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	113.984	230	0,2	-	-	230	0,2
	Curso Técnico Subsequente	246.534	514	0,2	-	-	514	0,2
	<b>Total</b>	<b>435.741</b>	<b>1.016</b>	<b>0,2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1.016</b>	<b>0,2</b>
	Curso FIC - Concomitante	181	10	5,5	-	-	10	5,5
Educação Profissional - Formação	Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	1.256	49	3,9	-	-	49	3,9
	<b>Total</b>	<b>1.437</b>	<b>59</b>	<b>4,1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>59</b>	<b>4,1</b>
	<b>Total Ed. Profissional</b>	<b>437.178</b>	<b>1.075</b>	<b>0,2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1.075</b>	<b>0,2</b>
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino Fundamental	196.173	5.486	2,8	1.040	0,5	6.526	3,3
	Ensino Médio	250.076	2.426	1,0	78	0,03	2.504	1,0
	<b>Total EJA</b>	<b>446.249</b>	<b>7.912</b>	<b>1,8</b>	<b>1.118</b>	<b>0,3</b>	<b>9.030</b>	<b>2,0</b>
Educação Especial	Classes Comuns	146.510	146.510	100,0	-	-	146.510	100,0
	Classes Exclusivas <sup>1</sup>	36.576	-	-	36.576	100,0	36.576	100,0
	<b>Total Ed. Especial</b>	<b>183.086</b>	<b>146.510</b>	<b>80,0</b>	<b>36.576</b>	<b>20,0</b>	<b>183.086</b>	<b>100,0</b>
<b>Total Geral</b>		<b>10.066.909</b>	<b>146.510</b>	<b>1,5</b>	<b>36.576</b>	<b>0,4</b>	<b>183.086</b>	<b>1,8</b>

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep) (BRASIL, 2017c). Elaborado pela autora (2022).

Nota: O total geral inclui matrículas dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio e EJA Ensino Fundamental do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) Urbano de Ensino Regular, Especial e/ou EJA.

Segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep) de 2017 (Tabela 5.1), no estado de São Paulo tínhamos um total de 10.066.909 matrículas na educação básica – em todas as etapas e modalidades de ensino e em todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Destas, 183.086 eram matrículas na educação especial em



classes comuns e classes exclusivas<sup>70</sup> (classes e escolas especiais públicas e privadas). Esse número em termos percentuais correspondia a 1,8% do total das matrículas do estado na educação básica, sendo 1,5% nas classes comuns e 0,4% nas classes exclusivas.

Do total de matrículas na educação especial, 80,0% (146.510) estavam nas classes comuns, em que 9,6% (14.203) das matrículas estavam na educação infantil e 67,7% (99.259) no ensino fundamental – destas, 53,0% (52.632) nos anos iniciais, 47,0% (46.627) nos anos finais –, 16,6% (24.382) no ensino médio, 5,4% (7.912) na EJA, com 69,3% dessas matrículas na EJA ensino fundamental e somente 0,7% (1.075) na modalidade educação profissional.

Nas classes exclusivas de todas as dependências administrativas tínhamos 36.576 (20,0%) matrículas distribuídas em: 3,7% (1.372) na educação infantil; 92,3% (33.788) no ensino fundamental, sendo que 94,5% (31.940) dessas matrículas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 0,8% (298) no ensino médio e 3,0% (1.118) na EJA. Dessas matrículas 93,0% (1.040) estavam na EJA ensino fundamental, e não tínhamos matrículas na modalidade educação profissional.

Observa-se que as matrículas da educação especial nas classes comuns seguem a mesma distribuição das matrículas gerais, tendo incidência em todas as etapas e modalidades, com maiores percentuais em relação ao total das matrículas no ensino fundamental (1,9%). Vale ressaltar que, nos anos finais, o percentual era de 2,1%; na EJA os percentuais também eram razoáveis, com 2,8% na EJA ensino fundamental e 1,0% na EJA ensino médio, enquanto no ensino médio propedêutico tínhamos 1,4% de matrículas. Quanto aos cursos da educação profissional, temos 0,2% do total de matrículas da educação especial, mas em alguns cursos os percentuais são relevantes: no Curso FIC – concomitante – 5,5% e no Curso FIC integrado na Modalidade EJA – 3,9%, enquanto nas classes exclusivas a predominância das matrículas estava no ensino fundamental anos iniciais – 1,1% do total das matrículas nessa etapa, apenas 0,02% no ensino médio propedêutico e 0,5% na EJA ensino fundamental. Esses dados evidenciam que nas classes comuns podemos vislumbrar uma trajetória mais consistente para esse alunado em seus estudos e, conseqüentemente, o alcance dos níveis mais elevados.

Havia tanto nas classes comuns quanto nas classes exclusivas uma elevação no percentual de matrículas na EJA ensino fundamental desse alunado. Nesse caso de retomada de

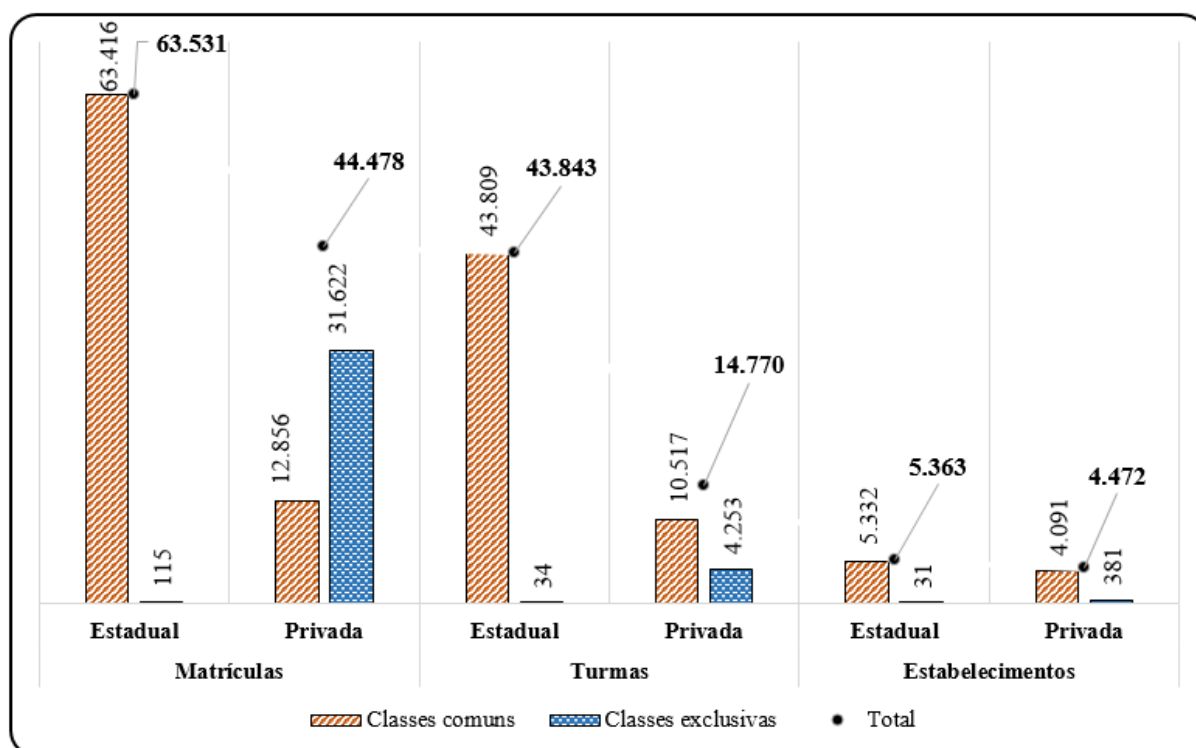
---

<sup>70</sup> Nomenclatura utilizada nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep, indicando as matrículas em classes e escolas especiais públicas e privadas.

matrículas da educação especial na EJA, Bueno e Meletti (2013, p. 171) indicam que isso pode ser devido à “[...] prática rotineira de encaminhamento de alunos com deficiência que permaneceram anos a fio na escola, com baixíssimo rendimento escolar para a EJA”. Em estudo no período de 1998 a 2010, o autor e a autora destacam que há um número expressivo de matrículas da categoria de alunas(os) com deficiência intelectual na EJA (BUENO; MELLETI, 2013).

Na Tabela 5.1 mostramos as matrículas da educação especial de todo o estado de São Paulo nas dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas (urbanas e rurais).

Gráfico 5.1 - Estado de São Paulo – matrículas, turmas e estabelecimentos na educação especial em classes comuns e classes exclusivas, em dependências administrativas estaduais e privadas – 2017



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep) (BRASIL, 2017c). Elaborado pela autora (2022).

Para destacarmos especificamente as matrículas na educação especial no estado de São Paulo em dependências administrativas estadual e privada (urbana e rural), no Gráfico 5.1

constam as matrículas, turmas<sup>71</sup> e estabelecimentos<sup>72</sup>, em que podemos observar quantas são as da educação especial na REE-SP e escolas privadas em classes comuns e classes exclusivas e nas instituições especializadas do estado.

Na Tabela 5.1 temos registrado um total de 183.086 matrículas da educação especial no estado de São Paulo (somando todas as dependências administrativas, assim como classes comuns e exclusivas). Como podemos observar no Gráfico 5.1, nas dependências administrativas estaduais tínhamos um total de 63.531 matrículas na educação especial, aproximadamente 34,7% do total de matrículas no estado, sendo que 63.416 matrículas (99,8% do total) nas classes comuns e 115 (0,2% do total) nas classes exclusivas; nas dependências administrativas privadas em classes exclusivas eram 31.622, e nas classes comuns das dependências privadas tínhamos 12.856, ou seja, 17% e 7% do total de matrículas na educação especial do estado, respectivamente.

As matrículas da educação especial paulista estavam distribuídas em um total de 111.082 turmas, que estavam em um total de 18.982 estabelecimentos (somadas todas as dependências administrativas). Analisando os dados do Gráfico 5.1, as matrículas da educação especial nas classes comuns de dependências administrativas estaduais estavam distribuídas em 43.809 turmas (39,4% do total) e em 5.332 estabelecimentos (28,0% do total) e das classes exclusivas em 34 turmas (0,03% do total) e em 31 estabelecimentos (0,1% do total). As matrículas nas classes comuns de dependências administrativas privadas estavam distribuídas em 10.517 turmas (9,5% do total) e em 4.091 estabelecimentos (21,5% do total), ao passo que as matrículas nas classes exclusivas das dependências administrativas privadas estavam distribuídas em 4.253 turmas (3,8% do total) e em 381 estabelecimentos (2,0% do total).

Calculando as médias de matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial nos estabelecimentos estaduais, concluímos que nas classes comuns tínhamos aproximadamente uma média de 12 matrículas em cada um dos 5.332 estabelecimentos. Nas dependências administrativas privadas, em classes exclusivas, tínhamos, por sua vez, uma média de 82 matrículas em cada um dos 381 estabelecimentos, indicando grande concentração de alunas(os) matriculadas(os) nessas OSC. Nos estabelecimentos das dependências administrativas privadas com classes comuns tínhamos um baixo índice de

---

<sup>71</sup> Classes comuns e classes exclusivas, públicas e privadas, que possuem matrículas de alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017c).

<sup>72</sup> Públicos ou privados que possuem matrículas de alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017c).

matrículas (três aproximadamente), de modo que os dados apontam que esse alunado se matricula com maior incidência nas classes comuns das dependências administrativas públicas – no caso, nas estaduais – e nas classes exclusivas das dependências administrativas privadas.

Martins, L. S. (2011) analisou as matrículas da educação especial no estado de São Paulo, globalmente, sem desagregar por dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada) e usando dados de matrículas do Censo Escolar, no período de 1998 a 2010, e observou que, no período, as matrículas da educação especial nas classes comuns aumentaram consideravelmente e ultrapassaram as matrículas nas classes e escolas especiais públicas e privadas, o que, para a autora, foi resultado do impacto das políticas públicas de educação especial no estado.

A nosso ver, consideramos mais prudente afirmar que as políticas nacionais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva impulsionaram as matrículas nas classes comuns, resultados esses facilmente observados nos dados dos censos escolares. Porém, observando o Gráfico 5.1, com dados das matrículas da educação especial de 2017 do estado de São Paulo, das dependências administrativas estaduais e privadas, podemos questionar, pelo número de alunas(os) matriculadas(os) nas classes e escolas especiais privadas, o quanto a política de parcerias da Seduc-SP com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, fomentam a manutenção dessas matrículas, ainda em número elevado.

As matrículas no AEE do estado de São Paulo no ano de 2017 estavam distribuídas em 12.105 turmas e em 4.353 estabelecimentos. No entanto, merece destacar que nas planilhas das citadas sinopses não há informação sobre quantas são as matrículas no AEE e em quais dependências administrativas, informações essas imprescindíveis para uma análise mais precisa sobre quantas(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial estão usufruindo desse serviço e qual o *locus* de atendimento (BRASIL, 2017c). Buscamos essas informações em documentos da Seduc-SP disponíveis em seu portal, nos quais estão listadas: a) escolas estaduais e b) escolas privadas e assim conseguimos identificar as matrículas no AEE. As escolas privadas que oferecem educação especial são categorizadas nos documentos pelos códigos: 1 - Apae<sup>73</sup>, 40 - filantrópicas, 48 - comunitárias e 51 – confessionais.

---

<sup>73</sup> Não conseguimos informações junto a Seduc-SP que justificasse a classificação em separado das Apae, considerando que essas também são instituições filantrópicas.

Nas escolas estaduais, de acordo com o documento da Seduc-SP, tínhamos em 2017 um total de 16.295 matrículas no AEE e, como vemos na Tabela 5.2 nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, tínhamos 728 matrículas no AEE (SÃO PAULO, [2018?]).

Tabela 5.2 - Estado de São Paulo – Matrículas no AEE em OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial - 2017

<b>Número de escolas</b>	<b>Categoria</b>	<b>Matrículas no AEE</b>
17	1 – Apae	328
13	40 – Filantrópicas	361
1	48 – Comunitárias	3
1	51 – Confessionais	36
<b>32</b>	<b>Totais</b>	<b>728</b>

Fonte: São Paulo ([2018?]). Elaborado pela autora (2022).

Alimentávamos a ideia de que após a legislação que regulamenta e autoriza as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, a criarem Caee e oferecerem o AEE (BRASIL, 2011b), a maioria delas passaria a ofertar esse serviço. Contudo, tendo em vista o número de OSC acima descritos – 32 –, são apenas 8% das 381 demonstradas no Gráfico 5.1. Esse dado não nos deixa fazer essa afirmação, mas devemos explicitar que esse número total de OSC diz respeito apenas àquelas que têm parceira com a Seduc-SP – não temos a informação sobre aquelas que mantêm parcerias com as secretarias municipais de educação para o oferecimento do AEE, que podem ser em número elevado.

Nos próximos gráficos caracterizamos as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial do estado de São Paulo nas classes comuns e exclusivas por categoria – deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação –, faixa etária, sexo e cor ou raça.

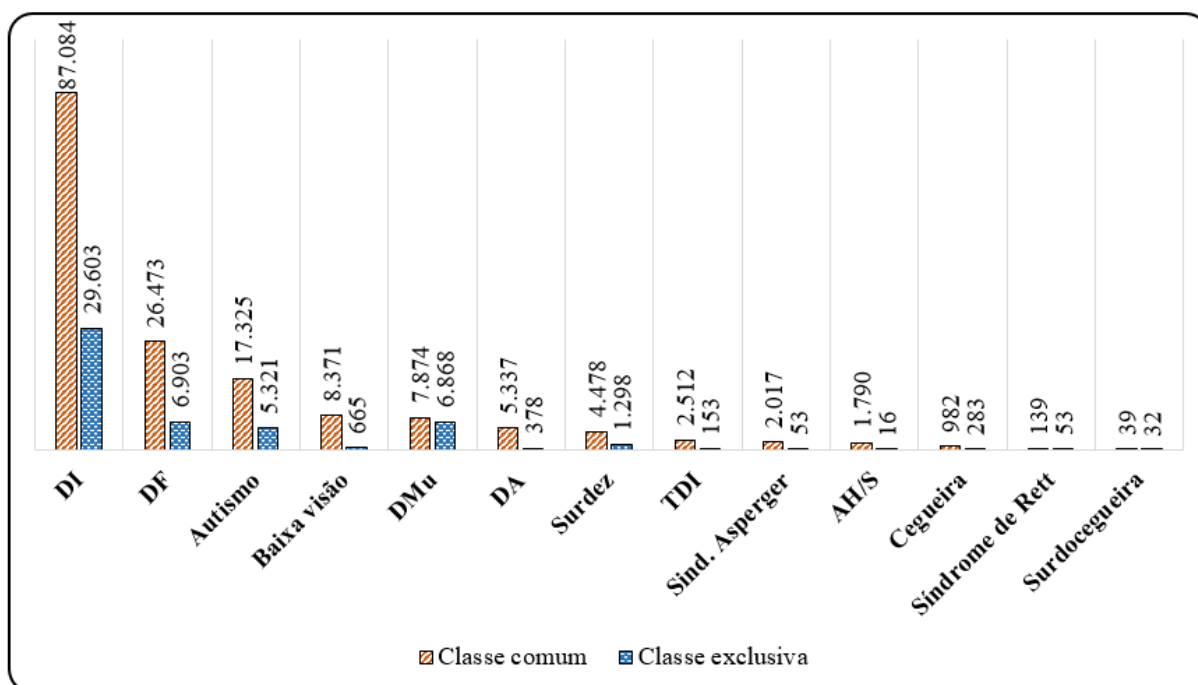
No Gráfico 5.2 as(os) alunas(os) estão caracterizadas(os) por categoria de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme apresentados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep de 2017 (BRASIL, 2017c).

No gráfico em tela podemos observar que o maior quantitativo de matrículas era da categoria deficiência intelectual, tanto nas classes comuns (87.084 matrículas)<sup>74</sup> como nas classes exclusivas (29.603 matrículas); seguido pela deficiência física (26.473 matrículas) e autismo (17.325 nas classes comuns) – as matrículas da categoria autismo nas classes exclusivas

<sup>74</sup> Não utilizamos cálculos percentuais uma(um) aluna(o) pode ter mais de uma matrícula.

também são altas – 5.321. A categoria baixa visão apresentava um número significativo de matrículas nas classes comuns (8.371 matrículas), assim como a categoria deficiência múltipla nas classes comuns e nas exclusivas – 7.874 e 6.868 matrículas, respectivamente. Nas tabelas das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep) não há como cruzar esse dado com os dados das dependências administrativas.

Gráfico 5.2 - Estado de São Paulo – Matrículas na educação especial em classes comuns e exclusivas, em todas as dependências administrativas, por categorias – 2017



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica do Inep (BRASIL, 2017c). Legenda: DA – Deficiência auditiva, DF – Deficiência Física, DI – Deficiência Intelectual, DMu – Deficiência Múltipla, TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância, AH/S – Alta Habilidades/Superdotação. Elaborado pela autora (2022).

Nota 1 – A(O) mesma(o) aluna(o) pode ter mais de uma matrícula.

Nota 2 – Matrículas de alunas(os) com alguma deficiência, TGD ou AH/S que, caso tenha mais de uma deficiência ou um transtorno, foi contado apenas uma vez.

Os dados de maior quantitativo de matrículas da categoria deficiência intelectual no estado de São Paulo em 2017 corroboram o que Bueno e Meletti (2013) já afirmavam: de que há prevalência desse alunado no cômputo das matrículas da educação especial. No período de 1998 a 2010, as matrículas de alunas(os) com deficiência intelectual no Brasil

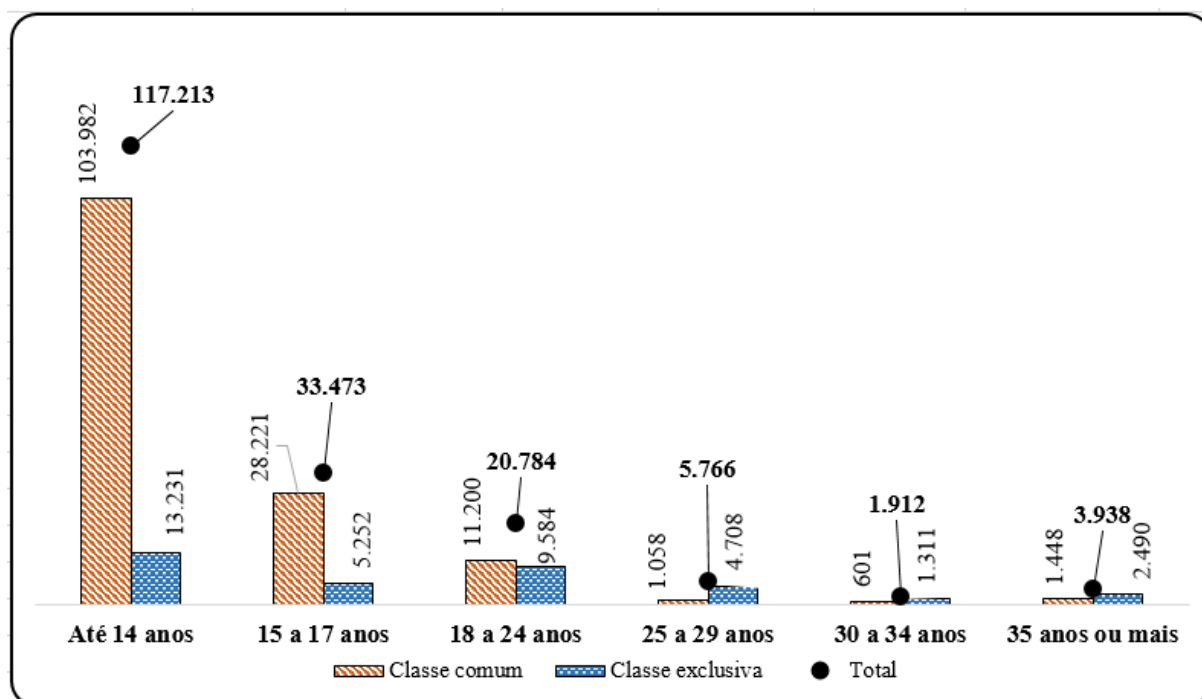
[...] representavam uma média de 52% do total de alunos com necessidades educacionais especiais no período analisado, chegando a 62,57%, em 2010. Ou seja, a soma de todas as matrículas de alunos que apresentam outro tipo de

condição que compõe a população alvo da educação especial não ultrapassa a de alunos com deficiência intelectual. (BUENO; MELETTI, 2013, p. 80).

No mesmo estudo, o autor e a autora ressaltam que ainda temos um grande número de matrículas desse alunado nas escolas especiais privadas, apesar do incremento de matrículas nas classes comuns. O pesquisador e a pesquisadora ainda advertem que o número elevado de alunas(os) com deficiência intelectual nas classes comuns pode não ser apenas devido à migração dessas(es) alunas(os) das escolas especiais privadas, pois pode denotar “[...] a possibilidade daqueles que não aprendem na escola estarem sendo rotulados inadequadamente como deficientes intelectuais, conservando práticas comuns das escolas brasileiras em épocas não inclusivas” (BUENO; MELETTI, 2013, p. 83).

Outro indicador importante é a faixa etária dessas(es) alunas(os), como veremos no Gráfico 5.3.

Gráfico 5.3 - Estado de São Paulo – Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas, em todas as dependências administrativas, por faixa etária – 2017



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep (BRASIL, 2017c). Elaborado pela autora (2022).

Vale relembrar que o total de matrículas na educação especial é de 183.086. Em relação à faixa etária dessas(es) alunas(os), no Gráfico 5.3 podemos observar que o maior percentual (64,0%) de matrículas estava na faixa etária de “até 14 anos” (117.214), sendo nas classes

comuns 56,7% (103.983) do total, o que corresponde à incidência de matrículas na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e nas classes exclusivas – 7,2% do total (13.231 matrículas). Ainda em relação às matrículas nas classes comuns, os quantitativos eram maiores que nas classes exclusivas nas faixas etárias de “15 a 17 anos” e de “18 a 24 anos” – representavam 15,4% (28.221) e 6,2% (11.200) dos totais de matrículas, respectivamente –; entretanto, nas faixas etárias seguintes, as matrículas nas classes exclusivas se sobrepõem. De “25 a 29 anos”, temos 18,3% nas classes comuns e 81,6% nas classes exclusivas; de “30 a 34 anos”, 31,4% nas classes comuns e 68,5% nas classes exclusivas; de “35 anos ou mais”, 36,7% nas classes comuns e 63,2% nas classes exclusivas. Observa-se que os quantitativos de matrículas totais por faixa etária vão diminuindo consideravelmente até a faixa de “30 a 34 anos”, mas temos uma inversão na curva descendente na faixa etária de “35 anos ou mais”, com um aumento de 48,5% nas matrículas. Esse dado corrobora a afirmação de Bueno e Meletti (2013), citada anteriormente: de que há uma tendência de encaminhar as(os) alunas(os) com deficiência para a EJA após o insucesso dessas(es) no ensino fundamental.

Nas classes exclusivas o quantitativo mais alto de matrículas está também na faixa etária de “até 14 anos” e há uma flutuação de aumentos e diminuições de matrículas, fenômeno que se deve ao fato de que a maioria das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, não oferece ensino fundamental II e ensino médio, mas somente EJA ensino fundamental I. Logo, essas(es) alunas(os) com faixa etária acima de 15 anos permanecem mais tempo no ensino fundamental I e/ou são matriculadas(os) na EJA ensino fundamental I.

Para além da flutuação dos quantitativos de matrículas nas classes exclusivas, destacamos que há nessas classes cômputos de matrículas que são maiores nas faixas etárias acima de 25 anos do que nas classes comuns. A nosso ver, essa informação indica que as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial no estado de São Paulo, mantêm as(os) alunas(os) dessas faixas etárias em atendimento de acordo com os regulamentos das parcerias (estaduais e municipais).

De todo modo, a questão aqui extrapola o oferecimento de educação especial, pois há uma precariedade de políticas públicas em nosso país em outras áreas – saúde, cultura, esporte, assistência social, trabalho, profissionalização, entre outras – para a população em geral e em especial para esse grupo de pessoas.

Outra questão relevante e que devemos olhar é quem são essas(es) alunas(os) da educação especial em relação ao sexo, cor ou raça. No estado de São Paulo tínhamos em 2017



um total de matrículas na educação especial de 183.086, sendo que 66.741 (36,5% do total) eram alunas. As matrículas estavam divididas: 52.215 (78,2%) nas classes comuns e 14.526 (21,8%) nas classes exclusivas; e de alunos, o total de matrículas era de 116.345 (63,5% do total), com 94.295 (81,0%) nas classes comuns e 22.050 (19,0%) nas classes exclusivas.

Os dados populacionais do censo demográfico no estado (IBGE, 2010) indicavam que somente nas faixas etárias entre 0-14 anos e 15-29 anos tínhamos mais homens que mulheres, na razão de sexo de 103,5 e 100,69, respectivamente. Nos dados das sinopses do Inep não conseguimos cruzar as informações entre sexo e faixa etária, mas o que observamos é que havia, em 2017, proporcionalmente, muito mais matrículas de alunos (63,5%) do que de alunas (36,5).

Esses dados reforçam estudos que apontam que as matrículas de alunas(os) da educação especial estão na proporção de 2:1 (dois alunos do sexo masculino para 1 aluna do sexo feminino). Mendes e Lourenço (2009, p. 418), afirmam, por sua vez, baseadas em pesquisas internacionais, alguns fatores que podem influenciar esses índices, como:

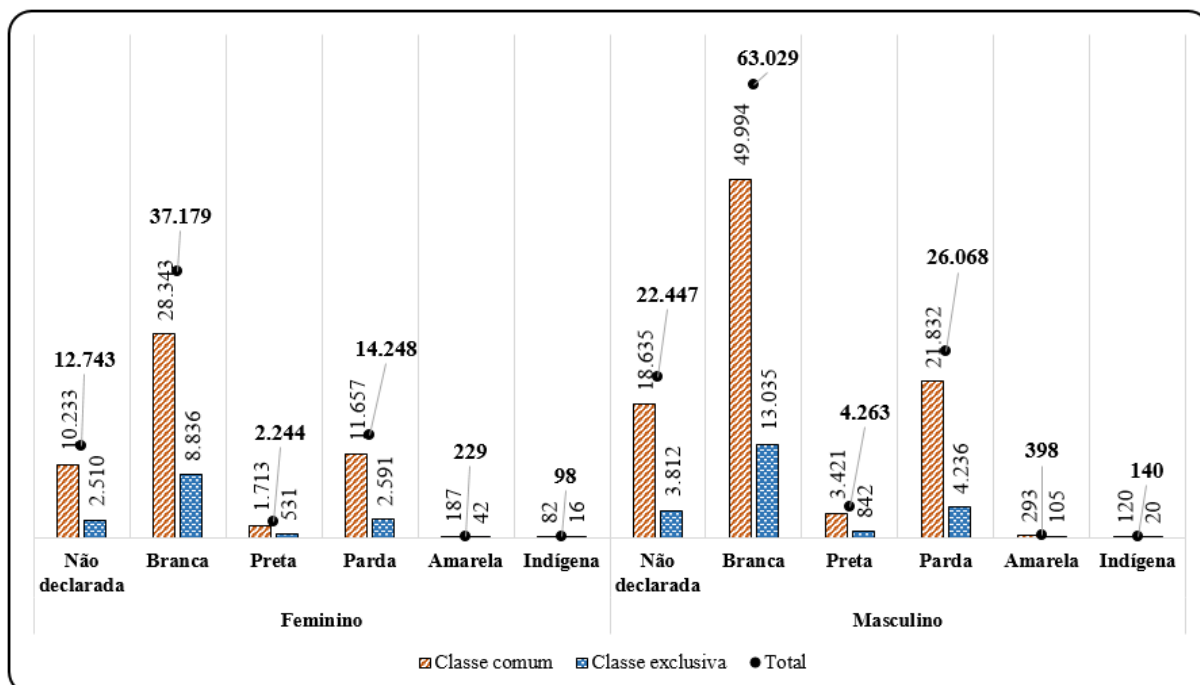
[...] determinantes biológicos, considerando que os meninos são mais vulneráveis a determinadas deficiências ou a alguns tipos de distúrbios, ao passo que as meninas têm menos defeitos congênitos e um processo maturacional mais rápido; [...] diferença em bases desenvolvimentais, atribuídas a fatores neuropsicológicos que fazem com que os meninos sejam mais ativos, e conseqüentemente, mais propensos a serem julgados como mais difíceis de se adaptarem ao ambiente de sala de aula. [O terceiro] [...] vieses fundamentados nas expectativas e estereótipos dos papéis sexuais que a sociedade atribui aos indivíduos em função do gênero, e que resultam num aumento da expectativa e da cobrança sobre meninos, e ao mesmo tempo de uma tolerância maior em relação ao baixo desempenho de meninas.

Segundo as autoras, após conclusão da pesquisa que analisou relatórios de professoras(es) para encaminhamento de alunas(os) para atendimento especializado, ficou explícito nos resultados que “[...] a probabilidade de um aluno ser notificado como estudante com necessidades educacionais especiais tendo como base problemas comportamentais é maior para os meninos do que para as meninas” (MENDES; LOURENÇO, 2009, p. 425).

No Gráfico 5.4 apresentamos as matrículas da educação especial por sexo e cor ou raça. Nele observa-se que o maior quantitativo de matrículas era de alunos autodeclarados brancos nas classes comuns – 49.994 matrículas, o que correspondia a 27,3% do total de matrículas da educação especial –; seguido pelas matrículas de alunas autodeclaradas brancas nas classes comuns – 28.343, correspondendo a 15,4% das matrículas totais da educação especial no

estado. As matrículas nas classes exclusivas das alunas autodeclaradas na categoria cor ou raça branca eram 8.836 (4,8% do total de matrículas) e dos alunos autodeclarados brancos eram 13.035 (7,1% do total de matrículas) e, somados os percentuais, tínhamos 54% de autodeclaradas(os) brancas(os).

Gráfico 5.4 - Estado de São Paulo – Matrículas da educação especial nas classes comuns e classes exclusivas por sexo e cor ou raça – 2017



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica do Inep (BRASIL, 2017c). Elaborado pela autora (2022).

Entre as matrículas de alunas(os) autodeclaradas(os) na categoria cor ou raça parda tínhamos 14.248 de alunas (11.657 nas classes comuns e 2.591 nas classes exclusivas) e 26.068 de alunos (21.832 nas classes comuns e 4.236 nas classes exclusivas), o que correspondia a 7,7% e 14,2% das matrículas totais da educação especial, respectivamente, totalizando 21,9% das matrículas.

Na categoria cor ou raça preta tínhamos 2.244 matrículas de alunas (1.713 nas classes comuns e 531 nas classes exclusivas) e 4.263 matrículas de alunos (3.421 nas classes comuns e 842 nas classes exclusivas), correspondentes a 1,2% (sexo feminino) e 2,3% (sexo masculino) do total de matrículas da educação especial, o que, quando somadas, correspondem a 3,5% do total.

Nas categorias cor ou raça amarela e indígena tínhamos os índices mais baixos de matrículas: a) alunas: amarela – 229 matrículas; indígena – 98 matrículas; b) alunos: amarela – 398 matrículas; indígena – 140 matrículas. Somados os índices, chegamos a 1,5%.

Contabilizando as matrículas das(os) alunas(os) não declaradas(os) em termos de cor ou raça do sexo feminino e masculino temos um total de 35.190, o que corresponde a 19% do total de matrículas da educação especial. Lopes (2018), levantando os mesmos dados de alunas(os) com deficiência nas classes comuns de uma unidade escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, observou um percentual de 29% de não declaradas(os). A autora considera que, apesar dos esforços nacionais movidos pelo Inep para a identificação das(os) alunas(os) por esse indicador nas fichas de matrículas, a não declaração ainda é muito alta. Ela discute ainda que, em seu *locus* de pesquisa, eram solicitados às(aos) responsáveis pelas(os) alunas(os) de até 15 anos de idade que declarassem a pertença de raça ou cor para serem registrados nas fichas de matrículas, ao passo que se as(os) próprias(os) crianças e adolescentes se autodeclarassem a configuração poderia ser outra. As(Os) 19% de não declaradas(os) no estado paulista, em todas as dependências administrativas, corroboram essas considerações, pois, a nosso ver, esse percentual também é elevado.

Recuperando os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), os índices novamente não correspondem aos encontrados nas matrículas, pois a composição da população por cor ou raça no estado é de 63,91% da categoria branca, 5,52% da preta, 29,11% parda e 1,46 demais. Observa-se que nesses dados não temos os não declarados, o que correspondem a 19% nas matrículas.

Caracterizamos nesse item, portanto, as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial do estado de São Paulo e observamos que nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep não há como identificar e fazer as correspondências entre as categorias de – deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, assim como de sexo, cor ou raça e faixa etária com as dependências administrativas. Por esse motivo, apresentamos os dados gerais do estado, demonstrando um panorama sobre as(os) alunas(os) que são elegíveis ao atendimento pela educação especial no estado. Por outro lado, conseguimos mostrar quantas(os) são as(os) alunas(os) matriculadas(os) nas classes comuns e classes exclusivas das dependências administrativas estaduais e privadas. A seguir, trazemos a configuração das Diretorias de Ensino da Seduc-SP a fim de visualizarmos a amplitude da REE-SP.

## 5.1.3 Diretorias de Ensino da Seduc-SP, algumas informações necessárias

Apresentamos neste subitem a configuração das DE da Seduc-SP. A REE-SP possuía em 2017 um total de 5.550 unidades escolares (U.E.), 115 matrículas na educação especial nas Classes Regidas por Professor Especializado (CRPE) estaduais e 16.295 matrículas no AEE em salas de recursos estaduais em 2017, conforme Quadro 5.1.

Quadro 5.1 - Seduc-SP – Diretorias de Ensino do estado de São Paulo – Quantitativo de unidades educacionais, matrículas em classes especiais e no AEE – 2017

Diretoria de Ensino	Jurisdição	Número de U.E. estaduais	Matrículas na Educação Especial em CRPE estaduais	Matrículas no AEE em salas de recursos estaduais	
Diretorias de Ensino Grande São Paulo	DE Região Caieiras	5 municípios	84	-	131
	DE Região Carapicuíba	2 municípios	83	-	167
	DE Região Centro	14 subdistritos/bairros	69	-	233
	DE Região Centro Oeste.1	15 subdistritos/bairros	85	20	160
	DE Região Centro Sul	9 subdistritos/bairros	75	-	405
	DE Região Diadema	1 município	59	-	330
	DE Região Guarulhos Norte	Guarulhos (parte)	88	3	464
	DE Região Guarulhos Sul	Guarulhos (parte)	86	24	295
	DE Região Itapeçerica da Serra	4 municípios	65	-	162
	DE Região Itapevi	5 municípios	58	-	24
	DE Região Itaquaquecetuba	2 municípios	63	4	193
	DE Região Leste 1	6 subdistritos/bairros	90	-	167
	DE Região Leste 2	4 subdistritos/bairros	97	-	201
	DE Região Leste 3	5 subdistritos/bairros	80	3	158
	DE Região Leste 4	6 subdistritos/bairros	78	-	167
	DE Região Leste 5	8 subdistritos/bairros	89	-	217
	DE Região Mauá	3 municípios	107	-	336
	DE Região Mogi das Cruzes	3 municípios	67	4	297
	DE Região Norte 1	8 subdistritos/bairros	105	4	337
	DE Região Norte 2	6 subdistritos/bairros	74	8	396
	DE Região Osasco	1 município	56	-	127
	DE Região Santo André	1 município	89	-	222
	DE Região São Bernardo	2 municípios	84	-	256
	DE Região Sul 1	8 subdistritos/bairros	90	-	220
	DE Região Sul 2	3 subdistritos/bairros	94	5	217
	DE Região Sul 3	5 subdistritos/bairros	113	30	125
	DE Região Suzano	2 municípios	65	-	334
	DE Região Taboão da Serra	2 municípios	70	-	206
	<b>Total Diretorias de Ensino Grande São Paulo</b>		<b>2263</b>	<b>105</b>	<b>6547</b>

Continua...

Continuação...

	<b>Diretoria de Ensino</b>	<b>Jurisdição</b>	<b>Número de U.E. estaduais</b>	<b>Matrículas na Educação Especial em CRPE estaduais</b>	<b>Matrículas no AEE em salas de recursos estaduais</b>
Diretorias de Ensino do Interior do Estado	DE Região Adamantina	22 municípios	50	-	67
	DE Região Americana	3 municípios	81	-	423
	DE Região Andradina	11 municípios	29	-	85
	DE Região Apiaí	8 municípios	36	-	46
	DE Região Araçatuba	6 municípios	40	-	181
	DE Região Araraquara	10 municípios	66	-	171
	DE Região Assis	14 municípios	47	-	141
	DE Região Avaré	7 municípios	39	-	74
	DE Região Barretos	9 municípios	33	-	81
	DE Região Bauru	16 municípios	96	-	479
	DE Região Birigui	10 municípios	24	-	94
	DE Região Botucatu	15 municípios	40	-	100
	DE Região Bragança Paulista	12 municípios	70	-	97
	DE Região Campinas Leste	2 municípios	82	-	258
	DE Região Campinas Oeste	3 municípios	101	-	344
	DE Região Capivari	7 municípios	40	-	44
	DE Região Caraguatatuba	4 municípios	40	-	178
	DE Região Catanduva	15 municípios	27	-	86
	DE Região Fernandópolis	15 municípios	26	-	110
	DE Região Franca	10 municípios	76	-	333
	DE Região Guaratinguetá	17 municípios	84	-	57
	DE Região Itapetininga	9 municípios	59	-	158
	DE Região Itapeva	6 municípios	22	-	60
	DE Região Itararé	7 municípios	30	-	59
	DE Região Itu	9 municípios	57	-	101
	DE Região Jaboticabal	10 municípios	32	-	114
	DE Região Jacaré	6 municípios	60	-	271
	DE Região Jales	25 municípios	34	-	107
	DE Região Jau	15 municípios	51	-	228
	DE Região José Bonifácio	19 municípios	32	-	147
	DE Região Jundiaí	7 municípios	72	-	270
	DE Região Limeira	9 municípios	78	-	72
	DE Região Lins	10 municípios	43	-	223
	DE Região Marília	14 municípios	66	5	281
	DE Região Miracatu	6 municípios	40	-	103
	DE Região Mirante do Paranapanema	8 municípios	32	-	119
DE Região Mogi Mirim	13 municípios	78	-	204	
DE Região Ourinhos	12 municípios	35	-	89	
DE Região Penápolis	8 municípios	19	-	100	
DE Região Pindamonhangaba	5 municípios	49	-	75	
DE Região Piracicaba	6 municípios	72	-	355	

Continua...

Conclusão.

Diretoria de Ensino		Jurisdição	Número de U.E. estaduais	Matrículas na Educação Especial em CRPE estaduais	Matrículas no AEE em salas de recursos estaduais
Diretorias de Ensino do Interior do Estado	DE Região Piraju	8 municípios	16	-	33
	DE Região Pirassununga	8 municípios	51	-	121
	DE Região Presidente Prudente	11 municípios	49	1	119
	DE Região Registro	8 municípios	49	-	143
	DE Região Ribeirão Preto	14 municípios	111	-	214
	DE Região Santo Anastácio	9 municípios	25	-	39
	DE Região Santos	4 municípios	88	-	203
	DE Região São Carlos	8 municípios	51	-	55
	DE Região São João da Boa Vista	15 municípios	79	-	375
	DE Região São Joaquim da Barra	12 municípios	21	-	77
	DE Região São José do Rio Preto	14 municípios	56	-	179
	DE Região São José dos Campos	2 municípios	84	-	220
	DE Região São Roque	6 municípios	34	-	28
	DE Região São Vicente	5 municípios	84	-	84
	DE Região Sertãozinho	8 municípios	31	-	34
	DE Região Sorocaba	1 município	91	4	181
	DE Região Sumaré	3 municípios	74	-	320
	DE Região Taquaritinga	11 municípios	39	-	252
	DE Região Taubaté	8 municípios	46	-	176
	DE Região Tupã	12 municípios	39	-	127
DE Região Votorantim	7 municípios	49	-	96	
DE Região Votuporanga	18 municípios	32	-	87	
<b>Total Diretorias de Ensino do Interior do Estado</b>			<b>3287</b>	<b>10</b>	<b>9748</b>
<b>Total Geral</b>			<b>5550</b>	<b>115</b>	<b>16295</b>

Fonte: Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2019). Legenda: DE – Diretoria de Ensino, U.E. – Unidade Educacional, AEE – Atendimento Educacional Especializado, CRPE – Classe Regida por Professor Especializado. Elaborado pela autora (2022).

Nos 35 municípios da circunscrição de 28 Diretorias de Ensino (DE) da Grande São Paulo tínhamos 2.263 escolas estaduais, 105 matrículas na educação especial em classes exclusivas estaduais e 6.547 matrículas no AEE em salas de recursos estaduais. As maiores concentrações de matrículas na educação especial em classes exclusivas estavam nas DE Região Sul 3 (30 matrículas), Região Guarulhos Sul (24 matrículas) e Região Centro Oeste (20 matrículas). Em relação às matrículas no AEE, tínhamos o menor número na DE Região Itapevi (24 matrículas) e o maior número na DE Região Guarulhos Norte (464 matrículas), 0,4% e 7% do total das matrículas no AEE, respectivamente.

No agrupamento das DE do Interior de São Paulo tínhamos um número de 63 DE, abrangendo 610 municípios, completando, assim, os 645 municípios do estado. Nas 63 DE tínhamos 3.287 escolas, onde estavam registradas 10 matrículas na educação especial em classes exclusivas, sendo cinco matrículas na DE Região Marília, uma matrícula na DE Região Presidente Prudente e quatro matrículas na DE Região Sorocaba; tínhamos também 9.748 matrículas no AEE. A DE que mais concentrava matrículas no AEE era a DE Região Bauru, com 479 matrículas, e a menor concentração estava na DE Região São Roque, com 28 matrículas, 5% e 0,3% do total das matrículas no AEE, respectivamente.

No Gráfico 5.2 apresentamos o quantitativo de matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial matriculadas(os) na REE-SP em classes comuns em 2017, que era de 63.416. Destes, como podemos observar no Quadro 5.1, somente 16.295 estavam matriculadas(os) no AEE em U.E estaduais, ou seja, 25,7% do total de matrículas dessas(es) alunas(os).

Após observarmos as matrículas da educação especial no estado paulista e na REE-SP, faz-se necessário olharmos para a política de educação especial da Seduc-SP, antes SEE-SP.

## **5.2 A educação especial no contexto histórico da organização educacional da secretaria de educação paulista**

Neste item apresentamos a política de educação especial paulista a partir de uma contextualização histórica. Dividimos a exposição e as discussões em dois subitens, o primeiro com foco na política de educação especial direcionada para a REE-SP e o segundo dando ênfase às ações relacionadas com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Em ambos os itens destacamos as ocorrências mais significativas com o fito de entendermos, historicamente, quais caminhos as ações governamentais paulistas percorreram após a CF/1988. Frisamos que o enfoque da discussão está no financiamento da educação especial e nas relações público-privadas entre a Seduc-SP e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

Destacamos no segundo subitem a ACP n.º 0027139.2000.8.26.0053 (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo), movida contra a Fazenda Pública Estadual pelo Grupo de Atendimento Especial de Saúde Pública do Ministério Público de São Paulo (MPSP) (SÃO PAULO, 2001a; [201-?]a), com trânsito em julgado em janeiro de 2006 e sentença proferida pelo Juiz de Direito, Fernando Figueiredo Bartoletti; e o segundo julgamento, relativo

ao “Pedido de Arquivamento da Ação Civil Pública n.º 0027139.2000.8.26.0053” (SÃO PAULO, 2014a), em 2014, pelo MPSP - Promotoria Pública de Direitos Humanos, com trânsito em julgado em 2016. A condenação do Governo do Estado de São Paulo por essa ACP promoveu ações que trouxeram consequências para o processo de inclusão escolar e social das pessoas com autismo.

A construção histórica deste item do capítulo está baseada na legislação estadual que trata da educação especial e regulamenta as formas de atendimento e serviços ofertados na REE-SP, dando ênfase aos documentos que tratavam de tais serviços e dos convênios com as instituições especializadas e hoje das parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Trazemos também algumas contribuições de Mazzotta (2003, 2010) sobre o histórico das parcerias público-privadas anteriores à CF/1988 como forma de evidenciar essas parcerias ao longo da história da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Para discutir as concepções do conceito de deficiência nos baseamos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146) (BRASIL, 2015e) e em autoras e autores que discutem a visão médico-psicológica da deficiência em detrimento de sua concepção social – Bridi e Baptista (2014), Silva, K. C. B. (2016) e Reicher (2018).

### 5.2.1 Ações direcionadas às pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP

Na Constituição do Estado de São Paulo (CE-SP/1989), temos no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e dos Esportes e Lazer, Seção I – Da Educação, em seu art. 239, caput e §2º, referências à educação especial e, no §4º, referências à acessibilidade arquitetônica dos espaços e mobiliários, como podemos observar a seguir:

Art. 239 - O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, inclusive a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares.

[...]

§ 2º - O Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores<sup>75</sup> de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

[...]

---

<sup>75</sup> Termo utilizado no texto original da CE-SP/1989.



§ 4º - O Poder Público adequará as escolas e tomará as medidas necessárias quando da construção de novos prédios, visando promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos nos espaços e mobiliários<sup>76</sup>. (SÃO PAULO, 1989)

Observa-se que a CE-SP/1989 foi promulgada um ano após a CF/1988 e por determinação desta, afirmando no art. 239 o compromisso do estado em relação ao seu sistema de ensino (SÃO PAULO, 1989), em absoluta conformidade com o que define a CF/1988. O §4º da CE-SP/1989 foi acrescido pela Emenda Constitucional n.º 39 somente no ano de 2014 e dá ênfase apenas à acessibilidade arquitetônica e de mobiliário, ignorando que o conceito de acessibilidade<sup>77</sup> é bem mais amplo do que o mencionado, mesmo ao se tratar de novas construções e reformas das antigas instalações (SÃO PAULO, 2014c). Ainda em relação à acessibilidade arquitetônica das unidades escolares da REE-SP, em fevereiro de 2014 foi assinado o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Ministério Público de São Paulo e o Governo do Estado de São Paulo, em que a Seduc-SP tem como obrigação, no prazo de 15 anos de vigência da TAC, tornar todas as U.E. da REE-SP acessíveis arquitetonicamente, assim como as novas construções devem estar de acordo com as normas de acessibilidade (NBR 9050/04 ou outra que a substitua) da Associação Nacional de Normas Técnicas (ABNT) (SÃO PAULO, 2014d).

Após a LDB/1996, algumas discussões no Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) culminaram na promulgação da Indicação CEE n.º 12 (SÃO PAULO, 1999), a Deliberação CEE n.º 5 e a Resolução SE n.º 95 (SÃO PAULO, 2000a, b, respectivamente), que se fundamentaram na LDB/1996 para dispor sobre o atendimento das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP.

O Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (Sape) foi organizado e implementado por meio da Resolução SE n.º 95 (SÃO PAULO, 2000b). Em seu art. 8º indica que:

---

<sup>76</sup> Acrescido pela Emenda Constitucional n.º 39, de 27 de janeiro de 2014 (SÃO PAULO, 2014c).

<sup>77</sup> “I – **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Lei n.º 10.098, de 2000, art. 2º, grifo nosso); Nova redação dada pela Lei n.º 13.146, de 2015: “I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000b, 2015e, nessa ordem, grifos nosso).

A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular. (SÃO PAULO, 2000b)

A Resolução ainda orienta, em relação ao funcionamento dos serviços, o tempo de atendimento, horário, quantidade de alunas(os) a serem atendidas(os), formação das(os) profissionais e implantação das salas nas unidades escolares.

No ano de 2007 foi publicada a Resolução SE n.º 32, que afirma:

Art. 1º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e das ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar – CAPE [...]

I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;

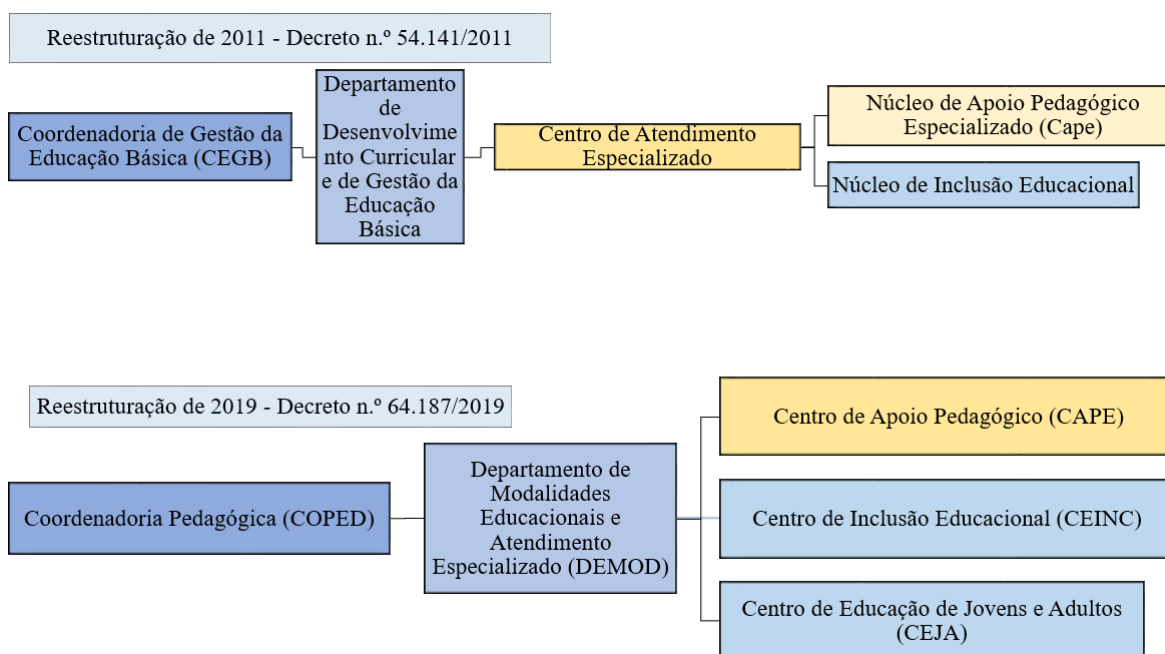
IV - adaptar os prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais. (SÃO PAULO, 2007a)

Nesse mesmo ano a Deliberação CEE n.º 5 foi revogada pela Deliberação CEE n.º 68 e a Indicação CEE n.º 70 fixou “[...] normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2000a, 2007b, c). Esses documentos enfatizam a inclusão escolar do alunado elegível ao atendimento

pela educação especial nas classes comuns da REE-SP e discriminam os serviços oferecidos para apoio e permanência dessas(es) alunas(os).

A Seduc-SP, à época SEE-SP, sofreu uma reestruturação administrativa entre 2011-2012 por meio do Decreto n.º 57.141 (SÃO PAULO, 2011a). No organograma da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), criada em 2001, tínhamos o Centro de Atendimento Especializado e, ligado a este, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), criado pela Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2002), e o Núcleo de Inclusão Escolar (Figura 5.1). Ressaltamos que o Cape foi criado “[...] em continuidade ao trabalho desenvolvido pelo CAP-DV (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual), iniciado em 1994”<sup>78</sup>.

Figura 5.1 – Reestruturações do organograma da Seduc-SP em relação à educação especial - 2011 e 2019



Fonte: São Paulo (2011a, 2019b). Elaborado pela autora (2022).

Em 2019 houve uma nova reorganização na Seduc-SP, com base no Decreto n.º 64.187 (SÃO PAULO, 2019b). Nesse mesmo ano a CEGB passou a ser denominada Coordenadoria Pedagógica (Coped), e podemos observar na Figura 5.1 uma realocação de três centros para o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (Demod): o Centro

<sup>78</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3A5Z8QR>. Acesso em: 20 dez. 2017.

de Apoio Pedagógico (Cape), o Centro de Inclusão Educacional (Ceinc) e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja).

As atribuições do Cape e do Centro de Inclusão Escolar estão descritas no Decreto e reproduzimos de seu conjunto de atribuições a ação do Cape quanto à educação especial, indicada no inc. IV, alínea “f”: “Propor a celebração de convênios e parcerias com entidades especializadas para atender as demandas de alunos atendidos pela política de educação especial na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução” (SÃO PAULO, 2019b).

Em 2013, por meio da Resolução SE n.º 32, o Cape foi descentralizado e assim criadas 15 Diretorias-Sede dos Cape Regionais. A Resolução previa um cronograma de instalação no primeiro semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2014, assim como os locais: na primeira etapa de instalação (primeiro semestre de 2013) nas regionais de Campinas Oeste, Franca, Itaquaquecetuba, São Bernardo do Campo e Sorocaba; na segunda etapa de instalação (segundo semestre de 2013) nas regionais de Guaratinguetá, Norte 1, Leste 3, Sul 3 e Caieiras; e na terceira etapa (primeiro semestre de 2014) nas regionais de Araçatuba, Santo Anastácio, Santos, São José do Rio Preto e Marília (SÃO PAULO, 2013a, art. 7º, incs. I, II e III).

Devemos observar que a Seduc-SP possui 91 Diretorias de Ensino (28 na Grande São Paulo, sendo 13 na cidade de São Paulo e 14 nos municípios da Região Metropolitana de São Paulo e, 63 distribuídas no interior do estado, conforme Quadro 5.1). Logo, a criação de 15 Cape regionais corresponde somente a 16% das Diretorias de Ensino do estado. A nosso ver, além do pequeno número de Cape, há a questão da localização, que não permitiria um atendimento satisfatório tendo em vista a extensão territorial do estado.

No ano de 2014 foi publicada a Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014b)<sup>79</sup> – “Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino”, que, no art. 3º, estabelece como o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) deve ser oferecido:

I - em **Sala de Recursos**, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade:

---

<sup>79</sup> A Resolução SE n.º 61 veio atender às demandas do Decreto Estadual n.º 60.075, que estabelece um novo nome ao “Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual”, acrescentando: “São Paulo pela igualdade de direitos”. Esse programa intersecretarial, que envolvia dez secretarias de estado, foi lançado no ano de 2012 e previa ações voltadas ao público aludido. Cabia à Seduc-SP ações para a garantia do acesso e permanência na rede de ensino, com os suportes necessários, avaliação continuada e colaboração entre equipe pedagógica especializada e corpo docente, entre outras (SÃO PAULO, 2014b, e, respectivamente).

- a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;
- b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado;
- c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;
- d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular. (SÃO PAULO, 2014b, grifo nosso)

Essas salas de recursos, de acordo com a descrição do ambiente e de funcionamento e organização, se assemelham às salas de recursos multifuncionais definidas pelo Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011b).

Ainda segundo o art. 3º da Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014b) temos no inc.

II:

**II - em Classe Regida por Professor Especializado - CRPE**, em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, observando-se:

- a) a indicação, e apenas nesses casos, da necessidade de atendimento em CRPE, devidamente fundamentada e comprovada em avaliação aplicada por equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE, sempre que esgotados os recursos pedagógicos necessários para permanência do aluno em classe comum do ensino regular;
- b) a constituição de classe (CRPE) com até 6 (seis) alunos;
- c) a preservação do caráter substitutivo e transitório do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental;
- d) a permanência do aluno na CRPE condicionada à emissão de parecer semestral da equipe escolar, conjuntamente com a equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, e mediante a participação do supervisor de ensino responsável pela unidade escolar, com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação.

Parágrafo único - Os alunos, de que trata o inciso II deste artigo, à vista dos resultados das avaliações semestrais, poderão ser matriculados em classe comum e em Sala de Recursos, sendo classificados no mesmo ano/série ou em ano/série subsequente. (SÃO PAULO, 2014b, grifo nosso)

A CRPE se caracteriza como uma classe especial com atendimento especializado substitutivo à classe comum. Apesar de estar indicado o caráter transitório e de a matrícula das(os) alunas(os) nessas classes estar condicionada aos pareceres de equipes da unidade

escolar e de educação especial das DE, há subscrito nesse tipo de atendimento a falta da perspectiva inclusiva para essas(es) alunas(os) – ao menos historicamente foi esta a consequência disso.

A Resolução SE n.º 61 traz também em seu art. 4º a observância de que se a unidade escolar não tiver espaço para instalação de sala de recursos, o apoio às (aos) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial poderá ser realizado por itinerância (SÃO PAULO, 2014b). Trata-se, de acordo com o documento no art. 4º:

II - atendimento individual e de caráter transitório ao aluno, ou grupos de alunos, em horários programados, na conformidade das necessidades avaliadas, de forma a não exceder a 3(três) aulas diárias, ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe comum do ensino regular [...]. (SÃO PAULO, 2014b)

Ainda segundo a Resolução, em seu art. 10, incs. I-IV, as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial matriculadas(os) nas classes comuns poderão ter o apoio das(os) seguintes profissionais, quando for necessário: professora(or) interlocutora(or) de Libras<sup>80</sup> e cuidadora(or)<sup>81</sup> (SÃO PAULO, 2014b). A inclusão da(o) profissional cuidadora(or) foi incrementada tendo em vista o TAC entre o MPSP, o Governo do Estado de São Paulo e a Seduc-SP, publicado em 2013, em que o Governo do Estado de São Paulo e a Seduc-SP “[...] reconhecem a ausência da função de cuidador nas escolas do Estado de São Paulo. Em face disso e no intuito de garantir o pleno direito à educação das pessoas com deficiência, [...], comprometem-se a disponibilizar o serviço de cuidador aos alunos que dele necessitam [...]” (SÃO PAULO, 2013b).

Em 2016, o CEE-SP publicou a Deliberação CEE n.º 149 (SÃO PAULO, 2016c), que: “Estabelece as normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”, revogando a Deliberação CEE n.º 68 (SÃO PAULO, 2007b). Destacamos os itens mais relevantes, como

---

<sup>80</sup> “[...] para atuar como intérprete entre o professor da classe/aulas e o aluno surdo/com deficiência auditiva” (SÃO PAULO, 2014b, art. 10, inc. I). “[...] para atuar na condição de instrutor mediador e/ou guia-intérprete do aluno surdo cego (SÃO PAULO, 2015a, art. 10, inc. II).

<sup>81</sup> “[...] para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações: a) quando requerido e autorizado pela família; b) para alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretem dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, e que não conseguem realizar, com independência e autonomia, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, bem como à administração de medicamentos, constantes de prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro, nos termos da legislação específica” (SÃO PAULO, 2014b, art. 10, inc. IV).

seu art. 1º, que define o público elegível para os serviços de educação especial na REE-SP: “[...] educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (SÃO PAULO, 2016c). No art. 4º, inc. IX, indica a garantia de apoios didáticos-pedagógicos, como o atendimento educacional especializado em salas de recursos no contraturno da classe comum, professoras(es) especializadas(os) para as salas de recursos, atendimento itinerante e atuação colaborativa com as(os) professoras(es) das classes comuns. O art. 4º, por sua vez, assegura a implementação de flexibilizações curriculares (inc. II), aprofundamento e enriquecimento curricular para as(os) educandas(os) com altas habilidades/superdotação (inc. IV), presença de intérpretes de Libras e guias-intérpretes (inc. V) e de cuidadoras(es) (inc. VI), quando necessário (SÃO PAULO, 2016).

No entanto, tivemos uma atualização nas regulamentações dos serviços de atendimento educacional para as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial por meio da Resolução SE n.º 68 (SÃO PAULO, 2017b), que revogou a Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014b). Trazemos a seguir alguns dos artigos e incisos que consideramos importantes para observar os serviços mantidos e as mudanças nas conceituações.

Artigo 1º - Consideram-se, para efeito do que dispõe a presente resolução:  
[...]

II - **Sala de Recursos** - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades;

[...]

IV - **Modalidade Itinerante/Itinerância** - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio;

[...]

VI - **Classe Regida por Professor Especializado - CRPE** - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino; [...]. (SÃO PAULO, 2017b, grifos nossos)

Observa-se que essa Resolução de 2017 apresenta os três principais serviços: a sala de recursos, a modalidade itinerante e a CRPE.

Em relação aos profissionais, os arts. 12 e 13 apresentam as seguintes indicações:

I - **Professor Especializado**: para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de

Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução;

II - **Professor Interlocutor da LIBRAS**: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente;

III - **Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete**: para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdo cegos, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente.

Artigo 13 - Além dos docentes, de que trata o artigo 12 desta resolução, os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, poderão contar com **profissionais que ofereçam apoio às atividades escolares**, cujo disciplinamento será objeto de regulamento próprio. (SÃO PAULO, 2017b, grifos nossos)

Os documentos aqui apresentados demonstram, portanto, que o APE é composto pelas salas de recursos para atendimento das(os) alunas(os) que frequentam as classes comuns, em grupos ou individualmente, no contraturno das aulas. As(os) docentes das salas de recursos também desempenham a função de professora(or) itinerante, articulando o trabalho com as(os) professoras(es) das classes comuns e demais profissionais da escola, enquanto as classes regidas por professora(or) especializada(o) funcionam como classes especiais, formada por alunas(os) que “não podem ser incluídas(os)” nas classes comuns. Essas(es) alunas(os) as frequentam por tempo determinado e excepcionalmente e são avaliadas(os) periodicamente para permanecerem, serem incluídas(os) em classes comuns ou encaminhadas(os) para instituições especializadas.

Além desses serviços que são oferecidos nas unidades escolares, há também o atendimento escolar domiciliar às(aos) alunas(os) com problemas de saúde, por tempo determinado por médica(o) (Resolução SE n.º 25) (SÃO PAULO, 2016d); atendimento escolar em ambiente hospitalar oferecido às(os) estudantes internadas(os) (Resolução SE n.º 71) (SÃO PAULO, 2016e), além da manutenção das parcerias da Seduc-SP com OSC, o que será imediatamente explorado.



## 5.2.2 Política de educação especial paulista e as parcerias com as instituições especializadas

Neste subitem trazemos as ações que constituíram, ao longo do tempo, a política de educação especial paulista no que diz respeito aos convênios e, atualmente, às parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Introduzimos o tema com algumas ações anteriores à CF/1988, destacamos a ACP que condenou o governo paulista a fornecer serviços de saúde, assistência social e educação às pessoas com autismo e, por fim, percorremos os documentos que oficializam os convênios e parcerias com essas instituições.

### 5.2.2.1 Ações da secretaria de educação paulista anteriores a CF/1988 e relativas às instituições especializadas

Apesar do foco de nossa discussão ser o período pós CF/1988, cabe aqui enfatizar algumas das ações políticas anteriores do Governo do Estado de São Paulo relacionadas aos apoios técnico e financeiro para com as instituições sem fins lucrativos e atuantes em educação especial.

Nas décadas de 1950 e 1960 podemos observar ações do governo paulista que delegavam os serviços educacionais para pessoas com deficiência às instituições sem fins lucrativos. Destacamos em nosso estudo três ações: o Decreto n.º 24.714 (SÃO PAULO, 1955), que autorizava o Governo do Estado de São Paulo a contratar, sob a forma de convênio, a então Fundação para o Livro do Cego do Brasil (FLCB) para prestar serviços junto às (aos) alunas(os) cegas(os) e com baixa visão que frequentavam as classes comuns e recebiam orientação das(os) professoras(es) especializadas(os) nas classes de Braille, ação decorrente da Lei n.º 2.287, que criou as classes de Braille (SÃO PAULO, 1953).

A segunda ação foi decorrente da Lei n.º 5.989 (SÃO PAULO, 1960), que aprova "[...] acordo celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil" (MAZZOTTA, 2003, p. 143). Nesse acordo, com duração de cinco anos e que poderia ser prorrogado por mais cinco, o órgão responsável pela educação da época

[...] passa a oferecer recursos materiais, financeiros e humanos à FLCB, tendo esta “ampla autonomia na organização e direção dos serviços escolares de educação e ensino especializado de cegos e ‘ambliopes’, competindo-lhe privativamente, deliberar nos casos da proposta de eliminação de educandos

que se rebelarem contra o regime disciplinar das unidades escolares. (MAZZOTTA, 2003, p. 143, grifos do autor)

A terceira ação é a Portaria n.º 255 (SÃO PAULO, 1963), do Diretor do Departamento de Educação, em que são estabelecidas as normativas para o ensino de “deficientes físicos e mentais” por instituições particulares, explicitando que essas instituições passariam a ter que se registrar ou ter licença no/do Departamento de Educação para tal atendimento. As(os) professoras(es) desses estabelecimentos deveriam ser especializadas(os) na área, e o Setor de Educação de Deficientes passaria a fiscalizar periodicamente os serviços prestados (MAZZOTTA, 2003). Nessa ação observamos que o estado organizava a forma de controle dos serviços educacionais oferecidos pelas instituições sem fins lucrativos da época, oficializando, de certa forma, o oferecimento de educação especial por essas instituições.

Segundo Mazzotta (2010), nas décadas de 1970 e 1980, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu normas e diretrizes para que as instituições privadas filantrópicas organizassem escolas especiais e, se atendidas todas as regras, o CEE-SP as reconhecia. O autor indica que, em consequência dessa ação, o estado contava com 102 escolas especiais pertencentes a essas instituições em 1982, que eram reconhecidas e mantinham convênio com a secretaria de educação, sendo que 90% delas atendiam alunas(os) com deficiência intelectual.

Essas ações destacadas demonstram, assim, a tendência das políticas de educação especial da Secretaria de Educação de São Paulo de delegação da educação escolar do alunado elegível ao atendimento pela educação especial às instituições filantrópicas atuantes em educação especial.

A CE-SP/1989 apresenta, na seção da educação, artigos que dizem respeito ao financiamento e aos convênios – e aqui daremos ênfase aos artigos 255 e 258. No art. 255 está indicado o valor mínimo de 30% da receita resultante de impostos, incluindo os recursos provenientes de transferências que serão aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino público (SÃO PAULO, 1989), enquanto o art. 258 afirma:

O Poder Público poderá, mediante convênio, destinar parcela dos recursos de que trata o artigo 255 a instituições filantrópicas, definidas em lei, para a manutenção e o desenvolvimento de atendimento educacional, especializado e gratuito a educandos portadores de necessidades especiais<sup>82</sup>. (SÃO PAULO, 1989)

---

<sup>82</sup> Emenda Constitucional nº 13 (SÃO PAULO, 2001b).

No art. 258 da CE-SP/1989 podemos observar o apoio às instituições filantrópicas para o oferecimento de educação especial, sendo que este se dará por meio de credenciamento.

Após a CE-SP/1989, tanto os documentos do CEE-SP quanto da secretaria que tratam das ações relativas ao atendimento das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP apresentam ações que possibilitam a inclusão escolar desse alunado, como vimos no item anterior deste capítulo; porém, indicam a manutenção dos convênios/parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes em educação especial (SÃO PAULO, 1999, 2000a, b, 2007, 2014b, 2017b). Temos também a condenação do Governo do Estado de São Paulo no julgamento da ACP n.º 0027139.2000.8.26.0053 (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo), que ampliou os convênios/parcerias com instituições especializadas para o atendimento de pessoas com autismo, tema que exploraremos no próximo subitem.

#### 5.2.2.2 A Ação Civil Pública contra a Fazenda Pública Estadual e suas consequências para a política de educação especial paulista em relação às pessoas com autismo

Além das associações históricas com as instituições especializadas para atendimento de pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2003), o estado de São Paulo foi condenado em 2001 a oferecer serviços de saúde, educação e assistência social às pessoas com autismo por meio do julgamento da ACP n.º 0027139.2000.8.26.0053 (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo), movida contra a Fazenda Pública Estadual pelo Grupo de Atendimento Especial de Saúde Pública do MPSP<sup>83</sup> (SÃO PAULO, 2001a; [201-?]a), com trânsito em julgado em janeiro de 2006.

Para discutir as consequências dessa condenação selecionamos excertos em documentos do Ministério Público de São Paulo, mais especificamente da Promotoria Pública de Direitos

---

<sup>83</sup> “A ação civil [...], foi fruto de inquérito civil instaurado para apurar a omissão do Estado diante da ausência de entidades estatais para o atendimento adequado da pessoa autista. [...] A investigação iniciou-se com a representação da presidente da Casa do Autista que, diante de solicitações de familiares sem condições de arcar com os custos do tratamento, pediu a intervenção do Ministério Público no caso. Do inquérito civil constaram depoimentos de pais, familiares e profissionais que compareceram ao Ministério Público para informar a real situação dos autistas, concluindo-se que o diagnóstico e o tratamento especializado precoces são imprescindíveis para a melhor adaptação do autista ao meio social, sendo vital o tratamento especial, multidisciplinar, envolvendo as áreas de Saúde, Educação e Assistência e que o Estado vinha prejudicando os direitos de tais pessoas pela sua omissão. Informações disponíveis na Ação Civil Pública n.º 0027139-65.2000.8.26.0053” (GOTTI, ARAÚJO; MARCELINO, 2019, p. 13).

Humanos – “Pedido de Arquivamento da Ação Civil Pública n.º 0027139.2000.8.26.0053” (SÃO PAULO, 2014a), e do Centro de Apoio Operacional (CAO) de Direitos Humanos e Direitos Sociais – “Ação e Cronograma dos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro Autista” (SÃO PAULO, [2016?]a). Em ambos os documentos temos argumentos sobre os atendimentos de saúde e dos relacionados à educação, embasados na Lei Federal n.º 12.764, Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e define que este transtorno é considerado deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012e). Recorremos também às sentenças de 2014 e 2016 da Juíza de Direito, Alexandra Fuchs Araújo, cuja primeira instituiu as audiências públicas para arguições das partes interessadas sobre o tema e a segunda se refere ao trânsito em julgado da ACP (SÃO PAULO, 2014f, 2016a). Nessa última foi negada a extinção da ACP em tela; porém, foram designadas novas ações a serem cumpridas pelo Governo do estado para atendimento da condenação. Nos embasamos também no artigo “O controle judicial na implementação e gestão de políticas públicas: novas perspectivas”, de Gotti, Araújo e Marcelino (2019), em que são apresentados novos princípios de formulação de sentenças do processo civil e a ACP é um dos casos analisados.

Na sentença de 2001, o Governo paulista foi condenado a

[...] arcar com as **custas integrais do tratamento** (internação especializada ou em regime integral ou não), **da assistência, da educação e da saúde específicos**, ou seja, **custear tratamento especializado em entidade adequada** (não estatal, portanto, já que não existe com tais características uma única no âmbito do Estado) para o cuidado e assistência aos autistas residentes no Estado de São Paulo que, por seus representantes legais ou responsáveis, comprovem mediante atestado médico tal condição (de autismo) [...]. (SÃO PAULO, 2001a, p. 1, grifos nossos)

Ressaltamos que a ACP designou como responsável pelo recebimento do atestado médico e cumprimento das ações necessárias a Secretaria de Estado da Saúde. Tal Secretaria deveria, no prazo de 30 dias da data de protocolo ou de recebimento da carta registrada pelas(os) responsáveis pelas pessoas com autismo, providenciar:

[...] instituição adequada para o tratamento do autista requerente. A instituição indicada ao autista solicitante pelo Estado deverá ser a mais próxima possível de sua residência e de seus familiares, sendo que, porém, no corpo do requerimento poderá constar a instituição de referência dos responsáveis ou representantes dos autistas, cabendo ao Estado fundamentar inviabilidade da

indicação, se for o caso, e eleger outra entidade adequada. (SÃO PAULO, 2001a, p. 1)

A ACP ainda reitera que:

O regime de tratamento e atenção em período integral ou parcial (ou internação especializada) deverá ser especificado por prescrição médica no próprio atestado médico antes mencionado, devendo o Estado providenciar entidade com tais características. [...] **Tudo isso até que o Estado, se o quiser, providencie unidades especializadas próprias e gratuitas (e não as existentes para o tratamento de doentes mentais “comuns”) para o tratamento de saúde, educacional e assistencial aos autistas, em regimes integral ou parcial (ou internação especializada).** (SÃO PAULO, 2001a, p. 2, grifo nosso)

Destacamos que a sentença indica a possibilidade de o governo paulista providenciar serviços especializados próprios, ou seja, públicos e gratuitos, para as pessoas com autismo, aplicando recursos públicos em serviços públicos de saúde e educação. Porém, veremos que esta não foi a ação empreendida e, desde a decisão final dessa ACP, o Governo paulista fomentou e manteve a contratação de serviços privados para atender as demandas de saúde e educação para essas pessoas.

Segundo Gotti, Araújo e Marcelino (2019, p. 13), em 2006, quando do trânsito em julgado do processo inicial, “[...] não se questionou o que seria um tratamento adequado, nem se era conveniente que os autistas fossem isolados da sociedade”. As autoras afirmam que a sentença foi “[...] formulada com base nos princípios clássicos do processo civil [...]” e, nesse sentido, “[...] se limitou a conceder ao autor exatamente o pedido formulado na inicial” (GOTTI; ARAÚJO; MARCELINO, 2019, p. 13).

O CAO de Direitos Humanos e Direitos Sociais argumenta que, em decorrência da condenação na ACP e para dar cumprimento à sentença, o Governo do Estado de São Paulo celebrou “[...] credenciamentos e convênios com as chamadas ‘escolas especiais’. Essas escolas oferecem tratamento terapêutico e educacional conjuntamente sendo totalmente o contrário do que apregoam as políticas públicas nacionais de educação inclusiva” (SÃO PAULO, [2016?]a), enquanto no Pedido de Arquivamento da ACP efetuado pela Promotoria Pública de Direitos Humanos está indicado que o Governo estadual, na área da saúde, “[...] vem procurando atender ao comando judicial, estabelecendo convênios com instituições particulares, um fluxo de

atendimento e locais que podem ser acessados dentro do sistema único de saúde [SUS]” (SÃO PAULO, 2014f).

Segundo o CAO de Direitos Humanos e Direitos Sociais, o fato de a ACP designar, a princípio, a Secretaria Estadual de Saúde para o credenciamento das “escolas especiais”, assim como o recebimento e avaliação dos pedidos enviados pelas famílias, foi um grande equívoco, o que causou “[...] uma enxurrada de pedidos de execuções individuais da sentença, propostos por meio da defensoria pública ou por advogados, com a finalidade de inserção de crianças ainda pequenas nas escolas especiais em regime até mesmo de internação!” (SÃO PAULO, [2016?]a).

Gotti, Araújo e Marcelino (2019, p. 13), corroborando as afirmações do CAO de Direitos Humanos e Direitos Sociais, relatam que após a sentença de 2006:

[...] diversos autistas começaram a se habilitar no processo para executar a decisão judicial, com a demanda individual dos mais diversos tratamentos – internação com prazo indeterminado; custeio privado dos estabelecimentos por eles já frequentados, inclusive alguns sem licença de funcionamento; custeio de estabelecimentos que empregavam métodos experimentais de tratamento – tudo de acordo com o que os pais entendiam, individualmente, ser o melhor tratamento para o seu filho.

Em relação à internação, a Promotoria Pública de Direitos Humanos apontou no pedido de arquivamento da ACP que a Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012e),

[...] em conjunto com a de número 10.216/2001<sup>84</sup>, garante que a internação somente se dará em hipóteses excepcionalíssimas, por tempo determinado, em constante fiscalização, com vistas à imediata alta em caso de não ser mais recomendada a medida (art. 4º da Lei 10.216/2001). Também, é terminantemente proibida a internação de pacientes portadores de transtornos mentais em instituições com características asilares (lei mencionada, artigo 4º, §3º). (SÃO PAULO, 2014a)

De acordo com Gotti, Araújo e Marcelino (2019, p. 13), a citada Lei n.º 10.216 (BRASIL, 2001c), embora anterior à sentença proferida em 2006, não teve seu texto acolhido no processo,

[...] e na sentença foi estabelecido que os autistas deveriam ser atendidos em estabelecimentos públicos exclusivos para autistas. Caso assim o Estado não

---

<sup>84</sup> A Lei n.º 10.216 “Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (BRASIL, 2001c).

fizesse, deveria custear estabelecimentos exclusivos privados, escolhidos livremente pelos genitores dos autistas, sem nenhuma previsão de avaliação.

Dessa forma, a decisão judicial dava aos responsáveis pelas pessoas com autismo o direito de escolherem estabelecimentos que os excluía da sociedade e não necessariamente lhes proporcionariam um tratamento adequado (GOTTI; ARAÚJO; MARCELINO, 2019).

Apesar de a legislação posterior – Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, adicionada à legislação nacional pelo Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009g) e à Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012e) – dar às pessoas com autismo o direito à inclusão na sociedade, segundo Gotti, Araújo e Marcelino (2019), as ações individuais consideravam o referencial “tratamento adequado” como aquele de desejo dos responsáveis e não o apresentado pela política pública instituída por normativas nacionais e estaduais. As autoras ainda enfatizam que essa execução de processos inviabilizava a fiscalização dos tratamentos pelo Estado por não haver parâmetros seguros, uma vez que a “[...] dinâmica da intervenção judicial conduziu a política pública a uma situação em que não havia nenhum parâmetro de aferição de implementação do atendimento aos autistas [...]” (GOTTI; ARAÚJO; MARCELINO, 2019, p. 14).

Em se tratando do âmbito educacional, os dois documentos do MPSP, tanto da Promotoria Pública de Direitos Humanos, quanto do CAO de Direitos Humanos e Direitos Sociais, são enfáticos em relação à inclusão escolar das pessoas com autismo e justificam que foram desenvolvidas, após a condenação pela ACP, políticas públicas estatais mais efetivas, com a “[...] instrumentalização das escolas estaduais e municipais para receber a **todos** os alunos com deficiência [...]” (SÃO PAULO, [2016?]a, p. 2, grifo do autor).

Os documentos reiteram ainda que esse foi o resultado de discussões entre o Ministério Público, no âmbito do CAO de Direitos Humanos, o Grupo de Atuação Especial de Educação (Geduc-MPSP) e a Promotoria da Pessoa com Deficiência, em que foram considerados como “[...] deveriam ser os fluxos para a inserção do aluno com deficiência na rede regular e que estava sendo, mais uma vez, indiscriminadamente **segregado**, ao ser matriculado sem nenhuma avaliação apropriada naquelas ‘escolas especiais’” (SÃO PAULO, [2016?]a, p. 2, grifo do autor).

Entretanto, os documentos não discutiram o fato de que o governo estadual foi obrigado a tomar essas ações impostas pela condenação e que os convênios/parcerias representam parte

considerável do efeito dessa ação. Nesse sentido, podemos questionar se o governo de fato implementou uma política pública educacional e de atendimento à saúde para as pessoas com autismo.

De fato, a despeito da defesa da educação escolar na perspectiva inclusiva das pessoas com autismo no documento do CAO de Direitos Humanos e Direitos Sociais, fica explícito no mesmo documento a manutenção dos convênios/parcerias com as tais “escolas especiais” e a permanência daquelas(es) alunas(os) que, do ponto de vista da secretaria, não se beneficiam da inclusão nas classes comuns, quando esclarecem que a Seduc-SP:

[...] passou a fiscalizar as escolas que possuem convênios com o Estado e exigir requisitos próprios de entidades educacionais. Não têm sido feito mais credenciamentos a fim de privilegiar a inserção dos alunos com deficiência no ensino público regular. Os jovens que, após avaliação pedagógica se verificasse que não se beneficiariam da inclusão, permaneceriam nas escolas especiais. (SÃO PAULO, [2016?]a, p. 2-3)

O documento com o pedido de extinção da ACP efetuado pela Promotoria Pública de Direitos Humanos em 2014 enfatiza que, à época da primeira condenação, em 2001, não havia política pública que garantisse os direitos em saúde e educação para as pessoas com TEA em nosso país e, no caso, no estado de São Paulo. Assim, o objeto da ação se modificou ao longo do tempo e “[...] o decidido pela sentença foi ultrapassado pela realidade normativa e pela própria política pública hoje existente, não sendo possível dar efetividade a uma decisão que não se coaduna com a lei e com as diretrizes de saúde seguidas pelo Estado, Município e União, na atualidade” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8).

Outro ponto defendido pelo Promotoria Pública de Direitos Humanos no pedido de extinção da ACP foi em relação à atribuição de responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo em ser o único ente federado a custear despesas de saúde e educação para esse público. Os argumentos estão baseados em artigos da CF/1988, como o art. 198, que indica o financiamento em conjunto pelos entes federados do SUS, e o art. 211, que “[...] estabelece responsabilidade conjunta, de todas as pessoas de direito público interno, em regime de cooperação, para a estruturação, manutenção e ampliação dos sistemas de ensino” (SÃO PAULO, 2014a, p. 4).

O pedido de arquivamento/extinção da ACP começou a ser julgado em 2014 e, em 9 de outubro desse ano, a Juíza de Direito Alexandra Fuchs de Araújo proferiu decisão



interlocutória, com abertura de audiências públicas nos dias 25 e 26 de novembro (SÃO PAULO, 2014f). Contudo, a decisão final foi exarada apenas em 30 de agosto de 2016 (SÃO PAULO, 2016a). O primeiro item da sentença final diz respeito às conclusões da audiência pública, quando, nos dois dias, foram ouvidos:

[...] a Ordem dos Advogados, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Fazenda do Estado de São Paulo, médicos especialistas, professores, representantes de instituições que prestam atendimento aos autistas, pais de autistas, os Conselhos de Saúde e Educação, associações da sociedade civil, representantes do Município e cidadãos que se inscreveram para falar sobre a educação dos autistas no Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2016a, p. 4)

Comentando de forma geral o que foi relatado na sentença (SÃO PAULO, 2016a), no primeiro dia de audiência falaram:

- a) representando o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, o advogado Marco Antonio Innocenti; pelo município de São Paulo, em nome da Secretaria Municipal de Educação, a Sra. Renata Alencar Lopes Garcia; da Seduc-SP, a Sra. Elizabete da Costa; o Prof. João Gualberto de Carvalho Meneses, membro do Conselho Municipal de Educação; da ordem do Conselho Estadual da Educação, a Sra. Silvia Gouveia. Todas(os) defenderam em suas exposições a inclusão escolar das pessoas com autismo e, conseqüentemente, seu atendimento em classe comum.
- b) como especialistas foram ouvidas a Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci, que defendeu os direitos das pessoas com autismo à inclusão escolar em classe comum; e a Profa. Dra. Maria Eloísa Famá D'Antino, que manifestou não ser contra a inclusão escolar, mas defendeu que esta deveria ser feita com responsabilidade; e, como advogada na área de educação, a Dra. Sandra Maria Freire, cujo pronunciamento foi em defesa das escolas especiais;
- c) como mães de pessoas com autismo: a Sra. Valéria Miniz Alvez, a Sra. Danielle Russo Petrachini e a Sra. Heloísa Uelze. Elas relataram experiências malsucedidas em classes comuns de escolas públicas e privadas, sendo que duas delas contaram que seus filhos estavam, no momento, em escolas especiais, e a terceira que seu filho estava em classe comum com acompanhante terapêutico e material pedagógico adaptado.

- d) como profissionais da rede regular de ensino: a Sra. Carmem Lydia da Silva Trunci (dona de uma escola privada, Colégio Pauliceia), a Sra. Anna Paula Beluco (coordenadora pedagógica do Colégio Essência), o Sr. Ricardo Pereira Picholari (GAPI, que atende cerca de 230 crianças com TEA), a Sra. Rosy Regina Pomerancglum (diretora voluntária de uma escola mantida por uma associação de pais e amigos de crianças com autismo). Dessas quatro pessoas que são citadas como profissionais da rede regular de ensino, ao pesquisarmos na internet sobre as escolas e lendo suas argumentações, todas(os) são representantes de escolas especiais que atendem alunas(os) com autismo e se manifestaram unanimemente na defesa do trabalho desenvolvido em suas escolas, sem defender a inclusão dessas pessoas nas classes comuns.
- e) por fim, duas profissionais representaram pesquisadoras na área de autismo: Márcia Francisca Lombo Machado e Daniela Emmerich. A primeira disse ter participado de pesquisa sobre as dificuldades das famílias de pessoas com autismo e apontou que há poucas pessoas com autismo atendidas pelo estado paulista, o qual garante a matrícula, mas não o atendimento com qualidade; e a segunda citou sua pesquisa de pós-doutorado sobre estudante com autismo na escola comum e defendeu a manutenção da escola especial.

Destacamos que o segundo dia de audiência foi dedicado à área da saúde; porém, as(os) familiares de pessoas com autismo de seis a 18 anos que tiveram direito à palavra narraram suas dificuldades nas classes comuns das escolas regulares. Entre aqueles que têm filhas(os) com mais de 18 anos, os relatos foram na direção da defesa das escolas especiais por questões diversas, desde a não aceitação delas(es) nas classes comuns quando eram pequenas(os), até o seu atual grau de comprometimento, posto que sua condição inviabilizava a permanência em classes comuns. Em suma, todas(os) as(os) filhas(os) dessas(es) responsáveis frequentavam escolas especiais à época da audiência.

Para finalizar as audiências públicas, no segundo dia as últimas alegações ficaram por conta do Dr. Luiz Roberto Faggioni, representante do MPSP, que trouxe as argumentações que já apresentamos quando citamos o pedido de extinção/arquivamento da ACP; do representante da Fazenda Pública, o Dr. Luiz Duarte de Oliveira, que apresentou um breve histórico da ação civil e justificou a necessidade da coordenação de esforços na saúde, educação e assistência social de todos os municípios de São Paulo em conjunto com o Governo do Estado; e da Dra.

Renata Flores Tibyriçá, representante da Defensoria Pública, que fez alegações contrárias às defendidas pelo promotor público no pedido de extinção/arquivamento da ACP, desenvolvendo uma argumentação que comprovasse o não cumprimento da obrigação pelo Estado de oferecimento dos serviços para as pessoas com autismo. Para tal, a defensora pública apresentou o resultado de consulta pública realizada pelo Núcleo Especializado dos Direitos do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria, do qual ela é coordenadora, para coletar dados sobre as violações dos direitos das pessoas com autismo.

A consulta foi realizada por formulário on-line e foi respondido por mais de 600 familiares. Excluídos aqueles de pessoas que não residem no estado paulista e os que não indicaram o CID10-F84 e suas variações<sup>85</sup>, restaram 539 formulários considerados válidos. Não está claro no relato da sentença quem fez a triagem dos formulários, que, segundo a defensora, foram divididos em três grupos: “[...] crianças de 0 a 5 anos, totalizando 115 formulários; crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, totalizando 337 formulários; adultos com mais de 18 anos, totalizando 87 formulários” (SÃO PAULO, 2016a, p. 24).

De acordo com a defensora, os resultados da consulta pública em relação às questões educacionais demonstraram o seguinte:

**[...] em relação aos menores de 05 anos, 81% declararam estudar em escola regular, inclusão, sendo que a maioria está matriculada em escolas municipais - CEIs, EMEIs EMEFs<sup>86</sup> -; outros 9% não estão estudando, porque não conseguiram vaga ou porque querem uma escola especial, e apenas 10% estavam em escolas especiais.** Assim, a preocupação de que as crianças, por conta da ação civil pública, não são inicialmente incluídas em escolas regulares, não deve existir, pois, efetivamente, elas estão sendo incluídas nessas escolas. Entretanto, **cerca de 40% dos pais e mães já começam a manifestar uma insatisfação quanto aos apoios das escolas e à falta de profissionais capacitados e o desejo de colocarem o filho numa escola especial.** Assim, quando a idade vai aumentando, a proporção de crianças em escolas especiais vai aumentando. **Aos 06 anos, a maioria ainda está na escola regular, mas, aos 9 anos, a maioria já está em escolas especiais. E, após colocar os filhos nas escolas especiais, os pais não mais desejam tirá-los dessas, avaliando o serviço prestado como ótimo e bom.** [...] Em relação ao terceiro grupo, **acima de 18 anos, todos que estão**

<sup>85</sup> CID10-F84 – Transtornos globais do desenvolvimento; CID10-F84.0 – Autismo infantil; CID10-F84.1 – Autismo atípico; CID10-F84.2 – Síndrome de Rett; CID10-F84.3 – Outro transtorno Desintegrativo da infância; CID10-F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; CID10-F84.5 – Síndrome de Asperger; CID10-F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento e CID10-F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. Disponível em: <https://bit.ly/3mZOUFc>. Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>86</sup> CEI – Centro de Educação Infantil; Emei – Escola Municipal de Educação Infantil; Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

**estudando estão em escola especial, nenhum dos adultos está em educação de jovens e adultos, a EJA, nem em uma atividade de iniciação ao mundo do trabalho; assim, dependem totalmente das vagas dos convênios das escolas especiais ou das entidades terapêuticas.** Acrescente-se que, para esse público, não temos Centros de Referência. Assim, verifica-se que, diferente do alegado pelo Ministério Público, o Estado não cumpriu com a sua obrigação na educação, já que não conseguiu, até o momento, organizar suas unidades especializadas próprias e gratuitas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 24, grifos nossos)

A defensora, baseada nesses dados, ainda alega que os convênios e credenciamentos são importantes para garantir atendimento adequado às pessoas com autismo e que a Defensoria Pública constatou a insuficiência de vagas nas instituições privadas com e sem fins lucrativos, além de reclamações por parte das(os) responsáveis de garantia de material escolar, uniforme e transporte gratuito, que deveriam ser fornecidos pelo Estado por meio de programas suplementares, como garante a CF/1988 (SÃO PAULO, 2016a).

A sentença de trânsito em julgado de 2016 também relata discussões ocorridas em uma reunião do dia 15 de agosto de 2016, em que a Juíza de Direito que era relatora responsável pelo processo participou como observadora. Merece destacar que as argumentações observadas na reunião giraram em torno da dificuldade de incluir estudantes com autismo nas escolas públicas estaduais. A Juíza de Direito descreve suas observações:

A Fazenda do Estado alegou já ter cuidadores contratados, mas os pais são muito resistentes à inclusão. O Ministério Público também alertou para o grande número de internações de crianças autistas, segundo a Fazenda do Estado em razão de uma demanda vinculada à Ação Civil Pública. A Promotoria do Grupo Especial de Educação (GEDUC), representada pelo Promotor João Paulo Faustinoni e Silva, criticou a dificuldade com que se tem caminhado a inclusão. [...] O Estado responsabiliza a ação civil pública pela dificuldade em se caminhar na inclusão, pois os pais dos autistas são muito resistentes e não têm interesse na inclusão. (SÃO PAULO, 2016a, p. 30)

Na continuidade da sentença, em seu item 3, a Juíza de Direito discorre sobre as execuções individuais que continuavam sendo protocoladas pelas(os) responsáveis e corriam sem ser levado em consideração o disposto na Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012e). Nessa parte, foi citado no texto a semelhança com a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 347 que estava sendo apreciada pelo Supremo Tribunal Federal, pedindo a “[...]”

declaração do Estado de Coisas Inconstitucional<sup>87</sup> e se requer a atuação jurisdicional em razão do quadro insuportável de violação massiva de direitos fundamentais” (SÃO PAULO, 2016a, p. 31), no mesmo momento em que foi proposta a ACP, pois havia um percentual alto da população sem seu direito garantido (“1% da população é autista”), não havia política pública implementada para o atendimento desse público e também o “[...] risco de congestionamento do Poder Judiciário, caso todos viessem a pleitear em juízo seu direito” (SÃO PAULO, 2016a, p. 31). Entretanto, a situação se alterou, os serviços do SUS têm se estruturado e o Estado não está mais ausente, argumenta a Juíza de Direito Alexandra Fuchs Araújo.

Nesse contexto, a Juíza de Direito afirma em sua sentença que essa ACP se assemelha ao “Estado de Coisas Inconstitucional” e exige um tratamento semelhante em sua execução, ou seja, “[...] um número amplo de pessoas que [foram] atingidas pelas violações de direitos devem ser atingidas por medidas estruturais, voltadas à formulação e execução de políticas públicas [...]” (SÃO PAULO, 2016a, p. 32).

Em suas conclusões, a Juíza de Direito acena para o fato de que as(os) responsáveis pelas pessoas com autismo que se manifestaram nas audiências públicas são contrárias(os) à

[...] imposição de um modelo que entendem “radical” ou “selvagem”, e assim buscam na ação civil pública uma fuga da inclusão e a vaga num estabelecimento exclusivo para o tratamento de autistas, ou seja, um estabelecimento numa “escola especial”, que na verdade, não é escola. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33)

Porém, a Juíza de Direito questiona se o fato de não termos “[...] uma inclusão escolar bem feita, hoje [...]”, seria “[...] motivo para não cumprir a lei?” e conclui que não (SÃO PAULO, 2016a, p. 33). Logo, em relação à ação coletiva,

[...] esta deve prosseguir buscando meios para o cumprimento da nova Lei Federal n.º 12.764/12, e não mais do dispositivo, já que não permanece o Estado de Coisas Inconstitucional. O objetivo desta ação não pode ser a

---

<sup>87</sup> “Segundo aponta Carlos Alexandre de Azevedo Campos, mencionado na petição da ADPF 347, para reconhecer o estado de coisas inconstitucional, exige-se que estejam presentes as seguintes condições: a) vulneração massiva e generalizada de direitos fundamentais de um número significativo de pessoas; b) prolongada omissão das autoridades no cumprimento de suas obrigações para garantia e promoção dos direitos; c) a superação das violações de direitos pressupõe a adoção de medidas complexas por uma pluralidade de órgãos, envolvendo mudanças estruturais, que podem depender da alocação de recursos públicos, correção das políticas públicas existentes ou formulação de novas políticas, dentre outras medidas; e d) potencialidade de congestionamento da justiça, se todos os que tiverem os seus direitos violados acorrerem individualmente ao Poder Judiciário” (SÃO PAULO, 2016a, p. 31).

exclusão, vedada hoje pelo nosso sistema jurídico, e sim buscar os apoios necessários para uma inclusão eficiente do autista, na escola e na sociedade. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33)

Em relação às execuções individuais, a Juíza de Direito afirma que o que se observou nas audiências é evidente e se reflete nessas execuções já ajuizadas:

[...] sem atendimento específico, temos uma população inteira de autistas excluídos da sociedade. São todos os autistas adultos de hoje, que sempre estudaram em estabelecimentos especializados, públicos ou privados, quando tiveram acesso à educação, e que hoje continuam em estabelecimentos especializados, públicos e privados, excluídos da sociedade. (SÃO PAULO, 2016a, p. 34)

Nesse sentido, os argumentos da sentença vão em direção à manutenção da permanência desse público nos “estabelecimentos especializados”, públicos ou privados, pois se considera que não se pode mandá-los para casa e restringir os atendimentos a algumas horas semanais no Centro de Atendimento Psicossocial (Caps) municipal. Além disso, a Juíza de Direito afirmou que essas pessoas não tiveram garantidos seus direitos de atenção integral à saúde, assim como foram penalizadas com a falta de intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas de atendimento. Ela completa a sentença reiterando que esses adultos estão com seu desenvolvimento social comprometido e que nas ações futuras possam ser garantidas, de forma gradual e assistida, transferências para estabelecimentos menos excludentes (SÃO PAULO, 2016a). Entretanto, a Juíza de Direito não indica a possibilidade da cessação de matrículas de novos jovens e adultos nesses estabelecimentos.

Ainda em relação à inclusão escolar e social das pessoas com autismo, ressaltamos que a Juíza de Direito frisa que as(os) responsáveis por essas pessoas devem ter o direito de escolha: “[...] mas o primeiro direito a ser preservado não é o dos pais dos autistas, e sim o dos próprios autistas. E seu direito é o de ser cidadão, de pertencer à sociedade, com dignidade” (SÃO PAULO, 2016a, p. 36). Ela reitera ter observado que quando “[...] tomada a opção da exclusão, não há retorno para a sociedade. Por outro lado, a outra opção, a alternativa da inclusão, [...] não é irreversível” (SÃO PAULO, 2016a, p. 36). Nesse sentido, não pode ser admitido que as(os) responsáveis optem primeiramente pela segregação.

Ao fim e ao cabo, a sentença proferida indica que as ações decorrentes da condenação, do ponto de vista coletivo, se dariam pelo acompanhamento da política pública do estado de

São Paulo por parte do Poder Judiciário, observando os serviços prestados às pessoas com autismo nas escolas públicas estaduais e nas unidades terapêuticas do estado, assim como nas instituições e escolas conveniadas/parceiras e credenciadas<sup>88</sup> com a Seduc-SP. A forma individual consistiria na execução extrajudicial, que se inicia com os pedidos de atendimento efetuados diretamente às Secretarias Estaduais da Saúde e da Educação, em que as solicitações devem ser analisadas em até 30 dias (TIBYRIÇA, 2017).

A decisão de 2016, proferida pela Juíza de Direito, propôs as seguintes diretrizes quando do pedido de atendimento advindo dos responsáveis:

- 1) Uma vez formulado o pedido de execução, a Administração será intimada para, extrajudicialmente, e em prazo não superior a 60 dias, realizar laudo do autista por uma equipe interdisciplinar, suspendendo-se a execução;
- 2) Após, no prazo de 10 dias, a Administração irá propor um perfil de atendimento ao autista, de acordo com o seu caso específico; se o laudo indicar a necessidade de prestação do serviço municipal, o ente público municipal será intimado, também, para se manifestar e compor a oferta de atendimento junto com o Estado, de acordo com os recursos disponíveis na rede; caso haja aceitação, a oferta será homologada, extinguindo-se a execução.
- 3) Em caso de rejeição da oferta de atendimento, o autista ou seu responsável se manifestará, no prazo de 10 dias. Após, a FESP será intimada para impugnação da obrigação de fazer, prosseguindo-se judicialmente com a execução. (SÃO PAULO, 2016a, p. 48)

Segundo a Juíza de Direito, esses procedimentos vão ao encontro dos preceitos das Leis n.º 10.216 e n.º 12.764 (BRASIL, 2001c, 2012e), evitando internação por tempo indeterminado e promovendo a inclusão em classe comum. Nas palavras da Juíza: “[...] antes de intimidar a Fazenda do Estado para que ofereça uma vaga [...]”, é preciso que “[...] o Estado tenha a oportunidade de conhecer o autista, avaliá-lo e verificar qual o melhor estabelecimento para acolhê-lo próximo à sua residência” (SÃO PAULO, 2016a, p. 47-48).

Os procedimentos adotados pela Seduc-SP para a avaliação e encaminhamento das pessoas com TEA e com DI estão discriminados e analisados no Capítulo 7, subitem 7.3.2. No subitem a seguir apresentamos e discutimos as políticas paulistas para formalização de convênios/parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

---

<sup>88</sup> O primeiro edital de credenciamento de escolas especiais com fins lucrativos para atendimento de pessoas com TEA foi publicado em 2011 (SÃO PAULO, 2019c).

### 5.2.2.3 Ações da secretaria de educação para formalização de convênios e parcerias com as OSC sem lucrativos, atuantes em educação especial

Após a apresentação da ACP, com a cronologia dos fatos que foram desencadeados, retornamos ao ano de 2009 e destacamos a Resolução SE n.º 72 (SÃO PAULO, 2009a), que: “Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas”, e a Resolução SE n.º 14 (SÃO PAULO, 2012a), que: “Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas”. A Resolução define em seu art. 1º:

A Secretaria da Educação firmará convênio com entidades de fins não econômicos, objetivando proporcionar atendimento e apoio necessários para garantir acesso e permanência nas escolas da rede estadual de ensino a alunos que apresentem limitações motoras e outras que lhes acarretem dificuldade de caráter permanente ou temporário no autocuidado, impedindo-os de realizar, dentre outras, atividades relacionadas a:

- I - alimentação;
- II - higiene bucal e íntima;
- III - utilização de banheiro;
- IV - locomoção;
- V - administração de medicamentos. (SÃO PAULO, 2012a)

Essas duas ações também delegam serviços para instituições sem fins lucrativos, a primeira firmando convênio para o oferecimento de educação especial substitutiva e a segunda para oferecimento de serviços de apoio – cuidadoras(es) nas escolas da rede para as(os) alunas(os) que frequentam as classes comuns.

Desde a CE-SP/1989 tivemos algumas Resoluções e Decretos para regulamentar o credenciamento e os convênios e parcerias dessas instituições junto à Seduc-SP. Martins, L. S. (2011), em pesquisa documental sobre autorização de celebração de convênios, no recorte temporal de 2001 até 2010, encontrou sete documentos que davam essa autorização e destacou que estavam vigentes, à época, a Resolução SE n.º 72 e o Decreto n.º 54.887 (SÃO PAULO, 2009a, b). Em nossa busca no portal da Seduc-SP encontramos, a partir de 2009, documentos relativos aos convênios e parcerias e apresentamos no Quadro 5.2 aqueles relativos ao regime de conveniamento.



Quadro 5.2 - Legislação estadual para estabelecimento de convênios com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial

<b>Legislação</b>	<b>Ementa</b>	<b>Observações/Destaques</b>
Resolução SE nº 72 (SÃO PAULO, 2009a)	“Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas”.	Em seu art. 1º indica que a Seduc-SP poderá “[...] firmar convênios, em regime de cooperação, com instituições particulares, sem fins lucrativos, que comprovadamente ofereçam atendimento a educandos com graves deficiências, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular”.
Decreto nº 54.887 (SÃO PAULO, 2009b)	“Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas”.	Traz como anexo a minuta-padrão do termo de convênio.
Resolução SE nº 54 (SÃO PAULO, 2011b)	“Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas”.	O art. 1º apresenta redação idêntica ao do art. 1º da Resolução SE nº 72/2009.
Resolução SE nº 70 (SÃO PAULO, 2012b)	“Altera dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08- 2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial”.	Altera o Item I do art. 2º da Resolução SE nº 54/2011, que dispõe sobre os documentos necessários para o credenciamento das instituições.
Resolução SE nº 54 (SÃO PAULO, 2014g)	“Dá nova redação a dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas”.	“Artigo 1º - O § 2º do artigo 2º da Resolução SE 54, de 12-08- 2011, passa a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º - O comprovante de qualificação indicado na alínea “b”, do inciso III deste artigo, será exigido a partir de março de 2015, para que as entidades possam se adaptar gradativamente às novas exigências”.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, b, 2011b, 2012b, 2014g). Elaborado pela autora (2022).

Em relação aos documentos apresentados no Quadro 5.2, as Resoluções n.º 72, 54 e 70 (SÃO PAULO, 2009b, 2011a, 2012b, nessa ordem) tratam de celebração de convênios com as instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. A Resolução SE n.º 54 (SÃO

PAULO, 2014g) trata de solicitação de documentação comprobatória de formação acadêmica do quadro docente das instituições.

Destacamos o Decreto n.º 54.887 (SÃO PAULO, 2009b) como resultado de um processo que o antecedeu. Em documento da Seduc-SP, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, datado de junho de 2009 e intitulado “Arrazoado para alteração do Decreto sobre convênios”, encontramos a seguinte narrativa: primeiramente, é confirmada a “tradição e pioneirismo” do estado na área da educação especial e depois citam a instalação de instituições especializadas desde a década de 1930 e a parceria entre a Apae e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo desde a década de 1970, afirmando, assim, que essa parceria é imprescindível para a “[...] inclusão educacional de alunos com deficiências mentais/intelectuais” (SÃO PAULO, 2009c, p. 1). Mais adiante há a seguinte afirmação no documento:

No final de 2007, a Federação das APAEs do Estado de São Paulo (FEAPAES) procurou a Secretaria Estadual de Educação para propor alterações no Termo de Cooperação Técnica para que se conseguisse encontrar alternativas adequadas ao atendimento de alunos com deficiências mentais/intelectuais. (SÃO PAULO, 2009c, p. 1)

Após esse primeiro encontro, formou-se um “Colegiado das Apaes e a Equipe de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação”, o qual se reuniu durante um ano e como resultado apresentou o documento: “Os Subsídios para o Termo de Cooperação Técnica entre as APAEs e a Rede Estadual de Ensino”<sup>89</sup>. Esse documento foi apreciado pelo CEE-SP e resultou no Parecer CEE n.º 265 (SÃO PAULO, 2009d). Nesse Parecer, observamos que o documento antes aludido serviu como base para as mudanças do Decreto n.º 54.887 (SÃO PAULO, 2009a) e a minuta-padrão do termo de convênio entre a secretaria e instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, assim como para a Resolução SE n.º 72 (SÃO PAULO, 2009a).

As principais mudanças observadas entre esses novos documentos e os anteriores foram em relação ao público-alvo do atendimento nas instituições e ao oferecimento de educação

---

<sup>89</sup> Não localizamos o documento citado nos portais pesquisados – da Seduc-SP e da Feapaes-SP. Ele é citado no documento descrito e no Parecer CEE n.º 265 (SÃO PAULO, 2009d), que aprova a minuta de Termo de Convênio da Seduc-SP e Instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Consta no Parecer que este é um dos documentos do processo.

especial para o trabalho. Na Resolução SE n.º 79 (SÃO PAULO, 2007d), em seu art. 1º, temos a referência a “[...] educandos portadores de necessidades especiais [...]” e no art. 3º, relativo à formação das turmas, os incisos I, II e III referem-se a “[...] alunos com necessidades especiais auditivas, físicas, mentais e visuais [...]; necessidades múltiplas [...]; que apresentem condutas típicas de síndromes, quadros psiquiátricos e neurológicos, com comprometimentos severos”. Na Resolução SE n.º 72 (SÃO PAULO, 2009a) temos, por sua vez, mudanças no art. 1º, que se refere a “[...] educandos com graves deficiências [...]” e em seu art. 3º, também sobre a formação das turmas, há mudança apenas no inc. I, com a indicação de “[...] alunos com necessidades especiais [...]” sem a indicação de categorias. Todavia, ao analisarmos o termo de convênio anexo ao Decreto n.º 54.887 (SÃO PAULO, 2009b), observamos que na Cláusula Primeira – do Objeto, manteve-se o público: “[...] educandos com graves deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais ou múltiplas ou com conduta típica de síndromes com comprometimentos severos [...]”, contrariando as indicações de mudanças do Parecer CEE n.º 265 (SÃO PAULO, 2009d).

A outra mudança indicada no Parecer e inserida no Termo de Convênio, Cláusula Segunda – das Obrigações, inc. II – da Instituição, indica:

[...] e) **garantir educação especial para o trabalho** aos alunos com deficiência intelectual e múltipla e com transtornos globais de desenvolvimento, concomitantemente à educação básica, a partir de 14 anos, bem como proporcionar **iniciação à educação profissional** para aqueles que receberem o atestado de terminalidade específica<sup>90</sup> da rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2009b, grifos nossos)

O texto do Parecer observa que, no processo analisado, a Cenp e o Cape justificam o pleito pela garantia de formação para o trabalho para as(os) alunas(os) com mais de 14 anos, considerando que:

---

<sup>90</sup> Consta na Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI/2009, em seu art. 1º - “Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental”. “Parágrafo único - Fazem jus à certificação de que trata o caput do artigo, os alunos com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência mental, que demandam apoio constante de alta intensidade, inclusive para gerir sua vida e que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinada série ou ciclo do ensino fundamental”. “Art. 3º - o Certificado de Terminalidade Escolar Específica do Ensino Fundamental somente poderá ser expedido ao aluno com idade mínima de 16 (dezesseis) anos e máxima de 21 (vinte e um) anos” (SÃO PAULO, 2009e).

- atualmente por falta de opção os alunos com mais idade permanecem em salas de aula da entidade, mesmo que não tenham condições de evoluir mais em seus estudos acadêmicos em razão de sua deficiência. Com essa nova proposta será possível prepará-los para exercer alguma função em sociedade, dentro de suas possibilidades, com dignidade;
- é grande a demanda do Ministério Público que vem há algum tempo pleiteando uma solução para a situação dos alunos com necessidades especiais da rede estadual que, recebendo o atestado de terminalidade, não encontram onde receber educação especial para o trabalho e assim, conseguir uma oportunidade de inclusão no mercado de trabalho. (SÃO PAULO, 2009d, grifos nossos)

Segundo o Parecer, em ambos os casos essas(es) alunas(os), a partir do novo modelo de conveniamento, poderiam receber educação especial para o trabalho ofertada pelas instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Nos dois casos, o enfoque está nas “incompetências” para a aprendizagem acadêmica dessas(es) alunas(os), uma visão médico-psicológica, assunto que discutiremos mais adiante.

Quanto ao oferecimento da educação especial para o trabalho, o Parecer também cita o documento da Seesp/MEC – “Educação Profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional e educação especial” (BRASIL, 2003), no qual a Seduc-SP se baseou para definir essa modalidade de ensino junto às instituições. Esse documento enfatiza a importância de desenvolver, nos programas de educação profissional para as pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial, conteúdos acadêmicos que visem a autonomia – “Habilidades Básicas<sup>91</sup> e Habilidades de Gestão<sup>92</sup>” – e possibilitem a prática profissional na área em que a pessoa for atuar – “Habilidades Específicas<sup>93</sup>”.

Somente em 2013 temos diretrizes da Seduc-SP para o Programa de Educação Especial para o Trabalho, presentes nos documentos: “Diretrizes para cooperação técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c), em que é citada a modalidade como uma das oferecidas pelas instituições conveniadas para as(os)

---

<sup>91</sup> “Habilidades Básicas – competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, componentes de saúde e segurança para o trabalho, preservação ambiental e outros eventuais requisitos para as demais habilidades (BRASIL, 2003, p. 54).

<sup>92</sup> “Habilidades de Gestão – competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo” (BRASIL, 2003, p. 54-55).

<sup>93</sup> “Habilidades Específicas – competências e conhecimentos específicos acerca de processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações” (BRASIL, 2003, p. 55).

alunas(os) na faixa etária entre 15 e 30 anos, matriculadas(os) na Escola de Educação Especial das APAEs e instituições conveniadas, matriculadas(os) na rede pública e/ou encaminhadas(os) pela Diretoria de Ensino, e nas “Diretrizes para a educação especial para o trabalho” (SÃO PAULO, 2013d). Nesse último documento temos como definição do objetivo de tal modalidade de ensino:

[...] a inclusão na vida em sociedade das pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno global do desenvolvimento, propiciando habilidades e competências para a sua inserção no mundo do trabalho e exercício pleno da cidadania. [...] Neste Programa serão desenvolvidos conteúdos de habilidades gerais (Habilidades Básicas<sup>94</sup> e de Gestão<sup>95</sup>). (SÃO PAULO, 2013d, p. 15)

Uma consideração a ser feita diante dessa mudança da legislação e da organização dos atendimentos que se deu a partir de 2009 é sobre a articulação política que essas instituições especializadas possuem junto aos órgãos públicos de educação, especificamente, nesse caso, a Feapaes, que teve total influência – ou, poderíamos dizer, controle – sobre a nova legislação para o atendimento das pessoas com deficiência pelas instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial do estado.

Observa-se que, até o ano de 2014, a legislação apresentada (Quadro 5.2) referia-se aos convênios e a partir da Lei n.º 13.019, que teve seu texto alterado pela Lei n.º 13.204 (BRASIL, 2014b, 2015a, nessa ordem)<sup>96</sup>, constatamos que as Resoluções estaduais dos anos de 2016 até 2018 (Quadro 5.3) passaram a se basear na citada Lei Federal e a utilizar os Termos de Colaboração para os contratos de parcerias. A regulamentação teve início no estado paulista em 2016 e nos municípios no ano de 2017.

O art. 30, ao qual se refere a Resolução Estadual da citada Lei, indica em seu caput e no inc. VI que as OSC que possuem suas atividades voltadas para os serviços de educação podem ser dispensadas de chamamento público, sendo que o art. 2º da mesma Lei afirma que as OSC são aquelas: “entidade privada sem fins lucrativos” (filantrópicas), “sociedades cooperativas” (cooperativas ou comunitárias) e “organizações religiosas” (confessionais) (BRASIL, 2014e).

<sup>94</sup> “Habilidades básicas (saber pensar) - Entendidas como as habilidades essenciais para o desempenho de qualquer profissão, que propiciem raciocínio e a compreensão de si e ao seu redor” (SÃO PAULO, 2013d, p. 14).

<sup>95</sup> “Habilidades de gestão (saber agir) - Entendidas como aquelas relacionadas à autogestão, ao empreendimento do trabalho (saber ser, saber agir) em um novo enfoque de ‘gerência’” (SÃO PAULO, 2013d, p. 15).

<sup>96</sup> Os termos aqui citados: Termo de Colaboração, Organizações da Sociedade Civil (OSC), entidade privada sem fins lucrativos, sociedades cooperativas, organizações religiosas, chamamento público, entre outros, foram explorados no Capítulo 3.

Quadro 5.3 - Seduc-SP - Legislação para formalização de parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial

<b>Legislação</b>	<b>Ementa</b>	<b>Observações/Destaques</b>
Resolução SE nº 59 (SÃO PAULO, 2016b)	“Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-07-2014”.	-
Decreto nº 62.294 (SÃO PAULO, 2016f)	“Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de termos de colaboração com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, selecionadas por chamamento público ou previamente credenciadas pela Pasta, com o objetivo de promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas”.	Traz como anexo a minuta-padrão do Termo de Colaboração. Com a publicação deste Decreto a denominação deixou de ser convênio e passou a ser parceria e o documento formalizador passa a ser o Termo de Colaboração
Resolução SE nº 26 (SÃO PAULO, 2017a)	“Dispõe sobre a delegação de competência, para os fins que especifica”.	Em seu art. 1º delega a competência de assinatura de termo de colaboração ao Dirigente Regional de Ensino
Resolução SE nº 49 (SÃO PAULO, 2017c)	“Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-7-2014”.	-
Resolução SE nº 15 (SÃO PAULO, 2018a)	“Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-07-2014”.	Traz em suas considerações: “Considerando a importância de que a Secretaria conte com o maior número possível de entidades credenciadas, frente à alta demanda de atendimento educacional reservado ao público da educação especial; Considerando que a antecipação do processo de credenciamento de organizações da sociedade civil, sem prejuízo de nova deflagração no corrente ano, tem por escopo finalístico oferecer ao público da educação especial uma ampla rede de atendimento”.

Fonte: São Paulo (2016b, f, 2017a, c, 2018a). Elaborado pela Autora (2022).

No caso da Seduc-SP, essas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, precisam se credenciar junto ao órgão educacional seguindo as normativas das Resoluções destinadas para esses fins, apresentadas no Quadro 5.3 (SÃO PAULO, 2016f, 2017a, 2018a).

Desde a Resolução SE n.º 59 (SÃO PAULO, 2016f), a Seduc-SP atualiza suas parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, alinhando-se com os documentos oficiais federais, assim como fazendo uso de suas terminologias, enquanto as Resoluções posteriores – SE n.ºs 49 e 15 (SÃO PAULO, 2017a, 2018a, nessa ordem) trazem os mesmos textos, somente renovando o chamamento para os credenciamentos.

No art. 1º das resoluções, afirma-se que se pode realizar o processo de credenciamento daqueles que manifestarem

[...] interesse em celebrar Termo de Colaboração com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a promoção do atendimento de educandos com deficiência intelectual, deficiência múltipla associada a deficiência intelectual, que necessitem de apoio permanente-pervasivo, ou para atendimento de educandos com Transtorno do Espectro Autista ou deficiência múltipla associada ao Transtorno do Espectro Autista, que necessitem de **apoio substancial ou muito substancial, correspondentes aos níveis de gravidade 2 e 3, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5ª Edição (DSM-5)**, respectivamente, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. (SÃO PAULO, 2016f, 2017a, 2018a, grifo nosso)

Devemos fazer algumas considerações sobre as(os) alunas(os) que as Resoluções estão indicando como público a ser atendido por essas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

A Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD)<sup>97</sup>, antiga Associação Americana de Retardo Mental (AAMR)<sup>98</sup>, trouxe, em 1992, uma nova definição para a deficiência intelectual<sup>99</sup>, em que foram

[...] definidas e descritas dez áreas de condutas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho [...]. (ALMEIDA, 2012, p. 55)

<sup>97</sup> Tradução nossa do inglês: American Association on Intellectual Developmental Disabilities.

<sup>98</sup> Tradução nossa do inglês: American Association on Mental Retardation.

<sup>99</sup> Importa observar que as Resoluções estaduais definem também que as OSC sem fins lucrativos podem atender alunas(os) com deficiência múltipla associada à deficiência intelectual. Em tempo, a definição de deficiência múltipla, segundo o MEC, ocorre quando a pessoa apresenta duas ou mais deficiências, em uma multiplicidade de combinações, não necessariamente a deficiência intelectual associada a uma ou mais das outras categorias (surdez, deficiência auditiva, cegueira, deficiência visual, surdocegueira, deficiência física, TGD) (BRASIL, 2006d).

Com essa nova forma de entender a deficiência intelectual foram definidas também os sistemas de apoio que essas pessoas precisam para se desenvolver: apoio intermitente, apoio limitado, apoio amplo e apoio permanente/pervasivo, o qual tem sua definição destacada por constar na Resolução em tela:

[...] caracterizado pela constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo. O apoio permanente tipicamente envolve mais membros do *staff* e é mais intensivo que o apoio por tempo limitado ou apoio amplo em ambientes específicos. (ALMEIDA, 2012, p. 57)

Observa-se que, em relação às pessoas com autismo, a Resolução faz uso, diferentemente dos documentos nacionais, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e não utiliza a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mas TEA, além de aludir que devem ser alunas(os) que necessitem de apoio substancial ou muito substancial, correspondentes aos níveis 2 e 3 de gravidade, classificação essa também apresentada pelo DSM-5, como segue:

**Nível de Gravidade 3** – Exigindo apoio muito substancial – Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou ações.

**Nível de Gravidade 2** – Exigindo apoio substancial – Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. Comportamentos restritivos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52, grifos nossos)



Para Bridi e Baptista (2014), os manuais classificatórios, como o DSM-5 utilizado pelas Resoluções n.ºs 59, 17 e 15 (SÃO PAULO, 2016f, 2017d, 2018a, respectivamente), possuem uma tendência que dá prioridade ao que está no indivíduo, ao que é intrínseco a ele, ou seja, está centrado “[...] no sujeito e em seu comportamento, e não no conjunto de fatores e condições por meio dos quais o sujeito se produz” (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 508). Essa forma de ver as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial, classificando-as(os) segundo o que elas(es) não possuem ou o tipo de apoios necessários, sem ter em vista que o ambiente escolar é quem deve proporcionar-lhes o acesso ao conhecimento, eliminando as barreiras impeditivas, está na contramão da política de educação especial atual no Brasil, que leva em consideração o conceito de deficiência trazido pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada pelo Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009g), e em 2015, admitido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal n.º 13.146 (BRASIL, 2015e) que, em seu art. 2º, afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras<sup>100</sup>, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para esse conceito de deficiência as barreiras são deslocadas da pessoa para o meio ambiente, ou seja, do modelo médico-psicológico, em que o limitador é a deficiência em si, para o modelo social, em que as barreiras estão no meio em que a pessoa está inserida (BRASIL, 2015e). O compromisso pelas mudanças é da sociedade, que precisa identificar e eliminar as barreiras para que as pessoas com deficiência tenham participação plena em todos os contextos onde ocorrem suas atividades diárias – escola, transporte, trabalho, lazer, esportes, entre outros (REICHER, 2018).

---

<sup>100</sup> “Art. 3º, Inc. IV - **barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) **barreiras arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.” (BRASIL, 2015e, grifos nossos).

As Resoluções estaduais são contraditórias em relação a esse conceito indicam também que as(os) alunas(os) “[...] que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular [...]” (SÃO PAULO, 2016f, 2017a, 2018a, art. 1º) serão atendidas(os) nas escolas especializadas parceiras da Seduc-SP, utilizando em seu bojo referências que conduzem ao discurso médico-psicológico da deficiência. Essas indicações e alusões anunciam o tipo de política de educação especial que a secretaria desenvolve quanto às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Observa-se que as categorias a que essas instituições conveniadas oferecem serviços são bem definidas pelas Resoluções porque a Seduc-SP disponibiliza, entre seus serviços educacionais, apoio para as(os) alunas(os) das outras categorias de deficiência (visual, física, auditiva, surdocegueira) e também para as(os) alunas(os) nas categorias apresentadas nas Resoluções, mas que, segundo o mesmo documento, não apresentem as “gravidades” nem necessitem dos graus de apoios ali descritos. A nosso ver, isso deixa brecha para que pessoas que não se enquadram nesses quesitos também estejam fora da classe comum e frequentem o ensino substitutivo, haja vista os resultados nada satisfatórios da ACP de 2001 – apresentada e analisada anteriormente – que provocou internações e segregação dessas pessoas.

Segundo Silva, K.C.B. (2016), o discurso médico-psicológico está ainda hoje impregnado na educação especial, dando ênfase ao que a(o) aluna(o) não tem (física, mental e psicologicamente) em detrimento das suas habilidades e possibilidades de aprendizagem. Este é um discurso marcado por conhecimentos especializados, onde se observa claramente a parceria entre os conhecimentos médicos e os pedagógicos, mas em praticamente todos os passos do processo os primeiros se sobrepõem aos segundos, começando pela avaliação, passando pelos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem aplicados em classes comuns ou especiais, onde ainda há uma acentuada necessidade de classificação dessas(es) alunas(os).

Nessa linha de política de educação especial, a Seduc-SP mantém ações em sua rede de ensino que corroboram as afirmações de Silva, K.C.B. (2016), e a Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014b), por exemplo: “Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino”. Nela são apresentadas as formas de atendimento denominadas APE e no art. 3º são indicados quais serviços e apoios a REE-SP mantém, já citados e analisados anteriormente.

No art. 6º, a Resolução expõe os requisitos para a comprovação de demanda de APE. Entre eles, estão configurados

a) **avaliação pedagógica e psicológica**, no caso de deficiência intelectual; b) **laudo médico**, nos casos de deficiência auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial; c) **avaliação pedagógica, complementada por avaliação psicológica**, quando necessário, em casos de altas habilidades ou superdotação [...]. (SÃO PAULO, 2014b grifos nossos)

Podemos observar claramente que o conhecimento médico-psicológico tende a se sobrepôr ao conhecimento pedagógico no processo de autorizar/comprovar a demanda dos atendimentos pedagógicos especializados nas unidades escolares da REE-SP. Nossas afirmações reforçam o que escrevem Bridi e Baptista (2014, p. 500) quando consideramos que as Resoluções, ao abordarem os manuais diagnósticos “[...] acerca da deficiência mental [...]”, remetem “[...] inevitavelmente às relações históricas entre medicina e a educação especial, e, principalmente, aos modos como a primeira influencia, determina e delimita a segunda”.

Ainda em relação ao Quadro 5.3, o Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), assim como a minuta-padrão do Termo de Colaboração a ele anexada, serão objeto de análise e discussão do Capítulo 7, em que apresentamos os resultados da pesquisa.

O próximo capítulo apresenta, por sua vez, a metodologia de pesquisa, sua fundamentação teórica, os procedimentos para levantamento dos dados e a organização e análise destes.

## 6 PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa trata do financiamento da educação especial paulista por meio de aplicação de recursos públicos em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Para alcançarmos os seus objetivos, utilizamos a abordagem qualitativa, assim como exploramos dados quantitativos, fonte geralmente associada à abordagem quantitativa.

Para Gamboa (2013), as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser usadas pelas(os) pesquisadoras(es) conjuntamente, pois estão imbricadas e não são incompatíveis. O autor ressalta que devemos superar a dicotomia entre as duas abordagens, buscando aproximações entre elas, uma vez que possibilitam uma visão mais ampla nas pesquisas em educação.

Os dados advindos das abordagens qualitativas e quantitativas, em consonância com Minayo (2009), enriquecem as informações, ajudam no aprofundamento dos temas e deixam a interpretação mais fidedigna. À vista disso, nesta pesquisa, por certo, os dados quantitativos subsidiarão as análises qualitativas.

Com essas justificativas, adotamos a abordagem quanti-qualitativa, em que os dados quantitativos, “[...] resultados e dados expressos em números [...]”, são “[...] interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla [...]”, tornando a análise qualitativa, ou seja, quando “[...] inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo [...]”, articulamos “[...] as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica [...]” (GAMBOA, 2013, p. 104). Essas dimensões são utilizadas para explicar e compreender o objeto de estudo.

Em conformidade com Minayo e Sanches (1993), o enfoque qualitativo tem como objetivo descrever, compreender e explicar o contexto em que se apresenta o financiamento da educação especial, com foco nas parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial no estado de São Paulo, analisando a legislação que as rege e desvelando os procedimentos de formalização das parcerias, além de apreender os compromissos assumidos nessas associações quanto à prestação de serviços. A abordagem quantitativa, por sua vez, nos levará a analisar os recursos financeiros destinados para liquidação das despesas com educação especial pela Seduc-SP, com foco nas tais parcerias, e as relações público-privadas serão discutidas com base nesses dados.

Destacamos, nesse sentido, “[...] a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas [...]” de nosso objeto de pesquisa, que precisa ao mesmo tempo ser contextualizado e tratado em sua singularidade, conforme afirma Minayo (2009, p. 25).

O arcabouço documental será a base da pesquisa, o que, segundo Lüdke e André (1986), constitui-se em importante fonte, de onde podemos retirar evidências que fundamentarão nossas afirmações e declarações, além de representar uma base natural e contextualizada de informações.

Para Laville e Dionne (2009, p. 166), o termo documento “[...] designa toda fonte de informações já existente”. Para as autoras,

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde **publicações de organismos** que definem orientações, até **documentos pessoais** [...]. Passando por vários tipos de **dossiês** que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os artigos de jornais e periódicos nem as diversas **publicações científicas**: revistas, atas de congressos e colóquios. (LAVILLE; DIONNE, 2009, p. 166, grifos das autoras)

Damos ênfase às fontes primárias, “[...] que trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história [...]” (EVANGELISTA, 2012, p. 59), ou seja, estão em seu estado natural, da forma em que foram produzidas. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 175), essas fontes podem ser “[...] documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas (censos), documentos de arquivos privados, cartas, contratos [...]”. Além disso, Severino (2016) indica que o documento é uma fonte durável de informação, pois nesse suporte estão fixadas as informações por meio de técnicas próprias a ele.

Especificamente nas pesquisas em política educacional, Evangelista (2012, p. 52) aponta que documentos podem ser “[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos”. A autora ainda afirma que esses documentos, “[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua

órbita<sup>101</sup> – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 52-53).

O objetivo da análise documental é, recorrendo a Evangelista (2012, p. 59), “[...] captar as múltiplas determinações da fonte [do documento] e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos”. A autora defende que os documentos de políticas públicas são resultados e expressam uma “[...] combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico”. Ela também assevera que devemos interrogar esses documentos de forma a captarmos a racionalidade da política, pois estes “[...] não expõem as verdadeiras **intenções** de seus autores e nem a **realidade**”. Portanto, para uma análise documental alcançar seus objetivos, os questionamentos devem “[...] procurar apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis” (EVANGELISTA, 2012, p. 60, grifos da autora).

Nesta pesquisa, utilizamos arquivos públicos disponíveis on-line nos portais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE-SP), da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (Sefaz-SP); na antiga página do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape); e de outras fontes, que serão detalhadas nos procedimentos.

Optamos por delimitar o período para apresentação dos resultados entre os anos de 2017 e 2019, pois foi a partir de 2017 que a Seduc-SP adequou sua legislação e passou a formalizar, por meio de Termos de Colaboração, as parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Para o ano de 2018 e 2019 recorreremos às publicações dos Aditamentos dos Termos de Colaboração e aos demonstrativos financeiros da Sefaz-SP.

Após o levantamento das informações, tivemos como resultado um grande número de OSC sem fins lucrativos, com atuação em educação especial e parceiras da Seduc-SP e, em decorrência do volume de dados que acessamos, selecionamos uma amostra intencional de OSC sem fins lucrativos parceiras para a análise dos dados dos Termos de Colaboração/Planos de Trabalho. Logo, foram selecionadas as OSC parceiras das Diretorias de Ensino (DE) da Grande

---

<sup>101</sup> Evangelista (2012, p. 53) se refere “[...] a documentos produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações”.

São Paulo, que eram 24 e representavam aproximadamente 8% das OSC parceiras da Seduc-SP em 2017. Consideramos essa amostra representativa do total global por apresentar características semelhantes às demais OSC. Como exemplo, várias delas são Apae, a maioria atende tanto alunas(os) com DI/DMu quanto alunas(os) com TEA e mantiveram a parceria no período delimitado da pesquisa. Por analisarmos questões administrativas que não envolvem regionalidades, mas uma política da Seduc-SP para o estado, as características da amostra contemplam um panorama da realidade mais ampla das parcerias.

A título explicativo, a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) é formada por 39 municípios; porém, a Seduc-SP organizou e distribuiu os municípios da RMSP em 28 DE da Grande São Paulo e em duas DE do interior. Das 28 DE da Grande São Paulo, 13 delas estão localizadas no município de São Paulo, duas em Guarulhos, e as outras 13 DE agrupam 33 municípios, abrangendo 35 cidades. Quatro dos municípios da RMSP foram incluídos na DE Região Jacareí – Arujá, Guararema, Santa Isabel e na DE Região São Roque – Vargem Grande Paulista. A descrição acima está representada nas Figuras 6.1 e 6.2, em que, na primeira temos o mapa da RMSP com os 35 municípios e a divisão das 15 DE e, na segunda, o mapa do município de São Paulo, com a divisão das 13 DE identificadas.

Figura 6.1 - Região Metropolitana de São Paulo – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo (exceto o município de São Paulo)



Fonte: Portal da Seduc-SP. Elaborado pela autora (2022).

Figura 6.2 - Região Metropolitana de São Paulo – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo – Município de São Paulo



Fonte: Portal da Seduc-SP. Elaborado pela autora (2022).

No subitem a seguir apresentamos os procedimentos para reunir as informações, descrevendo os documentos e em quais portais foram localizados.

### 6.1 Procedimentos para reunir as informações: compilação de fontes documentais

Neste subitem apresentamos os sítios e portais consultados, os documentos selecionados para serem analisados e os procedimentos efetuados para as buscas deles.

Inicialmente, buscamos informações no portal da Seduc-SP. Nesse sítio encontramos os documentos descritos no item 6.1.1; porém, observamos que todos os dados dos documentos dos itens 6.1.1.1, 6.1.1.2, 6.1.1.4 e 6.1.1.5 eram de 2017 e, para alcançarmos os objetivos da pesquisa, precisávamos buscar informações sobre os anos de 2018 e 2019 em outros locais.

Tendo isso em vista, no segundo momento fizemos a busca dos extratos dos Termos de Colaboração (2017) e dos Aditamentos dos Termos de Colaboração de 2018 e 2019 no portal do DOE (item 6.1.2). Além disso, as Resoluções descritas no item 6.1.1.3 indicavam que havia um decreto estadual que regulamentava as parcerias da Seduc-SP com as OSC e, nesse caso, recorreremos ao portal da Alesp para obtê-lo.



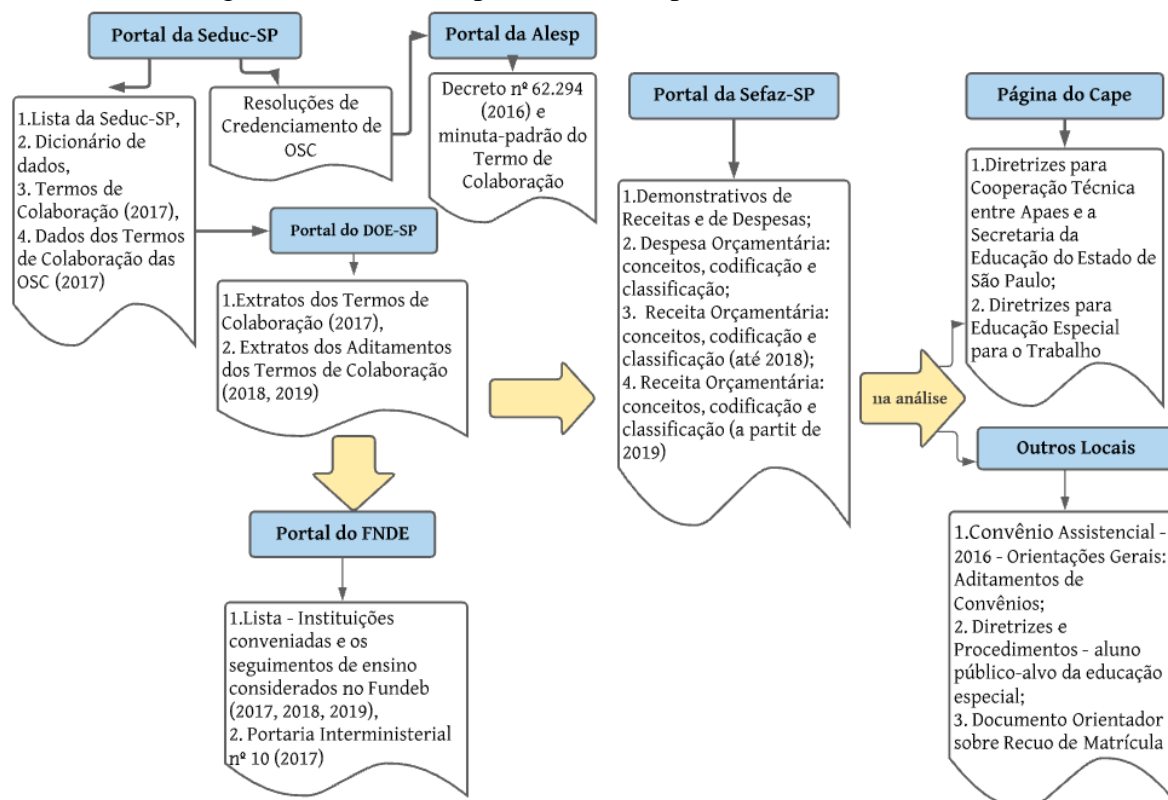
Com todos esses documentos em mãos, ainda havia a necessidade de encontrar informações mais detalhadas sobre as OSC e os tipos de parcerias que mantinham. Considerando que estas envolvem matrículas no ensino fundamental e que essas matrículas geram repasses do Fundeb, visitamos o portal do FNDE a fim de buscarmos essas informações e localizamos os documentos descritos no item 6.1.4.

Restava-nos confirmar se e como os valores constantes nos Termos de Colaboração e Aditamentos estavam registrados na contabilidade pública da Seduc-SP e logo passamos a explorar as páginas da Sefaz-SP em busca desses dados, conforme descrição no item 6.1.5.

Por fim, em estágio de análise dos dados levantados, observamos que alguns dos temas suscitados para discussão sobre o atendimento ofertado pelas OSC parceiras seriam importantes para o cotejamento com as informações levantadas. Por isso, procuramos documentos da Seduc-SP relativos à educação especial e às parcerias, buscando na página antiga do Cape e no Google, como descrito nos itens 6.1.6 e 6.1.7.

Esse caminho pela busca de dados está ilustrado na Figura 6.3.

Figura 6.3 - Fluxo de procedimentos para reunir os documentos



Fonte: Elaborado pela autora (2021). Legenda: Seduc-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Alesp – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, OSC – Organizações da Sociedade Civil.

### 6.1.1 Portal da Seduc-SP<sup>102</sup>

Neste Portal foram acessadas cinco fontes de dados, descritas a seguir.

#### 6.1.1.1 Lista da Seduc-SP – “Rede Particular – Conjunto de escolas mantidas e administradas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”

Estava disponibilizada na aba “Central de Atendimento”, “Cadastro de escolas”, “Downloads” a listagem denominada “Rede Particular – Conjunto de escolas mantidas e administradas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”, baseada nos dados do Censo da Educação Básica de 2017<sup>103</sup> (SÃO PAULO, [2018?]). Até o final do período de levantamento de dados não foram disponibilizadas as listas de 2018 e 2019.

Na lista pudemos filtrar as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, identificando sua localização por cidade e por Diretoria de Ensino (DE), região a qual pertence; número de matrículas e classes na educação especial e em AEE; se são escolas de zona urbana ou rural.

Com o intuito de facilitar para o leitor, esse documento será referenciado como Lista da Seduc-SP (SÃO PAULO, [2018?]) de agora em diante no texto.

#### 6.1.1.2 “Dicionário de dados: Cadastro escolas MEC (CADMEC17)”

Na mesma página “Central de Atendimento”, “Cadastro de escolas”, “Downloads”, “Estrutura de cadastro de escolas – Descrição dos campos do cadastro de escolas”, estava disponibilizado o documento “Dicionário de dados: Cadastro escolas MEC (CADMEC17)” (SÃO PAULO, [2017?]a), que serve para auxiliar na leitura dos dados do cadastro de escolas no Educacenso. Com essa lista de códigos pudemos identificar no documento Lista da Seduc-SP (item 5.1.1.1), as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e as matrículas e

---

<sup>102</sup> [www.educacao.gov.br](http://www.educacao.gov.br).

<sup>103</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou o Censo da Educação Básica relativo a 2018 no primeiro semestre de 2019; porém, a lista da Seduc-SP não foi atualizada com os dados de 2018.

turmas de AEE pelos códigos de tipo de escola, de categoria de escola (autônomas/vinculadas), de código zona (rural/urbana).

#### 6.1.1.3 Resoluções de Credenciamento de OSC

Na página “Legislação” buscamos as resoluções de credenciamento das OSC sem fins lucrativos para promoção de atendimento para alunas(os) com DI, DMu com associação de DI e TEA. A pesquisa foi realizada pela ementa dos documentos e localizamos as Resoluções SE n.º 59/2016, 49/2017 e 15/2018 (SÃO PAULO, 2016a, 2017d, 2018a, nessa ordem).

#### 6.1.1.4 Termos de Colaboração firmados em 2017 entre Seduc-SP e OSC

No portal da Seduc-SP abrimos o ícone “Dados abertos<sup>104</sup>” e temos a página “Dados abertos da Educação”. Localizamos o item “Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil (OSC)” inserindo a palavra-chave “Termos de Colaboração” na área de busca. Esses documentos são disponibilizados pela Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (Cofi) e todos os termos celebrados para vigência no ano de 2017 estavam publicados. Junto aos Termos de Colaboração tínhamos como anexo os Planos de Trabalho das OSC para o ano de 2017. Destacamos que todos os Termos de Colaboração estão disponíveis em uma única pasta compactada e, quando descompactada, observamos que os termos estavam alocados em pastas por DE.

Selecionamos os documentos das DE da Grande São Paulo. Apesar de termos 24 OSC sem fins lucrativos parceiras da Seduc-SP nessas DE, os dois Termos de Colaboração das OSC parceiras da DE Região São Bernardo do Campo não estavam publicados. Por isso, pudemos analisar 22 termos e os planos de trabalho.

---

<sup>104</sup> <https://dados.educacao.sp.gov.br>.

#### 6.1.1.5 Lista - “Dados dos Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil (2017)”

Na página de “Dados abertos da educação”, juntamente com a pasta compactada dos Termos de Colaboração de 2017, estava disponibilizada para *download* a lista “Dados dos Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil (2017)” (SÃO PAULO, [2017?]b). Trata-se de uma lista, formatada em planilha Excel, contendo as seguintes informações: “Diretoria de Ensino”, “nome da OSC”, “nº do processo”, “número de alunos [deficiência intelectual]”, “valor per capita [deficiência intelectual]”, “valor total [deficiência intelectual]”, “número de alunos [TEA]”, “valor per capita [TEA]”, “valor total [TEA]”, “total”.

#### 6.1.2 Portal da Imprensa Oficial do Estado – Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE-SP)<sup>105</sup>

Neste portal realizamos a pesquisa para localização da publicação oficial no DOE-SP dos termos de colaboração entre a Seduc-SP e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e, na busca, encontramos os extratos dos Termos de Colaboração e de Aditamentos. A pesquisa foi efetuada após termos contato com as listas da Seduc-SP e do FNDE e, assim, tivemos acesso às OSC das DE da Grande São Paulo que haviam firmado parceria com a Seduc-SP.

Na página do DOE-SP fizemos uso da busca avançada utilizando o nome das OSC “Termo de Colaboração” (ex. Ahimsa “Termo de Colaboração”). Há a opção de filtrar por tipo de “Caderno”, onde se localiza a publicação, e filtramos pelo caderno “Executivo”, onde são publicados os atos das DE, pois as parcerias são firmadas com intermediação das DE.

O período selecionado foi entre 01 de dezembro de 2016 e 31 de março de 2019 para localizarmos os termos de colaboração de 2017<sup>106</sup> e os aditamentos firmados com a vigência de 2018 e 2019. Os extratos publicados trazem as seguintes informações: “número do processo”, “parecer da consultoria jurídica”, “autorização do governador (Lei e Decreto)”, “convenientes”,

---

<sup>105</sup> [www.imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br).

<sup>106</sup> A busca foi realizada neste período porque os Termos de Colaboração e Aditamentos são firmados nesse período do ano (dezembro a março do ano seguinte).

“descrição do objeto”, “período/vigência”, “valor total”, “classificação de recursos” e “data da assinatura”.

Foram localizados os extratos dos 24 Termos de Colaboração de 2017 e a soma de 48 extratos dos Aditamentos relativos aos anos de 2018 e 2019. Desses documentos conferimos os períodos de vigência e utilizamos o valor total do Termo de Colaboração ou do Aditamento.

### 6.1.3 Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp)<sup>107</sup>

No referido portal tivemos acesso ao Decreto n.º 62.294, de 6 de dezembro de 2016<sup>108</sup> (SÃO PAULO, 2016b), que autoriza a Seduc-SP a celebrar os Termos de Colaboração com as OSC. O Decreto traz como anexo a minuta-padrão do Termo de Colaboração a ser utilizado, que foi analisada conforme descrita no item de organização e análise dos dados (item 5.2).

### 6.1.4 Portal FNDE<sup>109</sup>

O FNDE publica anualmente em seu portal, por meio da Diretoria de Gestão de Fundos e Benefícios (Digef), Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação (CGFSE)<sup>110</sup>, uma listagem com informes das instituições conveniadas por estado e cidade, para repasse do Fundeb (educação infantil e educação especial), denominada “Instituições conveniadas e os seguimentos de ensino considerados no Fundeb”. Essas listas são encontradas na página de “Centrais de Conteúdos”, “Publicações”, “Consultas” (BRASIL, 2017e, 2018d, 2019c). Na sequência do texto deste trabalho vamos nos referir a esses documentos como “Listas do FNDE”.

---

<sup>107</sup> [www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br).

<sup>108</sup> Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/180130>.

<sup>109</sup> [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

<sup>110</sup> A Diretoria de Gestão de Fundos e Benefícios (Digef) possui três coordenações-gerais: a de Concessão e Controle do Financiamento Estudantil, a de Suporte Operacional ao Financiamento Estudantil e a de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário Educação (CGFSE). Esta última tem entre suas competências “[...] coordenar e supervisionar as ações de operacionalização e distribuição do Fundeb e do salário-educação, coordenar ações de apoio técnico aos estados, Distrito Federal e municípios, sobre a aplicação dos recursos do Fundeb e do salário-educação, coordenar a elaboração de estudos e pesquisas para avaliar impactos educacionais e subsidiar a definição de parâmetros no âmbito do Fundeb e do salário educação” (BRASIL, 2017g).

Selecionamos as listas relativas aos anos de 2017, 2018 e 2019 contendo as informações das OSC que possuíam parcerias com as secretarias de educação estaduais e municipais: “localização” (estado, município, endereço), “telefone”, “e-mail”, tipo de parceria, tipo de OSC, número de matrículas por etapa de ensino e modalidades EJA ensino fundamental e médio. Extraímos das listas as informações para caracterizar o tipo de parceria, o tipo de OSC e os dados de matrículas por etapa e modalidade das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo.

No mesmo portal, na aba “Financiamento” – “Fundeb”, na página do “Fundeb” que se abre, clicamos em “Legislação Fundeb”, onde pesquisamos na lista disponibilizada as portarias relativas aos parâmetros anuais do Fundeb e localizamos e selecionamos a “Portaria Interministerial nº 8, de 29 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017f). Dessa Portaria foram utilizados os valores do Fundeb para a modalidade educação especial.

#### 6.1.5 Portal da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (Sefaz-SP)

No portal da Sefaz-SP<sup>111</sup>, na aba “Acesso à Informação”, temos as opções para consultar “Receitas” e “Despesas”.

Na opção de “Despesas” – “Consultas”, podemos optar por consultas: “Pré-Formatada” ou “Livre”. Optamos pela consulta “Livre” (Figura 6.4) que: “Possibilita criar consultas com informações detalhadas da Execução do Estado em várias combinações com as fases: Dotação, Empenho, Liquidação e Pagamento. Dados a partir de 2010. Extraídos do SIAFEM/SP<sup>112</sup> e atualizados diariamente”.

---

<sup>111</sup> <https://portal.fazenda.sp.gov.br>.

<sup>112</sup> Siafem/SP - Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios.

Figura 6.4 - Consulta de despesas no Portal da Sefaz-SP

Fazenda e Planejamento

INSTITUCIONAL

CIDADÃO

EMPRESA

**ACESSO À INFORMAÇÃO**

NOTÍCIAS

AJUDA

Você está em: Acesso à Informação > Consultas

## Consultas

A despesa pública é o conjunto de dispêndios do Estado para saldar gastos fixados na lei do orçamento, visando à realização e ao funcionamento dos serviços públicos. Nos relatórios estamos disponibilizando informações das diversas fases, como por exemplo: Dotação, Empenho, Liquidação e Pagamento.

### CONSULTAS

**PRÉ-FORMATADA**

Disponibilização de informações detalhadas da execução orçamentária e financeira do Estado a partir de 2010, com detalhamento das despesas empenhadas, liquidadas e pagas. Dados extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

**LIVRE**

Possibilita criar consultas com informações detalhadas da Execução do Estado em várias combinações com as fases: Dotação, Empenho, Liquidação e Pagamento. Dados a partir de 2010. Extraídos do SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

Na aba de “Receitas” – “Consultas” temos as opções “Pré-Formatada” ou “Livre”. Optamos pela consulta na forma “Livre” (Figura 6.5), que:

Possibilita criar consultas com várias combinações dos valores previstos e arrecadados pelo Estado, por natureza da receita, unidade gestora e fonte de recursos. Dados de arrecadação a partir de 2010. Extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Figura 6.5 - Consulta de receitas no portal da Sefaz-SP

Você está em: [Acesso à Informação](#) > [Consulta Receita Orçamentária](#)

## Consulta Receita Orçamentária

Receita é a soma de ingressos orçamentários (impostos, taxas, contribuições, etc.) arrecadados para atender a necessária Prestação de Serviços Públicos, permitindo ao Estado cumprir com seus compromissos, objetivos e metas. Nos Relatórios temos disponibilizados os valores previstos na lei orçamentária anual e os da arrecadação das receitas pelo Estado, bem como as transferências Federais ao Estado.

CONSULTAS

PRE-FORMATADA

Disponibilização dos valores previstos na lei orçamentária anual bem como os arrecadados pelo Estado, por natureza da receita, unidade gestora e fonte de recursos, a partir de 2010. Dados extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente

**LIVRE**

Possibilita criar consultas com várias combinações dos valores previstos e arrecadados pelo Estado, por natureza da receita, unidade gestora e fonte de recursos. Dados de arrecadação a partir de 2010. Extraídos do SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Fonte: Portal do Sefaz-SP.

### 6.1.5.1 Levantamento de despesas liquidadas com a subfunção 367 – Educação Especial<sup>113</sup>

Abrimos a aba “Consultas” – “despesas”, optamos pela forma “Livre” de pesquisa (Figura 6.4). No formulário levantamos os valores das despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial pela Seduc-SP, e utilizamos os seguintes filtros, que estão descritos para o exercício de 2017 (Figura 6.6). Os mesmos procedimentos foram repetidos para 2018 e 2019:

- a) Exercício: 2017;
- b) Fase: “Liquidado”;
- c) Órgão: “08000 – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO”;
- d) Unidade Orçamentária (UO): “TODAS (Consolidado)”;
- e) Unidade Gestora: “TODAS (Consolidado)”;
- f) Fontes de Recursos: “TODAS (Detalhado)”;
- g) Licitação: “TODAS (Consolidado)”;
- h) Função: “12 – EDUCAÇÃO”;
- i) Subfunção: “367 – EDUCAÇÃO ESPECIAL”;

<sup>113</sup> Optamos por apresentar os conceitos relativos às receitas e despesas, que são utilizados na contabilidade de documentos governamentais, no Capítulo 7, o qual apresenta os resultados da pesquisa, por entendermos que assim o leitor poderá ter melhor compreensão sobre os dados apresentados.




j) Pesquisar.

As opções que observamos na Figura 6.6, após a Subfunção, foram mantidas conforme se apresentam no formulário.

Figura 6.6 - Consulta de despesas com a subfunção 367 – Educação Especial

Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Fazenda e Planejamento



**Despesa**

Disponibilização de informações da execução orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Estado a partir de 2010, com detalhamento das despesas empenhadas, liquidadas e pagas (do ano e de restos a pagar), incluídas as intra-orçamentárias. Dados extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Selecione um ou mais filtros para pesquisa

Exercício:	2017	Dados atualizados até 28/04/2021	
Fase:	<input type="checkbox"/> Dotação Inicial <input type="checkbox"/> Dotação Atual <input type="checkbox"/> Empenhado <input checked="" type="checkbox"/> Liquidado <input type="checkbox"/> Pago		
Órgão:	08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO	Categoria:	TODAS (Consolidado)
UO:	TODAS (Consolidado)	Grupo:	TODOS (Consolidado)
Unidade Gestora:	TODAS (Consolidado)	Modalidade:	TODAS (Consolidado)
Fonte de Recursos:	TODAS (Consolidado)	Elemento:	TODOS (Consolidado)
Licitação:	TODAS (Consolidado)	Item:	TODOS (Detalhado)
Função:	12 - EDUCACAO	Credor:	<input type="checkbox"/> Todos
Sub Função:	367 - EDUCACAO ESPECIAL	CGC/CPF:	
Programa:	TODOS (Consolidado)	Nome:	
Ação:	TODAS (Consolidado)		
Funcional Programática:	TODAS (Consolidado)		
Município:	TODOS (Consolidado)		

Pesquisar


Fonte: Portal da Sefaz-SP.

### 6.1.5.2 Levantamento da composição dos valores das despesas da subfunção 367 – Educação Especial por fonte de recursos

O resultado da pesquisa descrita no item 6.1.5.1 revelou as origens dos recursos para a liquidação das despesas – “Fonte de Recursos”. Assim sendo, dando continuidade, filtramos no mesmo formulário de despesas a composição das despesas da subfunção 367 – Educação Especial liquidadas com os recursos de cada uma das fontes para os três anos, fazendo a opção em cada ano pesquisado para cada uma das fontes individualmente (Figura 6.7) e organizando os valores em planilhas do programa Excel para posterior análise.

Figura 6.7 - Consulta das despesas com a subfunção 367 – Educação Especial por fonte de recursos


Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Fazenda e Planejamento




---

**Despesa**

Disponibilização de informações da execução orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Estado a partir de 2010, com detalhamento das despesas empenhadas, liquidadas e pagas (do ano e de restos a pagar), incluídas as intra-orçamentárias. Dados extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Selecione um ou mais filtros para pesquisa 

Exercício:	2017	Dados atualizados até 28/04/2021	
Fase :	<input type="checkbox"/> Dotação Inicial <input type="checkbox"/> Dotação Atual <input type="checkbox"/> Empenhado <input checked="" type="checkbox"/> Liquidado <input type="checkbox"/> Pago		
Órgão :	08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO	Categoria :	TODAS (Consolidado)
UO :	TODAS (Consolidado)	Grupo :	TODAS (Consolidado)
Unidade Gestora :	TODAS (Consolidado)	Modalidade :	TODAS (Consolidado)
Fonte de Recursos :	005 - RECURSOS VINCULADOS FEDERAIS	Elemento :	TODAS (Consolidado)
Licitação :	TODAS (Consolidado)	Item :	TODAS (Detalhado)
Função :	12 - EDUCACAO	Credor :	<input type="checkbox"/> Todos
Sub Função :	367 - EDUCACAO ESPECIAL	CGC/CPF :	
Programa :	TODOS (Consolidado)	Nome :	
Ação :	TODAS (Consolidado)		
Funcional Programática:	TODAS (Consolidado)		
Município :	TODOS (Consolidado)		

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

Nas planilhas resultantes das buscas da composição das despesas por fonte de recursos pudemos identificar também os tipos de despesas realizadas e as agrupamos em: despesas com serviços prestados – pessoa jurídica, despesas com equipamentos e material permanente/materiais de consumo e despesas de exercícios anteriores/indenizações.

### 6.1.5.3 Levantamento de composição dos valores das receitas por fontes de recursos


Tendo em mãos as informações de que as despesas da subfunção 367 – Educação Especial foram liquidadas com recursos de quatro fontes, abrimos na página de “Acesso à Informação” a aba de “Receitas” – “Consultas” e optamos pela consulta “Livre”, onde é disponibilizado um formulário em que realizamos o levantamento da composição das receitas por fonte de recursos para os anos de 2017, 2018 e 2019 e reunimos os valores arrecadados. A sequência de filtros utilizada está descrita para o exercício de 2017 e foram repetidas para os anos de 2018 e 2019, assim como está descrita com a fonte de recursos 001 e foram repetidas para as outras três fontes (Figura 6.8):

- a) Exercício: 2017;
- b) Órgão: “08000 – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO”;

- c) Gestão: “TODAS (Consolidado)”;
- d) Unidade Gestora: “TODAS (Consolidado)”;
- e) Fontes de Recursos: “001 – TESOIRO – DOTAÇÃO INICIAL – CRÉDITO SUPLEMENTAR”;
- f) Fase: “Arrecadado”;
- g) Pesquisar.

Figura 6.8 - Consulta da composição de receitas por fonte de recursos


Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Fazenda e Planejamento




---

**Receita**

Disponibilização dos valores previstos na lei orçamentária anual e da arrecadação das receitas pelos órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Estado, por natureza da receita, unidade gestora e fonte de recursos, a partir de 2010. Dados de arrecadação extraídos do sistema SIAFEM/SP e atualizados diariamente.

Selecione um ou mais filtros para pesquisa 

Exercício:	2017				
Órgão :	08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO	Categoria :	TODAS (Consolidado)		
Gestão :	TODAS (Consolidado)	Origem :	TODAS (Consolidado)		
Unidade Gestora :	TODAS (Consolidado)	Espécie :	TODAS (Consolidado)		
Fonte de Recursos :	001 - TESOIRO-DOT.INICIAL E CRED.SUPLEMENTAR	Rubrica :	TODAS (Consolidado)		
Fase :	<input type="radio"/> Previsto <input checked="" type="radio"/> Arrecadado	Alínea :	TODAS (Consolidado)		
		Sub Alínea :	TODAS (Detalhado)		

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

Dessa busca resultaram planilhas do programa Excel que possibilitaram a análise dos valores das receitas arrecadadas por fontes de recursos para os anos pesquisados.

#### 6.1.5.4 Levantamento de composição dos valores das despesas liquidadas em favor das OSC

Por fim, levantamos os valores das despesas liquidadas pela Seduc-SP em favor das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, dos anos de 2017, 2018 e 2019, pois a partir de 2017 as parcerias passaram a ser firmadas com os Termos de Colaboração. Os valores consultados foram organizados em planilhas do programa Excel e pudemos obter as informações do quanto a Seduc-SP repassa para as OSC parceiras.

Na página inicial do portal da Sefaz-SP na aba “Acesso à Informação”, selecionamos “Despesas”, “Consultas” e optamos pela busca “Pré-Formatada”. Descrevemos a seguir as etapas percorridas no formulário de pesquisa para obter as informações do ano de 2017 (Figura 6.9), mesmo procedimento repetido para os anos de 2018 e 2019:

- Selecionamos o ano de 2017 e a fase “liquidado”;
- A tabela aberta contém as categorias: “3 – Despesas Correntes”, “4 – Despesas de Capital”, com seus respectivos valores pagos e o total geral. Ao selecionar “3 – Despesas Correntes”, abre-se uma segunda tabela com três grupos, clicamos em – “33 – Outras Despesas Correntes”, com seus respectivos valores liquidados e o total de despesas correntes;
- Ao selecionar “33”, temos a tabela com algumas modalidades e clicamos em – “3350 – Transferências a Instituições Privadas sem Fins Lucrativos”;
- Ao clicar na modalidade “3350 – Transferências a Instituições Privadas sem Fins Lucrativos”, abre-se uma tabela com opções de despesas, em que nos é pertinente a opção – “81 – Termo de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil”;

Figura 6.9 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 1)

Exercício:	2017	Dados atuali	
Fase:	<input type="radio"/> Empenhado <input checked="" type="radio"/> Liquidado <input type="radio"/> Pago	Documento:	<input type="radio"/> Ordem Bancária <input type="radio"/> Lista de Beneficiários
Clique nas despesas para exibir seus detalhes			
Categoria		Liquidado	
<b>Total</b>			
3 - DESPESAS CORRENTES			
4 - DESPESAS DE CAPITAL			
Grupo		Liquidado	
<b>Total da Categoria 3 - DESPESAS CORRENTES</b>			
31 - PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS			
32 - JUROS E ENCARGOS DA DIVIDA			
33 - OUTRAS DESPESAS CORRENTES			
Modalidade		Liquidado	
<b>Total do Grupo 33 - OUTRAS DESPESAS CORRENTES</b>			
3320 - TRANSFERENCIAS A UNIAO			
3340 - TRANSFERENCIAS A MUNICIPIOS			
3341 - TRANSFERENCIAS A MUNICIPIOS - FUNDO A FUNDO			
3350 - TRANSF.A INST.PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS			
3360 - TRANSF.A INST.PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS			
3367 - EXECUCAO DE CONTRATO DE PPP			
3370 - TRANSF.A INSTIT.MULTIGOVERN.NACIONAIS			
3380 - TRANSFERENCIAS AO EXTERIOR			
3390 - APLICACOES DIRETAS			
3391 - APLICACOES DIRETAS-INTRA ORCAMENTARIAS			
Elemento	Item	Despesa	
<b>Total da Modalidade 3350 - TRANSF.A INST.PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS</b>			
335039		OUTROS SERVICOS DE TERCEIROS- PESSOA JURIDIC	
335039	77	CONVENIOS C/ENTID.PRIVADAS S/FINS LUCRATIVOS	
335041		CONTRIBUICOES	
335041	04	CONTRIB.A ENT.PRIVAD.SEM FINS LUCRATIVOS	
335041	05	CONTRIB.APM LIQUID. DEB.TRAB. LEI 14.689	
335043		SUBVENCOES SOCIAIS	
335043	72	LEITO-DIA	
335043	74	CONV.C/UNIV.E FACULD.S/FINS LUCRATIVOS	
335043	76	SANTAS CASAS	
335043	79	CONVENIOS COM ORGANIZACOES SOCIAIS	
335043	80	SERVICOS DE SAUDE-GESTAO MUNICIPIOS-ENTIDADE	
335043	81	TERMO DE COLABORACAO COM ORGS.SOCIEDADE CIVI	
335043	90	OUTRAS SUBVENCOES SOCIAIS	

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

- e) Ao acionar o item 81 temos uma nova planilha, com os órgãos governamentais<sup>114</sup> que tiveram essa despesa no exercício, e as despesas de “08000 – Secretaria de Educação” que nos interessa;
- f) Clicando em “08000 – Secretaria da Educação” é disponibilizada a opção da Unidade Orçamentária<sup>115</sup> – “08001 – Administração Superior Secretaria e Sede”;
- g) Em Unidade Orçamentária temos uma tabela com as DE para as quais foram executadas a despesa no exercício (Figura 6.10).

Figura 6.10 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 2)

Exercício:	2017
Despesa:	33504381 - TERMO DE COLABORACAO COM ORGS.SOCIEDADE CIVI
<b>Órgão</b>	
<b>Total</b>	
08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO	
17000 - SEC.DA JUSTICA E DA DEFESA DA CIDADANIA	
18000 - SECRETARIA DA SEGURANCA PUBLICA	
<b>Unidade Orçamentária</b>	
<b>Total do Órgão 08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO</b>	
08001 - ADMINISTRACAO SUPERIOR SECRETARIA E SEDE	
<b>Unidade Gestora</b>	
<b>Total da Unidade Orçamentária 08001 - ADMINISTRACAO SUPERIOR SECRETARIA E SEDE</b>	
080318 - DIR.ENS.REG.JUNDIAI	
080282 - DIR.ENS.REG.MAUA	
080329 - DIR.ENS.REG.PIRASSUNUNGA	
080336 - DIR.ENS.REG.SAO JOAO DA BOA VISTA	
080332 - DIR.ENS.REG.RIBEIRAO PRETO	
080324 - DIR.ENS.REG.MOGI MIRIM	
080316 - DIR.ENS.REG.JAU	
080263 - DIR.ENS.REGIAO CENTRO SUL	
080308 - DIR.ENS.REG.GUARATINGUETA	
080325 - DIR.ENS.REG.QURINHOS	
080290 - DIR.ENS.REG.AMERICANA	
080309 - DIR.ENS.REG. DE ITAPETININGA	
080297 - DIR.ENS.REG.BAURU	
080319 - DIR.ENS.REG.LIMEIRA	
080327 - DIR.ENS.REG.PIRACICABA	
080330 - DIR.ENS.REG.PRESIDENTE PRUDENTE	
080261 - DIR.ENS.REGIAO CENTRO	
080335 - DIR.ENS.REG.SAO CARLOS	

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

<sup>114</sup> “Identifica no âmbito estadual, Secretarias de Estado, Tribunais, Assembleia Legislativa, Ministério Público, Procuradoria Geral do Estado e Defensoria Pública, que integram os Orçamentos Fiscal e de Seguridade Social. Para identificação no sistema SIAFEM/SP, utiliza-se código com cinco dígitos” (SÃO PAULO, [201-]a, p. 16).

<sup>115</sup> “Consiste em cada uma das unidades do Órgão, para qual a lei orçamentária consigna dotações orçamentárias específicas. Classificam-se também como unidades orçamentárias, as entidades da administração indireta, institucionalmente vinculadas aos órgãos: autarquias, fundações e empresas estatais dependentes. No sistema SIAFEM/SP, a Unidade Gestora Orçamentária tem atributos para gerir e controlar os recursos orçamentários, dentre as quais a distribuição de recursos às unidades de despesa e fundos” (SÃO PAULO, [201-]a, p. 16).

- h) Para levantar os dados abrimos cada uma das DE pertencentes a Grande São Paulo (Figura 6.10) e para cada uma das DE temos uma tabela com os seguintes dados: “Processo”, “Credor”, “Liquidado”, “Fonte de Recursos”, “Licitação<sup>116</sup>”, “Função” e “Subfunção”. A Figura 6.11 traz um exemplo das pesquisas realizadas.

Figura 6.11 - Consulta das despesas com Termos de Colaboração (parte 3)

Exercício:		2017				
Despesa:		33504381 - TERMO DE COLABORACAO COM ORIG.SOCIEDADE CIVI				
Órgão:		08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO				
UO:		08001 - ADMINISTRACAO SUPERIOR SECRETARIA E SEDE				
Unidade Gestora:		080263 - DIR.ENS.REGIAO CENTRO SUL		VALORES LIQUIDADOS		
Exportar em planilha						
Processo	Credor	Liquidado	Fonte de Recursos	Licitação	Função	Sub Função
Total		2.217.760,00				
2911/16	52802295000113 - AMA - ASSOC. DE AMIGOS DO AUTIS	2.486.760,00/005	RECURSOS VINCULADOS FEDERAIS	9 - INDEPEND LICITACAO	12 - EDUCACAO	367 - EDUCACAO ESPECIAL
2909/16	65513806000129 - AHINSA ASSOCIACAO EDUCACIONAL P/MULTIPLA DEFI	231.000,00/005	RECURSOS VINCULADOS FEDERAIS	9 - INDEPEND LICITACAO	12 - EDUCACAO	367 - EDUCACAO ESPECIAL

Fonte: Portal da Sefaz-SP.

Esse trâmite permitiu o acesso aos valores liquidados relativos aos pagamentos efetuados em favor das OSC sem fins lucrativos e parceiras no oferecimento de educação especial, os quais foram organizados em planilhas do Excel.

#### 6.1.5.5 Documentos com conceitos contábeis

Ao abrirmos as consultas de “Despesas” – “Livre” ou “Pré-Formatada” temos junto aos formulários de pesquisa o documento “Despesa Orçamentária: conceitos, codificação e classificação” (SÃO PAULO, [201-]b), cujas informações constantes têm origem nos “Manuais de Receita Nacional e de Despesa Nacional, aprovados pela Portaria Conjunta Secretaria do Tesouro Nacional/Secretaria de Orçamento Federal nº 3, de 15 de outubro de 2008”.

Quando abrimos as consultas de “Receitas” – “Livre” ou “Pré-Formatada” temos, por sua vez, junto aos formulários de pesquisa os documentos: “Receita Orçamentária: conceitos, codificação e classificação (até 2018)” (SÃO PAULO, [201-]c) e “Receita Orçamentária: conceitos, codificação e classificação (a partir de 2019)” (SÃO PAULO, [2019?]). O primeiro documento se origina dos “Manuais de Receita Nacional e de Despesa Nacional, aprovados

<sup>116</sup> “É o conjunto de procedimentos administrativos adotados pela administração pública visando a aquisição de bens e serviços”. São modalidades de licitação (Lei nº 8.666/93 e Lei 10.520/02, com alterações posteriores): 1- Concurso; 2- Convite; 3- Tomada de Preços; 4- Concorrência Pública; 7- Pregão. Quando da inclusão de um processo no sistema SIAFEM/SP, há um campo para o registro do tipo de licitação, devendo ser cadastrado também: 5 - Dispensa, 6 - Inexigibilidade, 9 - Independente de Licitação, ou mesmo 0 - Despesa por Regime de Adiantamento (SÃO PAULO, [201-]a, p. 18).

pela Portaria Conjunta Secretaria do Tesouro Nacional/Secretaria de Orçamento Federal nº 3, de 15 de outubro de 2008”. No segundo documento temos a informação:

A partir do exercício de 2019 adota-se novo ementário de receitas, com uma nova estrutura padronizada de codificação da classificação por natureza da receita orçamentária, conforme Portaria Interministerial nº 01, de 14 de junho de 2018, que altera a Portaria Interministerial STN/SOF nº 163, de 04 de maio de 2001, que dispõe sobre normas gerais de consolidação das contas públicas no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (SÃO PAULO, [2019?], p. 1)

Utilizamos o teor desses documentos para entendermos a terminologia contábil das despesas e receitas, assim como os códigos e a classificação utilizados nos demonstrativos originados das consultas.

#### 6.1.6 Núcleo de Apoio Especializado - Cape<sup>117</sup>

Na página do Cape, na opção “Publicações do Cape”, localizamos dois documentos:

- a) “Diretrizes para Cooperação Técnica entre Apaes e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013a). Trata-se de livreto com as diretrizes de atendimento nas escolas de educação especial das Apaes para o ensino fundamental e educação para o trabalho.
- b) “Diretrizes para Educação Especial para o Trabalho” (SÃO PAULO, 2013b). Trata-se de livreto com as diretrizes para o atendimento de alunas(os) com deficiência e TGD em programas de educação especial para o trabalho em escolas especiais.

#### 6.1.7 Outros locais

Foram localizados três documentos por meio de busca por palavra-chave no *Google*:

- a) “Convênio Assistencial – 2016 – Orientações Gerais: Aditamentos de Convênios” (SÃO PAULO, [2016?]b);
- b) “Atendimento Multidisciplinar: Diretrizes e Procedimentos – alunos público-alvo da educação especial 2016” (SÃO PAULO, 2016c); e

---

<sup>117</sup> <http://cape.edunet.sp.gov.br/>.

- c) “Boletim Semanal CGEB n.º 123. Informação 01: Recuo de Matrícula de Alunos com Deficiência Intelectual em Instituições de Educação Especial.” (SÃO PAULO, 2015b)

Os documentos “a” e “b” são apresentações em Power Point, sendo que o primeiro foi elaborado pela Seduc-SP e o segundo pela Seduc-SP em conjunto com a Cape e a Fundação Faculdade de Medicina, enquanto o documento “c” foi elaborado pela Seduc-SP e imprime um tom de orientações às DE.

## **6.2 Organização e análise dos dados**

Organizamos primeiramente os dados relativos à caracterização das 24 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo, que foram extraídos da Lista da Seduc-SP (SÃO PAULO, [2018?]), e das listas do FNDE de 2017, 2018 e 2019 (BRASIL, 2017e, 2018d, 2019c, respectivamente).

Sendo assim, os dados extraídos das quatro listas foram organizados em planilhas do programa Microsoft Excel e, a partir delas, elaboramos duas tabelas: a primeira com as caracterizações das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP e de secretarias municipais de educação, e a segunda com os dados de matrículas por etapa e modalidade de ensino. Esses dados nos permitiram analisar, primeiramente, os tipos de parcerias e o enquadramento quanto às categorias filantrópicas, confessionais e comunitárias e, na sequência, os quantitativos de matrículas nessas instituições por etapas e modalidades de ensino, além de observar comparativamente a progressão dessas matrículas nos três anos analisados.

Em um segundo momento analisamos as exigências contidas nas Resoluções SE n.ºs 59/2016, 17/2017 e 15/2018 (SÃO PAULO, 2016a, 2017d, 2018a, nessa ordem). Estas são resoluções de credenciamento das OSC para a oferta de atendimento educacional especializado para alunas(os) com DI, DMu associada a DI e TEA. A análise consistiu em levantar os itens principais das exigências para credenciamento e aprovação.

A seguir nos centramos no Decreto nº 62.294, mais precisamente na minuta-padrão do termo de colaboração a ele anexado (SÃO PAULO, 2016b), e analisamos a Cláusula Segunda



– Das Responsabilidades e Obrigações, itens I das responsabilidades e obrigações da Seduc-SP, alíneas de “a” a “q” e II das obrigações e responsabilidades das OSC, alíneas de “a” a “l”.

Foram analisadas todas as alíneas desses itens, cotejando-os com documentos da própria secretaria de educação que descreviam programas oferecidos pelas OSC e procedimentos da Seduc-SP em relação às(aos) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial, quais foram: “Diretrizes para Cooperação Técnica entre as Apaes e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013), “Diretrizes para Educação Especial para o Trabalho” (SÃO PAULO, 2013), “Convênio Assistencial – 2016 – Orientações Gerais: Aditamentos de Convênios” (SÃO PAULO, [2016?]b), “Atendimento Multidisciplinar: Diretrizes e Procedimentos – alunos público-alvo da educação especial 2016” (SÃO PAULO, 2016b), “Boletim Semanal CGEB n.º 123. Informação 01: Recuo de Matrícula de Alunos com Deficiência Intelectual em Instituições de Educação Especial” (SÃO PAULO, 2015b); e com os planos de trabalho das OSC que continham dados das(os) profissionais (quantitativo, cargos e carga horária), porcentagem do repasse financeiro utilizado para pagamento de pessoal e despesas diversas autorizadas, programas ofertados e alunas(os) atendidas(os).

Para analisarmos os recursos utilizados para liquidação das despesas com educação e com educação especial pela Seduc-SP nos anos de 2017, 2018 e 2019 desenvolvemos o processo em etapas:

- a) demonstração da composição das fontes de receitas usadas para liquidar as despesas com a subfunção 367 – Educação Especial nos anos de 2017, 2018 e 2019, com a elaboração de um gráfico em que as quatro fontes de recursos são detalhadas;
- b) demonstração das despesas liquidadas com a subfunção 367 – Educação Especial por fonte de recursos, com elaboração de um gráfico com essas informações;
- c) as despesas com a subfunção 367 – Educação Especial, com a classificação em três grupos de acordo com o código do elemento da despesa utilizado para contabilização de despesas governamentais. Os grupos foram: Despesas com serviços de terceiros – pessoa jurídica, Despesas com equipamentos e material permanente/materiais de consumo e Despesas de exercícios anteriores/indenizações, com organização de um gráfico para demonstrar as despesas de cada grupo nos três anos.

Alguns dos itens dos gráficos foram analisados à luz de produções de autoras(es) que pesquisam esse campo.

O próximo passo foi a análise dos valores repassados para as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo e parceiras da Seduc-SP. Esses valores são os constantes nos Termos de Colaboração de 2017, nos extratos do Primeiro e Segundo Aditamentos aos Termos de Colaboração de 2018 e 2019 e nos demonstrativos financeiros levantados no portal da Sefaz-SP. Os valores foram organizados em uma tabela e identificados por OSC e por ano de repasse.

Outra análise realizada foi o comparativo entre o valor aluno/ano da educação especial do Fundeb e o valor *per capita* pago pela Seduc-SP para as OSC parceiras. Para tal, organizamos uma tabela com o valor aluno/ano da educação especial do Fundeb para cada estado brasileiro e calculamos os percentuais do valor *per capita* pago pela Seduc-SP em relação aos valores do Fundeb para cada estado.

Para finalizar, com os dados das(os) alunas(os) atendidas(os) nas OSC e os valores dos Termos de Colaboração liquidados em favor das OSC no ano de 2017, pudemos calcular o valor *per capita* médio/ano para a amostra das 24 OSC e compará-lo com o valor aluno/ano para a educação especial do Fundeb para o estado de São Paulo. Elaboramos uma tabela onde é identificado para cada uma das 24 OSC o quantitativo de alunas(os) em cada programa, o valor liquidado pela Seduc-SP em favor de cada OSC e o cálculo *per capita*/ano para cada uma das OSC.

Como forma de melhor visualizar essa organização sistematizamos os procedimentos no Quadro 6.1.

Quadro 6.1 - Procedimentos metodológicos para levantamento e análise dos dados

Perguntas e objetivos específicos	Informações a serem levantadas	Fontes	Dados
<p>Como são formalizadas as parcerias para oferecimento de educação especial entre a Seduc-SP e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial?</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Analisar os procedimentos para formalização das parcerias e a legislação que as regem para apreender todos os compromissos envolvidos nessas associações para prestação de serviços entre as OSC e a Seduc-SP</p>	OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo, tipo de instituição, tipo de parcerias	Portal Seduc-SP - Lista da Seduc-SP Rede Particular  Portal FNDE - listas do FNDE 2017 e 2018	Total de OSC das DE da Grande São Paulo, total das parceiras da Seduc-SP e de órgãos municipais. Total de OSC parceiras por tipo: filantrópica, confessional e comunitária, rural e urbana; por tipo de parcerias - estadual e municipal
	Serviços prestados na educação básica (etapas e modalidades de ensino), número de matrículas	Portal FNDE - listas do FNDE 2017, 2018 e 2019	Total de matrículas nas OSC parcerias da Seduc-SP das DE da Grande São Paulo por etapa e modalidade de ensino em 2017, 2018 e 2019
	Exigências para credenciamento da OSC sem fins lucrativos	Resolução SE n.º 59/2016 e subsequentes Resoluções SE n.º 17/2017 e 15/2018	Documentos e antecedentes exigidos para credenciamento
	Responsabilidades e obrigações da Seduc-SP	Decreto n.º 62.294/2016, Minuta padrão do Termo de Colaboração. Planos de Trabalho das OSC parceiras das DE da Grande São Paulo	Descrição e análise dos itens da minuta-padrão do Termo de colaboração relativos às responsabilidades e obrigações da Seduc-SP perante as parcerias
	Responsabilidades e obrigações das OSC parceiras	Decreto n.º 62.294/2016, Minuta padrão do Termo de Colaboração. Planos de Trabalho das OSC parceiras das DE da Grande São Paulo	Descrição e análise dos itens da minuta-padrão do Termo de colaboração relativos às responsabilidades e obrigações das OSC perante as parcerias
	Utilização das verbas destinadas às parcerias	Portal Seduc-SP - Termos de Colaboração/Planos de Trabalho das OSC das DE da Grande São Paulo - 2017	Valores que as OSC destinam para pagamento de pessoal e despesas administrativas

Continua...

Continuação...

Perguntas e objetivos específicos	Informações a serem levantadas	Fontes	Dados
	Profissionais remuneradas(os) com as verbas da Seduc-SP pelas parcerias	Portal Seduc-SP - Termos de Colaboração/Planos de Trabalho das OSC das DE da Grande São Paulo - 2017	Quantitativo de profissionais remuneradas/os com os recursos das parcerias, por funções e cargas horárias
	Tipo de serviços prestados pelas OSC - categorias de alunas(os) e programas	Portal Seduc-SP - Termos de Colaboração/Planos de Trabalho das OSC das DE da Grande São Paulo - 2017. - Documentos da Seduc: *página do Cape: Diretrizes para Cooperação Técnica entre <u>Apaes</u> e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretrizes para Educação Especial para o Trabalho. *localizados pelo Google: Convênio Assistencial – 2016 – Orientações Gerais: Aditamentos de Convênios; Diretrizes e Procedimentos – aluno público-alvo da educação especial 2016, Documento orientador sobre recuo de matrícula.	Quantitativo de alunas(os) atendidas(os) por categorias, programas e classes.

Continua...

Conclusão.

Perguntas e objetivos específicos	Informações a serem levantadas	Fontes	Dados
Quais recursos financeiros a Seduc-SP utiliza para financiar as despesas das parcerias com as OSC sem fins lucrativos?	Fontes de receitas para liquidação das despesas com a subfunção 367 - Educação Especial e despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial.	Portal da Sefaz-SP - demonstrativos financeiros; Documentos: Despesas: conceitos, codificação e classificação, Receita orçamentária: conceitos, codificação e classificação (até 2018), Receita orçamentária: conceitos, codificação e classificação (a partir de 2018)	Composição das fontes de recursos utilizadas para liquidação das despesas da subfunção 367 - Educação Especial; Valores detalhados das liquidações com a subfunção 367 - Educação Especial
	Despesas liquidadas com os Termos de Colaboração e Aditamentos em favor das OSC parceiras das DE da Grande São Paulo.	Termos de Colaboração e Aditamentos das OSC, sem fins lucrativos parceiras da Seduc-SP dos anos de 2017, 2018 e 2019. Portal da Sefaz-SP - demonstrativos financeiros.	Valores dos Termos de Colaboração e Aditamentos e das liquidações efetuadas para as OSC parceiras em 2017, 2018 e 2019.
<b>Objetivo específico:</b> Analisar os recursos financeiros destinados para liquidação das despesas com educação especial, com foco nas parcerias no período referido, discutindo os dados em relação às políticas de financiamento e às relações entre o público e o privado na educação.	Valor per capita ano pagos pela Seduc-SP para as OSC e valor aluno/ano para educação especial do Fundeb – estados.	Portaria interministerial do FNDE (2017); Lista - Dados dos Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil (2017).	Comparativo entre o <i>per capita</i> pago pela Seduc-SP para as OSC e o valor aluno/ano para educação especial do Fundeb por estado (2017).
	Média <i>per capita</i> /ano paga pela Seduc-SP para as OSC parceiras das DE da Grande São Paulo.	Termos de Colaboração/Planos de Trabalho das OSC das DE da Grande São Paulo; Portal da Sefaz-SP - demonstrativos financeiros. Portal FNDE - Portaria Interministerial nº 10 (2017)	Simulação da média <i>per capita</i> /ano paga pela Seduc-SP para as OSC parceiras DE da Grande São Paulo em 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), baseado em Castro (2020).

Em tempo, informamos que os valores apresentados nessa tese foram corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)<sup>118</sup> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com a data final de dezembro de 2019, sendo que os índices de correção e os valores percentuais nos períodos foram: de jan./2017-dez./2019 – 1,0868894 (8,688940%), de jan./2018-dez./2019 – 1,04462500 (4,462500%) e de jan./2019-dez./2019 – 1,01150000 (1,150000%). Para tais correções utilizamos a Calculadora do Cidadão<sup>119</sup> do Banco Central do Brasil. Justificam-se as correções pois analisamos a “[...] evolução dos gastos orçamentários, bem como das fontes de financiamento [...]”, o que, segundo Salvador e Teixeira (2014, p. 19), faz-se necessário tendo em vista a inflação de dado período. Para tal a atualização das receitas e despesas devem ser feitas “[...] por um deflator que reflita de forma apropriada a inflação do período em estudo, eliminando assim os efeitos da variação de preços e da desvalorização da moeda” (SALVADOR; TEIXEIRA, 2014, p. 19).

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa e suas análises.

---

<sup>118</sup> Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) “[...] tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referentes ao consumo pessoal das famílias”. Disponível em: <https://bit.ly/32amS5v>. Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>119</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3bTkGnq>.

## **7 SEDUC-SP: AS PARCERIAS COM OSC SEM FINS LUCRATIVOS EM FOCO**

Este capítulo tem como objetivo trazer os dados levantados, as análises e as discussões a respeito deles. Iniciamos apresentando as 24 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP das DE da Grande São Paulo. Na sequência analisamos os procedimentos, a documentação e as regras contratuais utilizadas para formalização das parcerias entre a Seduc-SP e as referidas OSC. Nessa análise documental observamos os apoios concedidos por parte da Seduc-SP e as contrapartidas exigidas das instituições.

Nesse caminho trazemos informações relevantes sobre os programas, assim como o alunado atendido, as(os) profissionais que atuam nessas OSC e a destinação das verbas provenientes das parcerias.

No que tange ao financiamento da educação especial, objeto principal desta pesquisa, apresentamos os montantes que a Seduc-SP despense com essa modalidade de ensino e as fontes de recursos que a secretaria utilizou para liquidar tais despesas.

Por fim, nas análises e discussões nos concentramos nos valores constantes nos Termos de Colaboração e Aditamentos que formalizam as parcerias entre as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e a Seduc-SP. Complementamos essa tarefa com um comparativo entre os valores *per capita* pagos pela Seduc-SP às OSC pelos serviços prestados e o valor aluno/ano da educação especial do Fundeb.

### **7.1 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo parceiras da Seduc-SP**

Iniciamos apresentando as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo, que mantinham parcerias junto à Seduc-SP e em alguns casos também com as secretarias municipais de educação no ano de 2017. No Quadro 7.1 identificamos as OSC por DE, municípios de cada região, tipo de OSC sem fins lucrativos e tipo de parceria.

Quadro 7.1 - Caracterização das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Tipo de OSC	Tipo de parceria
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	Filantrópica	Estadual e Municipal
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	Filantrópica	Estadual
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	Filantrópica	Estadual
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice Silva Oliveira	Filantrópica	Estadual
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia EEE Celio R.Conceicao	Filantrópica	Estadual
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.Assistência Desenvolvimento Social (Abads) EEE	Filantrópica	Estadual
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	Filantrópica	Estadual
Região Centro Sul	São Paulo	Ama Associação dos Amigos do Autista	Filantrópica	Estadual
		Assoc. Educacional para Múltipla Deficiência - Ahimsa	Filantrópica	Estadual
Região Leste 1	São Paulo	Assoc. Casa dos Deficientes Ermelino Matarazzo	Filantrópica	Estadual
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mae do Divino Amor	Filantrópica	Estadual
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema EEE Alberto S.Moreira	Filantrópica	Estadual e Municipal
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid.I e II	Filantrópica	Estadual e Municipal
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	Filantrópica	Estadual
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna Alves de Araújo	Filantrópica	Estadual
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni Marques da Silva	Filantrópica	Estadual
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	Filantrópica	Estadual
	Ribeirão Pires	Assoc. de Prevenção, Atendimento Especializado e Inclusão da Pessoa com Deficiência (Apraespi) - Centro Ocupacional e Profissionalizante Adélia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	Filantrópica	Estadual
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	Filantrópica	Estadual
Região Mogi das Cruzes	Mogi Das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EEE Profa. Botyra Camorim Gatti	Filantrópica	Estadual
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	Filantrópica	Estadual
Região São Bernardo do Campo	São Caetano Do Sul	Apae de São Caetano do Sul EEE Helena Pereira de Moraes	Filantrópica	Estadual
		O Semeador Escola Metodista Ed. Espec - Amas S. Caetano do Sul	Filantrópica	Estadual
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae de Ferraz Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	Filantrópica	Estadual

Fonte: Lista FNDE (BRASIL, 2017f). Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Nota 1: Observe-se que algumas das OSC têm junto aos seus nomes a sigla EEE - Escola de Educação Especial. Nesses casos, a OSC é a mantenedora da escola especializada.



Em 2017, do total de 28 DE da Grande São Paulo somente em 16 delas tinham OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, que mantinham parceria com a Seduc-SP. Essas 16 DE abrangiam 18 municípios, e neles somavam 24 OSC, sendo que, entre estas, três delas mantinham, simultaneamente, parceria com a Seduc-SP e secretarias municipais de ensino – as de Caieiras, Diadema e Guarulhos. No município de São Paulo tínhamos 13 DE, mas em somente cinco delas havia OSC com parcerias, dando um total de seis instituições, o que perfazia 25% do total das parcerias firmadas nas DE da Grande São Paulo. Na DE Região São Caetano do Sul eram duas OSC com parcerias e na de Mauá uma mesma organização mantinha duas escolas no município de Ribeirão Pires. Vale ressaltar que a fonte utilizada – Lista do FNDE (2017a) – demonstra as parcerias que envolvem transferências de recursos do Fundeb, e não se deve descartar a possibilidade de essas OSC manterem parcerias com órgãos municipais de educação que utilizem outros recursos para remuneração.

Todas as 24 OSC eram consideradas filantrópicas, ou seja, se enquadravam na definição de entidade privada sem fins lucrativos, conforme a Lei n.º 13.019 (BRASIL, 2014b, art. 2º, inc. I, alínea “a”). Dessa totalidade de instituições, 16 OSC (66,6%) eram Apae. Segundo o Portal Rede Filantropia, para uma OSC ser reconhecida nessa categoria pelos órgãos públicos é necessário:

[...] comprovar ter desenvolvido, no mínimo pelo período de três anos, atividades em prol aos mais desprovidos, sem distribuir lucros e sem remunerar seus dirigentes. Os títulos que terá de conquistar para ser reconhecida como filantrópica pelo Estado são: Declaração de Utilidade Pública (federal, estadual ou municipal) e o de Entidade Beneficente de Assistência Social, adquirido no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)<sup>120</sup>.

Com o fito de confirmarmos a situação das OSC acima citadas, buscamos esses documentos em seus sítios eletrônicos. Observamos que a maioria das Apae mantinham páginas padronizadas; porém, grande parte desses sítios não disponibilizava os documentos de prestação de contas e estatutos. Em relação às demais OSC, tais documentos não estavam publicados em suas páginas. Somente em seis sítios de Apae estavam publicizados os estatutos sociais e neles observamos que, com exceção dos dados de identificação de cada Apae (nome,

---

<sup>120</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3lhvjnw>. Acesso em: 27 nov. 2020.

endereço, entre outros), o texto era padronizado. Destacamos dos estatutos o art. 2º, em que as seis instituições são definidas como:

[...] associação civil, beneficente, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos [...]. (APAE DE FRANCISCO MORATO, 2012; APAE DE CAJAMAR, 2015; APAE DE ITAQUAQUECETUBA, 2015; APAE DE DIADEMA, 2016; APAE DE MAUÁ, 2017; APAE DE SANTO ANDRÉ, 2017)

Podemos observar no artigo que essas Apae atuavam em várias áreas, além da educação, de forma beneficente, oferecendo serviços gratuitamente aos seus usuários, isto é, a beneficência entendida em sua concepção original. Devemos destacar que, apesar de as demais OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e com Termo de Colaboração junto à Seduc-SP não disponibilizarem em seus sítios eletrônicos os documentos, em todas essas páginas encontramos descrições de que essas instituições são beneficentes, que oferecem serviços gratuitamente, entre outras declarações que denotam o atendimento a ditames da filantropia. Diante disso, concordamos com as afirmações de Meletti (2008) de que ao longo da história em nosso país a educação das pessoas com deficiência foi delegada à filantropia, em especial a educação daquelas classificadas na categoria intelectual.

Essas ações filantrópicas, por certo, são voltadas para o bem comum, conforme conceito de Mestriner (2011) apresentado no Capítulo 3, mas confundem “[...] o dever do cidadão, da sociedade, com o dever do Estado, no que se refere à garantia dos direitos sociais” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 29). A educação como direito social deve ser garantida por meio de políticas públicas, o que, segundo Secchi (2015), são ações que promovem resolução para questões coletivamente relevantes. Portanto, o direito à educação desse alunado, se levado em consideração a perspectiva inclusiva, deveria ser concretizado nas classes comuns. Nesse sentido, essas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, mantêm escolas que são regulamentadas, mas sem levar em conta os aspectos da beneficência prevaletentes nessas. Tanto o Estado como as próprias OSC afirmam que os serviços oferecidos são ações com vistas a garantir o direito à educação dessas pessoas, além de propagarem a ideia de que estão promovendo ações em prol da inclusão destas, obviamente tendo em vista um conceito de inclusão escolar que considera outros serviços para a pessoa com deficiência e não somente a inclusão na classe comum (FUCHS; FUCHS, 1998).

Em relação especificamente as Apae, Jannuzzi e Caiado (2013), em seus estudos sobre essas instituições, observaram que a organização de cada uma das unidades – e são mais de 2000 em todo o país – depende da concepção filosófica adotada. Sendo assim, as autoras indicam três tipos de atendimento:

[...] **segregacionista/assistencialista** em que a Apae visa oferecer tratamento especializado para qualquer tipo de deficiência; outras adotam a visão **interativa/adaptadora**, com condições de tratamento especializado para a melhoria da qualidade de vida; as demais já atingiram [a categoria **inclusiva/transformadora**], segundo a federação, a real inclusão transformadora em que o objetivo é o desenvolvimento das potencialidades do excepcional, em busca da real inclusão na família e na sociedade. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 41, grifos nossos)

Jannuzzi e Caiado (2013) apresentam também os resultados de pesquisa realizada pela Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que indica o posicionamento das unidades em relação ao poder público e às verbas públicas, posição que está intimamente relacionada às concepções filosóficas. Logo, se a unidade é considerada segregacionista/assistencialista, esta não se envolve com o poder público e busca liberações de recursos junto ao poder executivo, enquanto as Apae consideradas como integrativas-adaptadoras “[...] trabalham para envolver o poder público com os objetivos da Apae, buscando recursos para prover a situação financeira e material das unidades [...]”. Por fim, aquelas consideradas na “[...] categoria inclusiva-transformadora concebem que é dever do poder público o repasse de verbas e o estabelecimento de convênios em prol de sua manutenção” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 55).

Observamos nos estatutos analisados e nos sítios eletrônicos que as Apae de nossa amostra poderiam ser enquadradas na categoria inclusiva-transformadora, pois propagam a ideia da inclusão na família e na sociedade, assim como mantêm as parcerias com o poder público para sua manutenção.

Observamos que o §2º do art. 21 dos estatutos indica a exigência da Lei n.º 13.019 (BRASIL, 2014b) da não remuneração dos membros dos órgãos administrativos (I - Assembleia Geral; II - Conselho Administrativo; III - Conselho Fiscal; IV - Diretoria Executiva; V – Autodefensoria; VI - Conselho Consultivo), assim como estava firmada a não

[...] distribuição de lucros, resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto ou de quaisquer outras vantagens ou benefícios por qualquer forma a diretores, sócios,

conselheiros, instituidores, benfeitores ou equivalentes. (APAE DE FRANCISCO MORATO, 2012; APAE DE CAJAMAR, 2015; APAE DE ITAQUAQUECETUBA, 2015; APAE DE DIADEMA, 2016; APAE DE MAUÁ, 2017; APAE DE SANTO ANDRÉ, 2017)

Historicamente, essas OSC demonstram a força política que possuem na conformação de políticas educacionais, que, segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), são reforçadas nos documentos orientadores da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, destacamos que o documento indica que o AEE pode ser oferecido em “[...] centro especializado que realize esse serviço” (BRASIL, 2008a, p. 16). Com essa brecha, na regulamentação dos serviços do AEE no Decreto 7.611, o caput do art. 5º e o §1º do mesmo artigo reafirmam o apoio técnico e financeiro às instituições sem fins lucrativos comunitárias, confessionais e filantrópicas, atuantes em educação especial, que ofertam o serviço de AEE, desde que conveniadas com os órgãos públicos, com verbas do Fundeb, quando registrado o cômputo da segunda matrícula das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial (BRASIL, 2011b). O Fundeb também destina verbas para os convênios, hoje denominados parcerias, para os serviços de educação especial substitutivos, como já explicitado no Capítulo 4. Devemos destacar que o uso de recursos públicos, nesse caso, verbas que deveriam ser destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino público, é prática que ocorre desde a instalação das primeiras instituições especializadas ainda no início do século XX no Brasil e no estado paulista (mencionado no Capítulo 5) (MAZZOTTA, 2003; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 8) salientam que algumas dessas instituições, reunidas em federações, como a Fenapaes e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), se colocam como “[...] porta-voz das pessoas com deficiência ou de uma comunidade, em diferentes posições”. No caso das federações representantes das Apaes, o posicionamento é de manutenção de serviços educacionais privados substitutivos à classe comum para as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial.

Assim, observamos movimentos no estado de São Paulo da Feapaes-SP para a manutenção dessas parcerias e adequação de seus serviços à política de educação especial paulista, que acabam por ser estendidos para outras OSC do estado, como o caso do documento Diretrizes para cooperação técnica entre as Apaes e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013c), que foi elaborado a partir de um colegiado formado por representantes da Feapaes-SP e pelo Cape. Segundo o documento:

Definem ações conjuntas, visando ao melhor atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, múltipla (deficiência intelectual associada a outra deficiência) e com transtornos globais do desenvolvimento no Estado de São Paulo, compatibilizando os interesses institucionais das partes. (SÃO PAULO, 2013c, p. 5)

No documento os serviços substitutivos de educação especial são caracterizados como contributivos para o “[...] processo de inclusão do aluno com deficiência e seu atendimento educacional, tendo em vista a criação de condições favoráveis de aprendizagem, desenvolvimento e participação social” (SÃO PAULO, 2013c, p. 7). Fica explícita nesses argumentos a disputa entre os conceitos apresentados por Fuchs e Fuchs (1998, p. 310-311), pois traz em seu escopo o que defendem os “inclusionistas”, ou seja, um contínuo de serviços especializados que inclui a classe comum, mas este não é o principal *locus* educacional para todas(os) as(os) alunas(os) na medida em que reconhecem que as salas de aula têm limites para o atendimento de todas as diferenças. Em contrapartida, os autores indicam que os “inclusionistas totais” preconizam que todas(os) as(os) alunas(os) devem frequentar as classes comuns e estas são as mais adequadas para todas(os) a partir do princípio de que é nesse contexto que alunas(os) com e sem deficiência terão oportunidade de interação com seus pares para desenvolver habilidades sociais e alcançar sucesso nos vários contextos da vida (trabalho, família, amigos).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) afirmam que o embate sobre a questão do lugar do alunado elegível ao atendimento pela educação especial acaba por omitir o fato de que recursos públicos estão sendo direcionados para o setor privado. Para além dessa questão, Peroni (2015, p. 26) argumenta que, apesar dos avanços e da ampliação de direitos na educação pública, como a “[...] universalização do acesso, inclusão de alunos com necessidades especiais, maior participação na vida escolar [...]”, esse cenário não foi seguido “[...] de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças”. Antunes e Peroni (2017, p. 191) ainda declaram que, devido ao não investimento em recursos humanos e materiais, o processo de inclusão escolar desse alunado não ocorreu com qualidade, o que, segundo as autoras, baseada em Borowsky (2013) e Peroni (2011), provoca o “[...] retorno de parcerias com as instituições filantrópicas”. Este é um fato que evidenciaremos em tempo oportuno com os dados de matrículas registrados nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP.

Neste estudo traremos os montantes que a secretaria de educação paulista despende com as parcerias com essas OSC, verbas essas que deveriam ser utilizadas em sua própria rede para impulsionar a inclusão escolar das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial nas classes comuns. Por isso, faz-se necessário observarmos os serviços oferecidos pelas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e, para tanto, apresentaremos no próximo subitem as matrículas na educação básica mantidas por essas OSC.

## **7.2 Matrículas na educação básica por etapa e modalidade de ensino nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial**

Nas Listas do FNDE de 2017, 2018 e 2019 (BRASIL, 2017f, 2018d, 2019c) levantamos as matrículas por etapas e modalidades da educação básica das 24 OSC sem fim lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo e que mantinham parcerias junto à Seduc-SP e órgãos municipais. Apresentamos na Tabela 7.1 as matrículas de 2016, 2017 e 2018, tendo em vista que essas listas estão baseadas no Censo Escolar do Inep do ano anterior a sua publicação, indicando o quantitativo de matrículas para repasse do Fundeb.

Optamos por realizar as análises segundo o ano das matrículas – 2016, 2017 e 2018 – para termos parâmetros comparativos. Observando os totais gerais tivemos redução de 1,5% das matrículas de 2016 para 2017, o que correspondeu a 62 matrículas, e de 2017 para 2018 diminuíram 381 matrículas, aproximadamente 9,8%. Destacando os totais, temos 3.964 matrículas em 2016 que, segundo a lista do FNDE 2017 (BRASIL, 2017f), estavam distribuídas: creche – 11 (0,2%), pré-escola – 51 (1,2%), ensino fundamental – 3.777 (95,2%), EJA ensino fundamental – 125 (3,1%). Na lista do FNDE de 2018 (BRASIL, 2018d), as matrículas de 2017 estavam assim distribuídas: creche – 22 (0,5%), pré-escola – 47 (1,2%), ensino fundamental – 3.801 (97,4%), EJA ensino fundamental – 32 (0,8%), somando 3.902 matrículas. Por sua vez, na lista do FNDE de 2019 (BRASIL, 2019c) todas as 3.531 eram do ensino fundamental. Ressaltamos que não havia matrículas registradas no Ensino Médio e na EJA ensino médio nessas OSC.

Tabela 7.1 – Matrículas por etapa e modalidade da Educação Básica nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo – 2016-2018

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Lista FNDE 2017, baseada no Censo Escolar Inep 2016					Lista FNDE 2018, baseada no Censo Escolar Inep 2017					Lista FNDE 2019, baseada no Censo Escolar Inep 2018	
			cre-che	pré-esc	EF	EJA EF	Total	cre-che	pré-esc	EF	EJA EF	Total	EF	Total
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	-	-	64	-	64	-	-	61	-	61	59	59
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	-	-	66	35	101	-	-	65	32	97	82	82
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	-	-	50	35	85	-	-	76	-	76	67	67
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S.Oliveira	-	-	77	-	77	-	-	79	-	79	78	78
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia EEE Celio R.Conceicao	-	-	142	-	142	5	-	129	-	134	82	82
Região Centro	São Paulo	As.Bras.Assist.Desenv.Social (Abads) EEE	-	-	138	55	193	-	-	185	-	185	177	177
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	-	-	101	-	101	-	-	92	-	92	75	75
Região Centro Sul	São Paulo	Ama Assoc. de Amigos do Autista	-	-	168	-	168	-	-	162	-	162	168	168
		As.Educ. p/Múltipla Deficiência Ahimsa	-	-	65	-	65	-	-	45	-	45	28	28
Região Leste 1	São Paulo	Assoc. Casa dos Def. Ermelino Matarazzo	-	-	63	-	63	-	-	67	-	67	66	66
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mae do Divino Amor	-	-	117	-	117	-	-	117	-	117	122	122
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema EEE Alberto S.Moreira	-	-	264	-	264	-	-	220	-	220	202	202
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid I e II	-	-	318	-	318	-	-	437	-	437	321	321
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	-	-	116	-	116	-	-	108	-	108	185	185
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna A.Araújo	-	-	38	-	38	-	-	42	-	42	57	57
Itaquaquecetuba	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni M. Silva	-	-	87	-	87	-	-	76	-	76	69	69
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	-	-	248	-	248	-	-	249	-	249	179	179
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocup. e Profis. Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	-	-	549	-	549	-	-	548	-	548	508	508
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	-	-	89	-	89	-	-	86	-	86	80	80
Região Mogi Das Cruzes	Mogi Das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	11	51	472	-	534	17	47	450	-	514	461	461
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	-	-	228	-	228	-	-	204	-	204	196	196
Região São Bernardo Do Campo	São Caetano Do Sul	Apae de São Caetano do Sul	-	-	185	-	185	-	-	171	-	171	158	158
		O Semeador Esc.Met.Ed.Esp.-Amas SCS	-	-	61	-	61	-	-	58	-	58	58	58
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos EEE Augusta E.Viana	-	-	71	-	71	-	-	74	-	74	43	43
<b>Totais DE da Grande São Paulo</b>			<b>11</b>	<b>51</b>	<b>3777</b>	<b>125</b>	<b>3964</b>	<b>22</b>	<b>47</b>	<b>3801</b>	<b>32</b>	<b>3902</b>	<b>3521</b>	<b>3521</b>

Fonte: Brasil (2017f, 2018d, 2019c). Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; Pré-esc: pré-escola; EF: Ensino Fundamental; EJA EF: Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Nos dois primeiros anos tínhamos a maioria das matrículas no ensino fundamental – 95,2% e 97,4% do total, respectivamente. Podemos constatar também que todas as OSC parceiras registravam matrículas nessa etapa de ensino, sendo que o aumento efetivo de 2016 para 2017 foi de 24 matrículas, passando de 3.777 para 3.781, aumento de 0,6%; porém, em 2018 diminuíram para 3.531, queda de 6,9% em relação ao ano anterior. Veremos adiante nas análises que esta é a etapa prioritária de oferecimento de serviços das OSC, pois são as relativas aos programas discriminados nos Planos de Trabalho quando são firmados os Termos de Colaboração.

Em relação à educação infantil, na creche o número de matrículas dobrou de 11 para 22 (100%); na pré-escola diminuíram quatro matrículas em 2017 quando tomado o ano anterior como referência, o que correspondeu ao percentual de queda de 7,8%. De modo mais detalhado, somente duas OSC tinham registro de matrículas na educação infantil: a Apae de Cotia, com matrículas na creche em 2017, e a Apae de Mogi das Cruzes, que mantinha matrículas na creche e na pré-escola nos dois anos. Cabe destacar que em 2018 não tínhamos matrículas na educação infantil em nenhuma OSC.

As matrículas na EJA ensino fundamental sofreram no biênio 2016-2017 uma redução de 93 matrículas (74,4%), sendo que apenas três OSC ofertavam essa modalidade de ensino em 2016: Apae de Cajamar, Apae de Francisco Morato e Abads; destas, somente a Apae de Cajamar manteve matrículas nessa modalidade de ensino em 2017 e em 2018 não temos mais matrículas nessa modalidade. Observamos que as outras duas OSC zeraram as matrículas na EJA ensino fundamental e tiveram as matrículas no ensino fundamental ampliadas: a Apae de Francisco Morato de 50 para 76 e a Abads de 138 para 185, 26 e 47 matrículas a mais, respectivamente. Observamos que em 2018 a Apae de Cajamar zerou suas matrículas na EJA ensino fundamental (32 matrículas), mas aumentou 17 matrículas no ensino fundamental.

Consideramos atípico esse movimento das matrículas da EJA ensino fundamental e do ensino fundamental do ano de 2016 para 2017 dessas duas OSC, o que nos instigou a buscarmos o motivo de tal mudança. Localizamos o documento com orientações da Seduc-SP: “Convênio Assistencial – 2016 – Orientações Gerais: Aditamentos de Convênios” (SÃO PAULO,



[2016?]b), para os aditamentos<sup>121</sup> com vigência para o ano de 2017. Nesse documento está expressa a orientação de que não mais se pagaria as matrículas das(os) alunas(os) no Programa de Educação Especial para o Trabalho, de maneira que as OSC que possuíssem esse tipo de matrícula deveriam realocá-la para o Programa Socioeducacional<sup>122</sup>, que atendia alunas(os) de 15 a 29 anos e 11 meses com deficiência intelectual e deficiência múltipla associada com deficiência intelectual, programa esse que correspondia a Fase II do Ensino Fundamental. Tendo essa orientação em vista e sabendo que os dados observados na Tabela 7.1 são relativos às matrículas de 2016 e 2017 e que não temos a informação exata de como as instituições registravam suas matrículas no Programa de Educação Especial para o Trabalho junto ao Educacenso, buscamos outras evidências que pudessem comprovar os deslocamentos dessas matrículas. Por meio desses indícios, parece-nos que eram registrados como EJA ensino fundamental e passaram a constar apenas como ensino fundamental. No caso da Apae de Cajamar parece-nos que o processo foi adiado para o ano de 2018 e por isso suas matrículas foram zeradas somente nesse ano.

Ao revisitarmos as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep de 2016 e 2017 (BRASIL, 2017e, 2018e), observamos o mesmo movimento nas matrículas do estado de São Paulo em classes exclusivas nas dependências administrativas privadas. As matrículas na EJA ensino fundamental em 2016 eram 3.085 e em 2017 eram 1.040, um decréscimo de 2.045 matrículas, enquanto as matrículas no ensino fundamental anos iniciais eram 30.922 em 2016 e 31.940 em 2017, um aumento de 1.018 matrículas. A ocorrência concomitante dessa queda em uma categoria e o aumento em outra pode ter sido causada pela razão anteriormente expressa, ou seja, pelo movimento de deslocamento para etapa anterior mesmo com idade incompatível, pois para a parceria com a Seduc-SP essas OSC oferecem somente ensino fundamental anos iniciais, que pressupõe pessoas na faixa etária de 6 a 10 anos. Essa questão não se esgota aqui; há a necessidade de estudos mais aprofundados que colete evidências mais precisas nos microdados do censo escolar e junto à Seduc-SP e às OSC.

Meletti e Bueno (2011, p. 378), analisando os impactos das políticas públicas de escolarização de alunas(os) com deficiência intelectual entre os anos de 1998 e 2006,

---

<sup>121</sup> O documento não estava datado e estava disponibilizado no portal da Feapaes-SP, por isso consideramos que essas orientações foram feitas antes ou concomitantemente à divulgação da Resolução SE n.º 59 (SÃO PAULO, 2016f) e do Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), que apresentaram a exigência do uso de Termos de Colaboração para firmar as parcerias. Logo, para o ano de 2017 não foram feitos aditamentos, mas assinados os Termos de Colaboração – por isso ainda utilizaram o termo aditamento.

<sup>122</sup> Traremos mais adiante o detalhamento desse programa.

constatarem “[...] afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental [...]” nas classes comuns, o que para a autora e o autor, indica que grande parte das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial não ultrapassava o ensino fundamental e que as condições dessas(es) alunas(os) eram mais precárias que a das(os) outras(os) alunas(os) em comparação com os dados gerais de matrículas. Meletti e Bueno (2011) também afirmam que, em função de seus baixos níveis de aprendizagem, essas(es) alunas(os), quando retornam à escola, o fazem pela via da modalidade da EJA.

Souza, Pagaiame e Rosa (2018), por sua vez, em análise das matrículas das(os) estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial nas classes comuns em nível nacional e no período de 2010 a 2016, observaram que houve aumento considerável de matrículas dessas(es) alunas(os) nos anos finais do ensino fundamental – 95,21%, se comparado o último ano ao primeiro, enquanto no ensino médio houve aumento expressivo, de 267%, das matrículas. As autoras e o autor evidenciam ainda um aumento entre 2011 e 2016 de 54,36% nas matrículas desse público na educação superior. Em suas conclusões, afirmam que apesar dessas expansões que podem ser observadas, as matrículas desse alunado representam percentualmente um baixo índice em relação às matrículas totais na educação básica. Somente no ensino fundamental chega a 2%, enquanto nas demais etapas não chega a 1% – na educação superior, por exemplo, representa 0,47% das matrículas totais. Apesar desse baixo índice, ainda assim consideramos positivo o avanço dessas matrículas por serem nas classes comuns.

Segundo o Censo Escolar do Inep de 2017 (dados apresentados no Capítulo 5), tínhamos no estado de São Paulo 31.622 matrículas em classes exclusivas de 381 estabelecimentos privados. As 24 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo, mantinham em 2017 – 3.964 matrículas, o que correspondia a 12,5% das matrículas em classes exclusivas, percentual significativo tendo em vista que essas OSC representavam 6,2% do total das dependências administrativas privadas com classes exclusivas do estado paulista. Esses dados corroboram Rebelo e Kassir (2018) quando indicam que, entre os anos de 2007 e 2014, as escolas exclusivamente especiais registravam maior número de matrículas no país que as dependências públicas. Nesse sentido, concordamos com as autoras que os dados levantados confirmam a força desse setor no oferecimento dessa modalidade de ensino, apesar de em 2017 o quantitativo de matrículas nas classes comuns ser maior do que nas OSC.

Esses dados também nos apontam que a manutenção de repasses de verbas públicas para essas OSC as fortalece, assim como nos alertam que o melhor caminho para alcançarmos

mudanças nesse cenário deve se configurar em alterações na política de financiamento da educação básica nacional, com vistas ao incremento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, impondo travas que impeçam os repasses de verbas públicas para o setor privado (REDE DE PESQUISADORES SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2020).

Em tempo, outro atendimento que as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, mantêm, é o AEE; porém, nenhuma das OSC das DE da Grande São Paulo o oferece como parte da parceria com a Seduc-SP. Anteriormente, no Capítulo 5, informamos que havia 728 matrículas no AEE em 2017 em OSC, com todas essas localizadas no interior do estado de São Paulo. Dessas, 29 OSC ofereciam AEE, ou seja, 7,7% do total. Capturamos essas informações na Lista da Seduc-SP (SÃO PAULO, [2018?]), pois, como já informado, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep não trazem as matrículas do AEE discriminadas por número de matrículas e dependência administrativa, mas apresentam tão somente o quantitativo das turmas e estabelecimentos de AEE, além de não identificarem as dependências administrativas às quais as turmas pertencem. Logo, não podemos afirmar que no estado de São Paulo tínhamos apenas essas matrículas em AEE nas OSC, mesmo porque as OSC podiam ter parcerias para oferecimento de AEE com as secretarias municipais. Como já citado anteriormente, segundo as Sinopses do Censo da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2017e), no estado de São Paulo tínhamos 12.105 turmas de AEE, distribuídas em 4.353 estabelecimentos (públicos e privados).

Gostaríamos de ter parâmetros para discutirmos se as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, do estado de São Paulo, teriam passado a constituir Cae para oferecer o AEE como forma de adequação às políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas, como vimos, essas informações são insuficientes ou parciais para podermos chegar a tais conclusões. Isso demandaria uma metodologia que utilizasse os microdados do Censo Escolar, pesquisa necessária para conhecermos, de fato, dados sobre o atendimento complementar e suplementar do Cae em OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

Por outro lado, Girotto, Passos e Oliveira (2019), em análise ao Programa São Paulo Faz Escola<sup>123</sup> (2008-2017), constataram que houve um pequeno avanço da presença das SRM nas escolas estaduais da REE-SP e afirmaram ser grave essa situação, posto que a implantação dessas salas, segundo os autores, é a ação central da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Devemos ressaltar também, como já comentado anteriormente, que o elevado número de matrículas nessas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, nos faz questionar: quantas(os) dessas(es) alunas(os) poderiam/deveriam estar frequentando as classes comuns? Quantas(os) poderiam estar em turmas de AEE nas escolas comuns públicas? Nesse caso, a Seduc-SP se desresponsabiliza dessa ação fundamental para a inclusão das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial em sua rede direta, utilizando verbas públicas em favor das instituições privadas para oferta do serviço.

Como vimos, a Seduc-SP mantém parceria com um grande número de OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. No próximo item apresentamos os documentos que regulamentam essas parcerias e analisamos e discutimos os dados capturados.

### **7.3 Legislação e documentos que regulamentam as parcerias entre Seduc-SP e OSC: quais limites e brechas nos apresentam?**

O estado de São Paulo possui, como vimos no Capítulo 5, um histórico de apoio técnico e financeiro às instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. No período de 2009 até 2016 os acordos se davam por meio de assinaturas de convênios que, a partir de 2017, passaram a ser denominados parcerias, atendendo às regulamentações previstas na Lei Federal n.º 13.019, a qual indica o uso de Termos de Colaboração para formalizá-las (BRASIL, 2014b).

O objetivo deste subitem é apresentar e analisar os documentos e os dados neles constantes, em particular as informações disponíveis nos Planos de Trabalho das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP das DE da Grande São Paulo.

---

<sup>123</sup> O Programa São Paulo Faz Escola foi criado em 2007 e implementado a partir de 2008, tendo “[...] como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos”. Disponível em: <https://bit.ly/37ypj6a>. Acesso em: 15 jan. 2019.

### 7.3.1 Exigências contidas nas Resoluções de Credenciamento

A Resolução SE n.º 59 (SÃO PAULO, 2016f), que citamos no Capítulo 5, traz as exigências para o processo de credenciamento no Título I – Do Processo de Credenciamento, art. 2º e Título II – Da Documentação Complementar, art. 3º, com a descrição dos documentos necessários para tal fim, desde os que confirmam a constituição (estatutos), legalização (certidões negativas), os contábeis e de situação cadastral, até os relatórios/portfólio das realizações que comprovem a experiência prévia da instituição na realização do objeto do Termo de Colaboração (SÃO PAULO, 2016f).

Essa documentação é analisada pelos integrantes da “Comissão de Análise Técnica ou membro previamente designado” (SÃO PAULO, 2016f, art. 6º), criada para este objetivo. A Comissão de Análise Técnica está citada nominalmente na Resolução SE n.º 59 e é composta por 31 membros. Nessa lista, temos o nome e o número da carteira de identidade (Registro Geral [RG]) das(os) integrantes, mas não há informação que permita identificar se são pessoas que trabalham na Seduc-SP ou se representam outras instâncias da sociedade. Segundo essa normativa, a comissão ou membro designada(o) terá prazo de 48 horas para analisar a documentação apresentada pela OSC e, se necessário, recomendar prazo suplementar para entrega ou regularização de documentos. Quanto ao resultado da aprovação, a Resolução indica que será publicado no DOE-SP e no Portal da Seduc-SP após a finalização do prazo de análise da documentação. No caso desta Resolução, o prazo de análise foi finalizado em 8 de dezembro de 2016.

Observa-se que esse processo de credenciamento chancela a OSC para a prestação de serviços de educação especial e, quando da contratação destes, firma-se o Termo de Colaboração, objeto de análise do próximo item.

### 7.3.2 Minuta-padrão do Termo de Colaboração: responsabilidades e obrigações da Seduc-SP e das OSC parceiras

Algumas das regras contratuais a serem seguidas tanto pela Seduc-SP como pelas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, são observadas na minuta-padrão dos Termos de Colaboração anexada ao Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), assim como nos Planos de Trabalho das OSC. Nesse item citamos e analisamos as responsabilidades e

obrigações descritas na “Cláusula Segunda – Das Responsabilidades e Obrigações”<sup>124</sup> da minuta-padrão do Termo de Colaboração para a Seduc-SP e para as OSC parceiras e sem fins lucrativos.

### 7.3.2.1 Responsabilidades e obrigações da Seduc-SP

As responsabilidades e obrigações da Seduc-SP estão discriminadas no item I da Cláusula Segunda e, neste subitem, as citamos e as analisamos, como segue.

Consta na alínea “c) acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações necessárias à execução do objeto da parceria, por intermédio da Diretoria de Ensino; [...]” (SÃO PAULO, 2016b), ou seja, cada DE deverá executar essas tarefas em relação às OSC parceiras sob sua abrangência.

A alínea “d” indica a responsabilidade de fiscalização pela Seduc-SP do cumprimento dos repasses dos “[...] recursos financeiros previstos [...] de acordo com o cronograma de desembolsos” (SÃO PAULO, 2016b).

Quanto à publicação dos Termos de Colaboração e Planos de Trabalho das OSC, a alínea “e” indica que a Seduc-SP deve manter no “[...] sítio eletrônico até 180 dias após o respectivo encerramento [...]” das parcerias (SÃO PAULO, 2016b). Como já citamos anteriormente, encontramos no Portal da Seduc-SP a maioria desses documentos. Somente não estavam publicados os Termos de Colaboração para vigência em 2017 de duas OSC da DE Região São Bernardo do Campo. Ainda segundo a publicização dos documentos, a alínea “f” determina a publicação dos extratos dos Termos de Colaboração e de seus Aditamentos no DOE-SP – nesse caso, em busca no Portal do DOE-SP, confirmamos as publicações dos documentos das OSC das DE da Grande São Paulo.

A alínea “g” traz a obrigação da Seduc-SP de “[...] instituir Comissão de Monitoramento e Avaliação (CMA), por ato da autoridade competente, a ser publicado no Diário Oficial do Estado [...]” e na “h” indica que a CMA tem por responsabilidade “[...] emitir relatório técnico de monitoramento de avaliação da parceria; [...]” (SÃO PAULO, 2016b). Em pesquisa no DOE

---

<sup>124</sup> Observamos que os termos “responsabilidade” e “obrigação” foram usados de maneira indiscriminada na minuta-padrão, visto que o termo responsabilidade contempla o termo obrigação em seu significado. “Responsabilidade: 1. obrigação de responder pelas ações próprias ou dos outros. 2. caráter ou estado do que é responsável”. Disponível em: <https://url.gratis/MVdJ8>. Acesso em: 22 mar. 2021.

pudemos constatar a instituição de algumas CMA, de acordo com a Cláusula Décima Terceira da minuta-padrão do Termo de Colaboração, em seu Parágrafo único:

A CMA será composta por representantes da Equipe de Supervisão de Ensino e do Núcleo de Finanças da Diretoria de Ensino responsável pela área em que se localizar a OSC, e seus membros serão designados pelo Dirigente Regional de Ensino competente. (SÃO PAULO, 2016b)

Ainda conforme a Cláusula Décima Terceira, compete à CMA:

I - homologar, independentemente da obrigatoriedade de apresentação de prestação de contas pela OSC, o relatório técnico de monitoramento e avaliação de que trata o artigo 59, da Lei federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014;

II - avaliar os resultados alcançados na execução do objeto da parceria, de acordo com informações constantes do relatório técnico de monitoramento e avaliação, e fazer recomendações para o atingimento dos objetivos perseguidos;

III - analisar a vinculação dos gastos da OSC ao objeto da parceria celebrada, bem como a razoabilidade desses gastos;

IV - solicitar, quando necessário, reuniões extraordinárias e realizar visitas técnicas na OSC e no local de realização do objeto da parceria com a finalidade de obter informações adicionais que auxiliem no desenvolvimento dos trabalhos;

V - solicitar aos demais órgãos da SECRETARIA ou à OSC esclarecimentos que se fizerem necessários para subsidiar sua avaliação;

VI - emitir relatório conclusivo sobre os resultados alcançados no período, contendo a nota da parceria, avaliação das justificativas apresentadas no relatório técnico de monitoramento e avaliação, recomendações, críticas e sugestões. (SÃO PAULO, 2016b)

A CMA tem a responsabilidade de “[...] analisar os relatórios gerenciais, financeiros e de resultados das OSC [...]” e “[...] as prestações de contas encaminhadas pela OSC de acordo com a legislação e regulamentação aplicáveis [...]”, segundo as alíneas “i” e “m”, respectivamente (SÃO PAULO, 2016b). Tendo em vista as alíneas “g e h”, essas análises devem ser executadas pelas CMA instituídas para cada parceria oficializada pelos Termos de Colaboração. Por sua vez, a Seduc-SP assume a obrigação de “[...] viabilizar o acompanhamento pela internet dos processos de liberação de recursos [...]”, o que indica que a Seduc-SP, por meio das DE, possui um sistema próprio em que as OSC podem monitorar/acompanhar seus processos (alínea “j”) (SÃO PAULO, 2016b).

A Seduc-SP poderá, “[...] em caso de inexecução exclusiva [do objeto] por culpa da OSC [...]”, retomar os bens públicos em poder da OSC, aqueles adquiridos com verbas advindas das parcerias, ou “[...] assumir a responsabilidade pela execução do restante do objeto previsto no plano de trabalho [...]” no caso de as atividades serem cessadas durante o período de vigência do termo (alínea “k”) (SÃO PAULO, 2016b). Esse segundo item causa preocupações: como a Seduc-SP assumiria o atendimento/matriculas das(os) alunas(os) de tal OSC?

A secretaria tem como obrigação, segundo as alíneas “n) elaborar e conduzir a execução das políticas públicas [...]” e “o) emanar diretrizes sobre a política pública a ser executada por meio do [Termo de Colaboração]”, inclusive “[...], estabelecendo conceitos e critérios de qualidade a serem observados pela OSC [...]” (SÃO PAULO, 2016b). Observa-se que o próprio Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b) e a Resolução de Credenciamento (SÃO PAULO, 2016f) são os documentos que induzem as políticas públicas de parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Em relação aos critérios e conceitos que as OSC devem observar, o único documento localizado que orienta os serviços é o de “Diretrizes para Cooperação Técnica entre Apaes e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c), elaborado por essa Secretaria em conjunto com a Feapaes-SP, indicando que, em certa medida, é essa Federação que propõe a qualidade do atendimento e que esses conceitos são ampliados para as outras OSC que não são Apaes.

Vale ressaltar neste ponto que a condenação que o Governo do Estado de São Paulo sofreu por meio do julgamento da ACP nº 0027139.2000.8.26.0053 (SÃO PAULO, 2001a, 2014a, f, 2016a), em 2001, para ofertar serviços de saúde, assistência social e educação para pessoas com autismo, concorreu com a manutenção de convênios/parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que a Seduc-SP ao longo desse período (de 2001 até 2017) não investiu em serviços próprios (públicos e gratuitos), como apontava a sentença.

A alínea “p” indica que a Seduc-SP deve prestar apoios “necessários e indispensáveis” às OSC, mas não discrimina quais são esses apoios no referido decreto e na minuta-padrão.

No que tange à publicização de informações, é previsto na alínea “l) divulgar [...] denúncia sobre a aplicação irregular dos recursos transferidos”, e na alínea “q” consta que é responsabilidade da Seduc-SP



[...] disponibilizar na íntegra, em seu site eletrônico, o teor deste termo e de seus aditivos, bem como de todos os relatórios gerenciais de resultados e da CMA, no prazo de 15 (quinze) dias, contados da data de suas assinaturas; [...]. (SÃO PAULO, 2016b, grifos nossos)

Como já afirmamos anteriormente, na página de Dados Abertos em Educação no Portal da Seduc-SP encontramos pastas por DE com os termos firmados entre essas instituições, mas no período de desenvolvimento desta pesquisa não foram postados os relatórios gerenciais de resultados das OSC e da CMA de nenhum dos anos. Foram publicados na mesma página os “Pareceres Conclusivos de 2019”, emitidos pelas DE, que apresentam os valores repassados no ano de 2019 e as despesas comprovadas. Neles são oficializadas as aprovações das contas, mas sem o detalhamento de tais gastos. Os pareceres dos anos de 2017 e 2018 não estavam publicados no período desta pesquisa, apesar de a legislação ser de 2016.

Reiteramos a ausência de publicização dos relatórios gerenciais de resultados das OSC e da CMA, tendo em vista que verbas públicas são destinadas às OSC e a fiscalização, o monitoramento e a avaliação tanto da qualidade dos serviços prestados, como do uso adequado das verbas, são imprescindíveis, pois garantem a boa utilização dos recursos públicos. A publicização desses relatórios em meio acessível às(aos) cidadãs(ãos) para garantir a transparência do uso desses recursos em relação aos serviços contratados atenderia ao previsto na alínea “q” da minuta-padrão do Termo de Colaboração (acima citada).

Revisitamos o Portal da Seduc-SP por várias vezes durante o período desta pesquisa, especificamente a página dos Dados Abertos da Educação e, no ano de 2020, exploramos também o Portal das Parcerias com as OSC, em que estavam disponibilizados somente alguns Termos de Colaboração. A princípio, são esses os portais que deveriam facultar acesso aos relatórios. Por fim, vale registrar que se esses documentos estiverem publicados em algum outro portal, os caminhos de consulta adotados nesta pesquisa não permitiram a sua localização.

A alínea “a” indica que a Seduc-SP tem a responsabilidade de “[...] aprovar o quadro docente da OSC, responsável pela execução do objeto [...]” – trataremos desse tema no subitem 7.3.3.

Consta da alínea “b) encaminhar à OSC os educandos referidos na Cláusula Primeira, bem como receber na rede estadual os alunos das OSC, cuja avaliação pedagógica assim o recomendar [...]”. Sobre a questão dos encaminhamentos das(os) alunas(os) discutiremos no próximo subitem, por estar também relacionado às responsabilidades e obrigações das OSC.

Na mesma Cláusula Segunda, em seu inc. II, temos as responsabilidades e obrigações exigidas pela Seduc-SP para com as OSC parceiras, as quais serão tratadas a seguir.

### 7.3.2.2 Responsabilidades e obrigações exigidas das OSC

As responsabilidades e obrigações impostas para as OSC parceiras estão descritas no inc. II da Cláusula Segunda da minuta-padrão. A seguir as citamos e as analisamos.

As alíneas “a” e “b” do inc. II determinam:

a) ministrar a modalidade de ensino prevista<sup>125</sup> na **Cláusula Primeira**, na forma da legislação vigente, de acordo com as diretrizes traçadas pela SECRETARIA<sup>126</sup>, bem como contratar o corpo docente e técnico necessário, **assegurando o atendimento socioeducacional aos educandos referidos na Cláusula Primeira**;

b) **garantir vagas aos alunos encaminhados** pela SECRETARIA, em qualquer época do ano. (SÃO PAULO, 2016b, grifos nossos)

A citação da Cláusula Primeira se refere aos serviços prestados pela OSC sem fins lucrativos, atuante em educação especial e a qual público se destinam os serviços:

[...] para o atendimento de educandos que necessitam de apoio permanente-pervasivo com Deficiência Intelectual ou deficiência múltipla associada à Deficiência Intelectual e de apoio substancial ou muito substancial com Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Múltipla associada ao Transtorno do Espectro Autista, **que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular** [...]. (SÃO PAULO, 2016b, grifos nossos)

Temos como constatar no conteúdo das alíneas e na Cláusula Primeira a manutenção de critérios de exclusão da classe comum com justificativa prevista no modelo anteriormente adotado na educação especial: a integração, pelo apego a questões que remetem à abordagem médico-psicológica, a qual desconsidera que as obstruções à “[...] participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” decorrem da relação dos impedimentos dos sujeitos com as barreiras, que devem ser objeto de intensa e contínua intervenção no âmbito das escolas comuns e da sociedade de maneira ampla (BRASIL, 2015h).

<sup>125</sup> Refere-se à modalidade educação especial.

<sup>126</sup> A legislação vigente está apresentada e discutida no Capítulo 5, item 5.2.

Quando a Seduc-SP abre esse tipo de precedente, afirmando que “algumas (alguns)” alunas(os) “não podem” frequentar as classes comuns, ela está, conseqüentemente, induzindo ou facilitando matrículas de alunas(os) em escolas especializadas que oferecem educação substitutiva, negando, portanto, a possibilidade de esse alunado ser matriculado e frequentar a classe comum da REE-SP, o que fere princípios da educação inclusiva com a qual a Seduc-SP se diz comprometida pelos termos da Resolução SE nº 68<sup>127</sup> (SÃO PAULO, 2017b). Ainda, não há o reconhecimento por parte da Seduc-SP de que uma escola inclusiva deve estabelecer a educação como direito de todas(os), assim como deve aceitar e entender as diferenças individuais do alunado como oportunidades para fazer uso de diferentes estratégias, o que possibilitaria o desenvolvimento do potencial de todas(os).

Outra questão a ser discutida em relação a essas alíneas é que a possibilidade de haver serviços oferecidos pelas OSC e financiados pelo Poder Público pode resultar em descompromisso da Seduc-SP com a ampliação de esforços para efetivar a inclusão dessas(es) alunas(os) em suas unidades escolares comuns. Além disso, desconsidera o fato de que são as barreiras atitudinais, de comunicação e dos ambientes, assim como as existentes no currículo e nas estratégias de ensino-aprendizagem, que não favorecem que as(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial se beneficiem da escolarização em classe comum.

Em relação ao atendimento socioeducacional a que se refere a alínea “a”, este diz respeito a:

Programa que visa dar continuidade ao processo educacional, com atividades educacionais e ocupacionais compatíveis com a faixa etária [de 15 a 30 anos] dos alunos que apresentem necessidade de apoio permanente/pervasivo, que ainda não tenham condições de frequentarem a modalidade de Educação Especial para o Trabalho. (SÃO PAULO, 2013c, p. 14-15)

Segundo os Planos de Trabalho das OSC no ano de 2017 para alunas(os) com deficiência intelectual e com deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, o Programa Socioeducacional corresponde à “Fase II do Nível Ensino Fundamental – Modalidade Educação Especial”, sendo que a Fase I é denominada “Escolarização Inicial – Séries Iniciais (de 6 a 14 anos e 11 meses)”. Para as(os) alunas(os) com TEA os programas são: “Nível II” e “Nível III”,

---

<sup>127</sup> Considera: “- o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana; - a necessidade de se garantir atendimento educacional especializado/inclusivo que, respeitando as características individuais do público-alvo da Educação Especial, garanta o pleno desenvolvimento do educando [...]” (SÃO PAULO, 2017b)

em que prevalecem o nível de apoio que a(o) educanda(o) requer e não a faixa etária a qual pertence.

Para definição da Fase I, o documento – “Diretrizes para Cooperação Técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c), elaborado pela Feapaes-SP em conjunto com o Cape/Seduc-SP, se orienta pela LDB/1996 e “[...] tem como base, para construção de seus objetivos e definição de conteúdo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental [...]”, bem como “[...] objetiva a formação integral do aluno por meio de sua escolarização” (SÃO PAULO, 2013c, p. 14).

Apesar de a Fase I, segundo o documento supracitado, estar baseada nesses documentos, as(os) alunas(os) que precisam de apoio permanente-pervasivo, com deficiência intelectual e deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, terão plano educacional centrado na(o) aluna(o), com currículo adaptado, e deverão “[...] utilizar-se de recursos e estratégias funcionais que atendam às necessidades de apoio que os alunos apresentam, devido às suas características e limitações cognitivas, motoras e comunicativas” (SÃO PAULO, 2013c, p. 20). Nessas palavras, fica evidente que o atendimento está baseado no discurso médico-psicológico e não na concepção social da deficiência, como já discutimos anteriormente.

O Programa Socioeducacional, assim como a Fase I, previstos para as(os) alunas(os) que necessitam de apoio permanente/pervasivo, com deficiência intelectual e deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, faz uso no planejamento do atendimento do currículo funcional, “[...] em que o foco é o desenvolvimento das habilidades mais relevantes da vida diária, de forma a possibilitar que participe tão independentemente quanto possível na sua comunidade e família [...]”. Em sua elaboração são levados em conta: a “adequação à idade cronológica”, os “ambientes naturais”, a “participação dos pais no processo educacional” e a “oportunidade de escolha” (SÃO PAULO, 2013c, p. 24-25).

Levando-se em consideração que as(os) alunas(os) que frequentam o Programa Socioeducacional estão na faixa etária entre 15 e 30 anos, podemos dizer que estes poderiam

beneficiar-se de políticas públicas embasadas na aprendizagem ao longo da vida<sup>128</sup>, como preconiza a LDB/1996 (BRASIL, 1996a, art. 2º, inc. XIII; art. 37 e 58, §3º). Entretanto, no Brasil, apesar de este país ser signatário da Declaração de Incheon, adotada pelo Fórum Mundial de Educação<sup>129</sup> (UNESCO, 2015), não temos ações públicas estruturadas para efetivar a educação ao longo da vida aos jovens e adultos elegíveis ao atendimento pela educação especial, ou seja, novamente o Estado tem delegado às OSC sem fins lucrativos o oferecimento de serviços, sejam eles educacionais, ocupacionais ou profissionalizantes.

No mesmo documento para alunas(os) de 15 a 30 anos está enfatizado que:

[...] **será garantida a permanência**, em caráter de exceção, aos alunos de até 30 anos que **necessitem de apoio extensivo com significativa defasagem idade-série**, cujas condições individuais impossibilitem a inclusão imediata e/ou permanência na rede comum, já matriculado pelo convênio da SEE [Secretaria Estadual de Educação] na data da publicação deste documento. (SÃO PAULO, 2013c, p. 18, grifos nossos)

Tendo em vista o excerto acima e observando que a Fase I do “Nível Ensino Fundamental (Escolarização Inicial – séries iniciais – 1º ao 5º ano)” atende alunas(os) de seis a 14 anos e 11 meses (dez anos) e que as parcerias se destinam a pessoas que necessitam de apoio permanente/pervasivo ou “extensivo”, como citado no texto, podemos presumir duas situações.

A primeira é que esse alunado, quando ingressa nas escolas especializadas ainda na Fase I, iniciando seu processo de escolarização, ou como egressos de classes comuns, provavelmente terá defasagem significativa de idade-série ao longo do período estendido de dez anos para os anos iniciais do ensino fundamental. A segunda situação seria quando a(o) aluna(o) ingressou na escola especializada na educação infantil, sem nunca ter frequentado a classe comum, tendo-se em conta que nas classes comuns das escolares regulares, na faixa etária de seis a 14 anos, a(o) aluna(o) sem intercorrências na trajetória escolar completa o ensino fundamental – do 1º

<sup>128</sup> “Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos” (UNESCO, [201-], p. 2 apud UNESCO, 2015, p. 30). O texto original em inglês foi publicado pelo Institute for Lifelong Learning da Unesco e está disponível em <https://bit.ly/3C0Gr0y>.

<sup>129</sup> Este documento traz a aprendizagem ao longo da vida como base para a implementação da Educação 2030: “Objetivo 4 – Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ao 9º ano. Sendo assim, podemos concluir que essas(es) alunas(os) aos 14 anos e 11 meses poderão deixar de ser matriculadas(os) na Fase I e alternativamente permanecerem na OSC, matriculadas(os) no Programa Socioeducacional até os 30 anos de idade.

Destacamos as análises da Tabela 7.1, do item 7.2 deste capítulo, em que indicamos os percentuais de matrículas no ensino fundamental que correspondem à Fase I e ao Programa Socioeducacional nas OSC parceiras das DE da Grande São Paulo: 95,3% e 97,4% do total de suas matrículas em 2016 e 2017, respectivamente, e de 100% em 2018.

A alínea “c” do Inc. II da minuta-padrão do Termo de Colaboração, como descrita abaixo, apresenta o encaminhamento inverso, da OSC para a classe comum das(os) alunas(os) cuja avaliação pedagógica assim indicar – e devemos observar que a minuta-padrão não especifica como a equipe da OSC deve ser formada. Ressaltamos que a alínea “c” dá ênfase à continuidade do atendimento clínico-terapêutico oferecido pela OSC às (aos) alunas(os) que a frequentavam. Esses serviços são ofertados como “[...] atendimentos complementares dos serviços [educacionais] especializados nas áreas da saúde e assistência social como contrapartida” (SÃO PAULO, 2013c, p. 19).

Destacamos que a Lei n.º 13.019, alterada pela Lei n.º 13.204, modifica as formas de contrapartida, que eram o valor monetário ou bens e serviços até então exigidas das OSC em algumas parcerias. Em seu art. 35, §1º, a lei estabelece: “Não será exigida contrapartida financeira como requisito para celebração de parceria, facultada a exigência de contrapartida em bens e serviços cuja expressão monetária será obrigatoriamente identificada no termo de colaboração ou de fomento” (BRASIL, 2014b, 2015a, respectivamente). A obrigatoriedade de identificação dos valores no Termo de Colaboração está restrita aos valores firmados na esfera federal e que sejam superiores a R\$ 600.000,00, sendo que estados e municípios podem estipular valores mínimos para tal discriminação. No caso da minuta-padrão do Termo de Colaboração da Seduc-SP com as OSC parceiras, não há essa exigência, assim como os serviços das OSC, que estão para além do objeto do ajuste e aparecem como obrigações e responsabilidades e não são identificados como contrapartidas, mas se caracterizam como tal de acordo com a legislação federal.

Nos documentos pesquisados da Seduc-SP não há indicação de que esses serviços clínico-terapêuticos sejam pagos com recursos da educação. Nos sítios das OSC que disponibilizam documentos de prestação de contas observamos que estas mantêm parcerias com

secretarias de assistência social e outros órgãos municipais e nos planos de trabalho constatamos relação de profissionais da área da saúde, fato que discutiremos adiante.

Em relação ao movimento de matrículas resultantes de encaminhamentos das OSC para a REE-SP, não conseguimos captar esse deslocamento nos documentos analisados nem nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep. Isso somente seria possível com uma análise dos microdados do Censo Escolar ou de informações cedidas pela Seduc-SP sobre esses encaminhamentos, o que demanda pesquisas futuras sobre o tema. Pletsch (2012, p. 38), em estudo em nove redes de ensino da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2011, constatou que “[...] nas percepções dos gestores educacionais e dos docentes, a escola e a classe especial constituem-se como espaços importantes para alunos com deficiências [...]”, ou seja, como espaços de “[...] preparação dos alunos para realizar a inclusão na rede comum [...]”, o que, segundo a autora, contraria as críticas de pesquisadoras(es)<sup>130</sup> que indicam que os encaminhamentos para esses serviços substitutivos estigmatizam e rotulam essas(es) alunas(os), além de retirarem as poucas chances de retornarem às classes comuns. Nesse sentido, questionamos: com qual frequência tais encaminhamentos – das OSC para as classes comuns – realmente ocorrem e se ocorrem?

A alínea “e” do Inc. II, das obrigações e responsabilidades das OSC, constante na Minuta-padrão do Termo de Colaboração, também merece destaque:

e) **garantir educação especial para o trabalho** aos alunos com Deficiência Intelectual ou deficiência múltipla associada à Deficiência Intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista, ou Deficiência Múltipla associada ao Transtorno do Espectro Autista, **concomitantemente à educação básica, a partir de 15 anos**, bem como **proporcionar iniciação à educação profissional para aqueles que receberem o atestado de terminalidade específica** da rede estadual de ensino; [...]. (SÃO PAULO, 2016b, grifos nossos)

Esse item é contraditório quando cita a “[...] educação especial para o trabalho [...] concomitantemente à educação básica [...]” para as(os) alunas(os) a partir de 15 anos, visto que segundo os 22 Planos de Trabalho analisados das OSC, o programa oferecido para a faixa etária a partir dos 15 anos até 29 anos e seis meses é o Socioeducacional para as(os) alunas(os) com deficiências intelectual e com deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, programa

---

<sup>130</sup> Pletsch (2012) cita Ferreira (1989), Nunes e Ferreira (1993), Fulgência (1997), De Carlo (2001), Scheinder (2003), Amaral (2004), Santos (2006) e Bueno (2008).

esse que apresentamos anteriormente. Não há nenhuma menção nesses planos analisados sobre educação especial para o trabalho.

Corroboramos a afirmação acima quando analisamos o documento do Cape: Convênio Assistencial – 2016 – Orientações gerais: Aditamento dos Convênios (SÃO PAULO, [2016?]b), em que não está previsto financiamento do Programa de Educação Especial para o Trabalho pela Seduc-SP a partir dos Aditamentos com vigência para o ano de 2017. Podemos considerar que a consequência provável disso foi que as instituições parceiras que tinham alunas(os) com perfil para o programa formaram turmas na Fase II – Programa Socioeducacional, como previsto no Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b) e nos Planos de Trabalho de 2017.

Outra questão a ser discutida em relação à alínea “e” do inc. II da minuta-padrão do Termo de Colaboração é a de que a educação especial para o trabalho deve ser oferecida para aqueles que frequentaram a REE-SP e receberam atestado de terminalidade específica, que é um tipo de certificação de conclusão do ensino fundamental. Sobre o assunto, a Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014b) estabelece no art. 12 que a terminalidade específica somente poderá ser atribuída às (aos) alunas(os) matriculadas(os) nas CRPE, àquelas(es) alunas(os) com idade mínima de 17 anos e que apresentem deficiência intelectual severa ou grave deficiência múltipla, após “[...] esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano frequentado [...]”. O art. 13, por sua vez, indica que a escola deverá se articular com órgãos oficiais ou instituições parceiras “[...] a fim de obter informações que orientarão as famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho com vistas a uma efetiva integração na sociedade”.

A terminalidade específica é um tipo de certificação de conclusão de escolaridade que foi ratificada por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001c) após a LDB/1996. Trata-se de um certificado de conclusão de curso, especialmente nesse caso do ensino fundamental, que deve trazer identificado, por meio do histórico escolar da(o) aluna(o), “[...] de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional” (BRASIL, 2001c, art. 16). Entretanto, o que se observa é que fica delegado aos sistemas de ensino estaduais e municipais a responsabilidade de elaborarem tal documento. Para Lima e Mendes (2011, p. 197), essa delegação de responsabilidade na construção do instrumento de



terminalidade específica pode “[...] levar a caminhos que contrariam os direitos e vontade das pessoas com deficiência intelectual e de seus familiares em relação a essa escolarização [...]”. As autoras citam a deficiência intelectual por ser objeto de sua pesquisa, mas isso pode ser estendido às outras categorias de deficiência e às(aos) estudantes classificadas(os) na categoria TGD/TEA. A nosso ver, devemos questionar se tal decisão deveria ser precedida da disponibilização de todos os apoios necessários e esgotados todos os recursos para a aprendizagem efetiva dessas(es) alunas(os), pois, em caso contrário, estaria negando o direito aos níveis mais elevados de educação para essas pessoas.

As responsabilidades e obrigações abaixo discriminadas estão relacionadas ao cumprimento das questões administrativo-financeiras impostas pelo Termo de Colaboração:

- a) apresentação dos Relatórios de Execução do Objeto e da execução financeira (alínea “l”) - os quais, como mencionado anteriormente, não foram localizados nos sítios das OSC nem no Portal da Seduc-SP. Em relação à execução financeira, os relatórios de prestação de contas não estavam disponíveis pela Seduc-SP no Portal Parcerias Sociais<sup>131</sup>, no período desta pesquisa, como indicado nos §§ 2º e 3º da Cláusula Sexta da minuta-padrão do Termo de Colaboração (SÃO PAULO, 2016b). Como informamos anteriormente, estavam disponíveis no Portal somente os pareceres conclusivos de 2019, mas sem detalhamento das despesas, como previsto:

§ 2º - A prestação de contas e todos os atos que dela decorram dar-se-ão em plataforma eletrônica a ser disponibilizada no portal de parcerias do Governo do Estado de São Paulo, **permitindo a visualização por qualquer interessado.**

§ 3º - Até que se institua o portal de que trata o parágrafo anterior, referida prestação e atos subsequentes serão realizados na forma a ser indicada pela SECRETARIA, sendo utilizados, para tanto, os instrumentais disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2016b, grifo nosso)

O Portal Parcerias Sociais do Governo do Estado de São Paulo começou a funcionar em 2020 e nele estavam publicados alguns Termos de Colaboração do ano de 2017. No período de busca de dados desta pesquisa não foram publicados os relatórios de que trata a alínea “l”.

- b) divulgação da parceria e dos documentos (alínea “n” e “u”) - em visita aos sítios das OSC das DE da Grande São Paulo, pudemos observar que somente cinco das 24

---

<sup>131</sup> <http://www.parceriasociais.sp.gov.br/OSC/>.

publicaram os documentos das parcerias, mas como há a possibilidade de divulgação em outros meios, não podemos afirmar que essas OSC não cumpriram com essa responsabilidade/obrigatoriedade (SÃO PAULO, 2016b);

- c) indicar representante para acompanhar os trabalhos da CMA (alínea “o”) (SÃO PAULO, 2016a).

A verificação do cumprimento das alíneas a seguir dependeriam de visitas da pesquisadora às OSC ou de acesso a relatórios da Seduc-SP que não estão disponíveis on-line para análise: cadastramento das(os) alunas(os) (alínea “d”); dar pleno acesso às(aos) supervisoras(es) da Seduc-SP (alínea “x”); e observar a gestão e o bom uso dos recursos, assim como os bens materiais e serviços custeados, conforme especificado no termo e no plano de trabalho (alíneas “p” e “v”); e responsabilizar-se pela legalidade e regularidade das despesas realizadas na execução do objeto da parceria (alínea “s”) e pelo gerenciamento administrativo e financeiro dos recursos recebidos (alínea “t”) (SÃO PAULO, 2016b).

Entre as responsabilidades e obrigações das OSC duas estão relacionadas ao oferecimento de formação continuada gratuita, inclusive com reserva de vagas, para as(os) docentes da REE-SP, nos cursos oferecidos pelas OSC, nos seguintes termos:

f) garantir, gratuitamente, **formação aos profissionais** de apoio da SECRETARIA, que atuarão junto aos alunos inseridos nas classes regulares, impossibilitados de agirem de forma autônoma nas atividades escolares e diárias;

g) **assegurar, gratuitamente, aos professores da rede estadual de ensino**, que lecionam para alunos com deficiência, 10% (dez por cento) das vagas nos  **cursos** oferecidos pela OSC, em suas áreas específicas. (SÃO PAULO, 2016b, grifos nossos)

Esses dois itens apontam para a terceirização dos serviços, ou *contracting out* e, ainda, para parcerias público-privadas entre OSC e o Poder Público (DI PIETRO, 2017), em que a Seduc-SP delega para as OSC a formação das(os) profissionais da REE-SP na área de educação especial. Observa-se que além do atendimento às(aos) alunas(os), objeto do Termo de Colaboração, a responsabilidade da formação das(os) profissionais da rede também passa a ser, em parte, das OSC. Se levarmos em consideração o §1º do art. 35 da Lei n.º 13.019 (BRASIL, 2014b), podemos caracterizar essa ação como uma contrapartida da OSC para com a Seduc-SP; entretanto, podemos entender também como uma desresponsabilização da Seduc-SP, pois essa formação deveria fazer parte do conjunto de ações diretas da secretaria necessárias para a

melhoria dos serviços educacionais ofertados para o alunado elegível ao atendimento pela educação especial, planejada e executada por profissionais da rede.

O terceiro, alínea “h”, é a responsabilidade/obrigação das OSC de assegurar matrículas para as(os) alunas(os) encaminhadas(os) pela Seduc-SP, um limite de 10% das vagas discriminadas na parceria (SÃO PAULO, 2016b). Portanto, a secretaria é quem encaminha, ao longo do ano de vigência do Termo de Colaboração, alunas(os) para as OSC parceiras. Em relação a essa alínea, faz-se necessário tecer algumas considerações.

Três fatos apontam para esses encaminhamentos: o primeiro foi que constatamos nos Termos de Colaboração/Planos de Trabalho analisados que algumas das OSC, quando da assinatura da parceria, não tinham o número total de matrículas de alunas(os) previsto para as vagas da parceria. Nesses casos, havia observações de que a Seduc-SP encaminharia alunas(os) para a complementação das vagas remanescentes.

O segundo fato está no documento do Cape/Seduc-SP – Convênio Assistencial 2016 - Orientações gerais: Aditamento dos Convênios, onde temos as seguintes orientações: “Fluxo de encaminhamento para a Escola de Educação Especial – Encaminhamento para as Fases I e II deverá ser realizado **pela diretoria de ensino**. A Escola de Educação Especial não é porta de entrada” (SÃO PAULO, [2016?]b, p. 11, grifo do autor). Afirma-se ainda nas orientações que: “O aluno que apresentar deficiência, independente da necessidade de apoio, deve ser encaminhado para matrícula na rede comum de ensino”, onde será avaliada(o) e, se for constatado que necessita de apoio permanente-pervasivo, poderá ser encaminhada(o) à escola de educação especial. Tendo em vista a sentença do trânsito em julgado de 2016 da ACP nº 0027139.2000.8.26.0053 (SÃO PAULO, 2016a), da Juíza de Direito Alexandra Fuchs Araújo, a administração pública, em face de pedidos de execução advindos de responsáveis por pessoas com autismo para atendimentos de saúde e educacionais, tem prazo de até 60 dias para avaliar as pessoas com autismo por equipe interdisciplinar e propor um perfil de atendimento. Esse fluxo pode ter sido determinado para evitar que esses responsáveis entrem com ações de pedido de execução contra a Seduc-SP e para que a REE-SP se organize em relação à avaliação dessas(es) alunas(os). Essa organização pode ser observada no terceiro fato que constatamos descrito a seguir.

O terceiro fato é constatado no documento conjunto da Seduc-SP, Cape e Fundação Faculdade de Medicina – “Atendimento Multidisciplinar: Diretrizes e procedimentos – alunos público-alvo da educação especial 2016” (SÃO PAULO, 2016g). Nele há a indicação dos

fluxos e procedimentos para matrícula, avaliações e encaminhamentos das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP. As orientações para avaliação e encaminhamentos de aluna(o) para a CRPE e para as instituições especializadas tratam especificamente de alunas(os) com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. A orientação é:

**ESCOLA:** Receber e matricular o aluno em sala comum; incluir o aluno no Atendimento Pedagógico Especializado-APE /realizar a Avaliação Inicial – Pedagógica – Anexo I – Instruções CGEB das Áreas da Deficiência Intelectual ou TEA e elaborar o PAI (Plano de Atendimento Individual); Elaborar Registro de Adaptação Curricular em sala comum; preencher e encaminhar a Ficha de Solicitação de Atendimento para realização da avaliação multidisciplinar; encaminhar para a [Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico] PCNP da Educação Especial.

**PCNP – DIRETORIA DE ENSINO:** Analisar a Ficha de Solicitação de Atendimento, a Avaliação Inicial-Pedagógica e ratificar ou não, seguindo os procedimentos do fluxo; os alunos devem estar matriculados na Rede Estadual de Ensino e com escolaridade do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Considerar o ‘**Documento Orientador sobre Recuo de Matrícula**’, publicado no Boletim CGEB no. 123/2015, publicado em 14/12/2015; A Equipe da Educação Especial, adotará os procedimentos necessários frente a cada caso, conforme Resolução SE, Nº. 61/2014.

**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL:** [...] seguir todos os passos do fluxo de Avaliação (no caso toda a Equipe avalia); no Relatório Multidisciplinar deverá constar de forma clara as considerações que demonstrem o nível de apoio que o aluno necessita (DI ou TEA) e os melhores encaminhamentos para o aluno, no âmbito educacional e também nas áreas da saúde e social. (SÃO PAULO, 2016g, p. 20, grifos do autor)

Observe-se que a equipe multiprofissional é composta por profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicopedagogia<sup>132</sup> e, como descrito nas orientações do documento supracitado, é o relatório dessa equipe que indicará o nível de apoio que a(o) aluna(o) necessita e os encaminhamentos, inclusive no âmbito escolar. Nesse caso, devemos ressaltar que a(o) profissional da equipe que mais se aproxima da área pedagógica é a(o) psicopedagoga(o), que pode ter formação em Pedagogia. Além disso, essa equipe somente

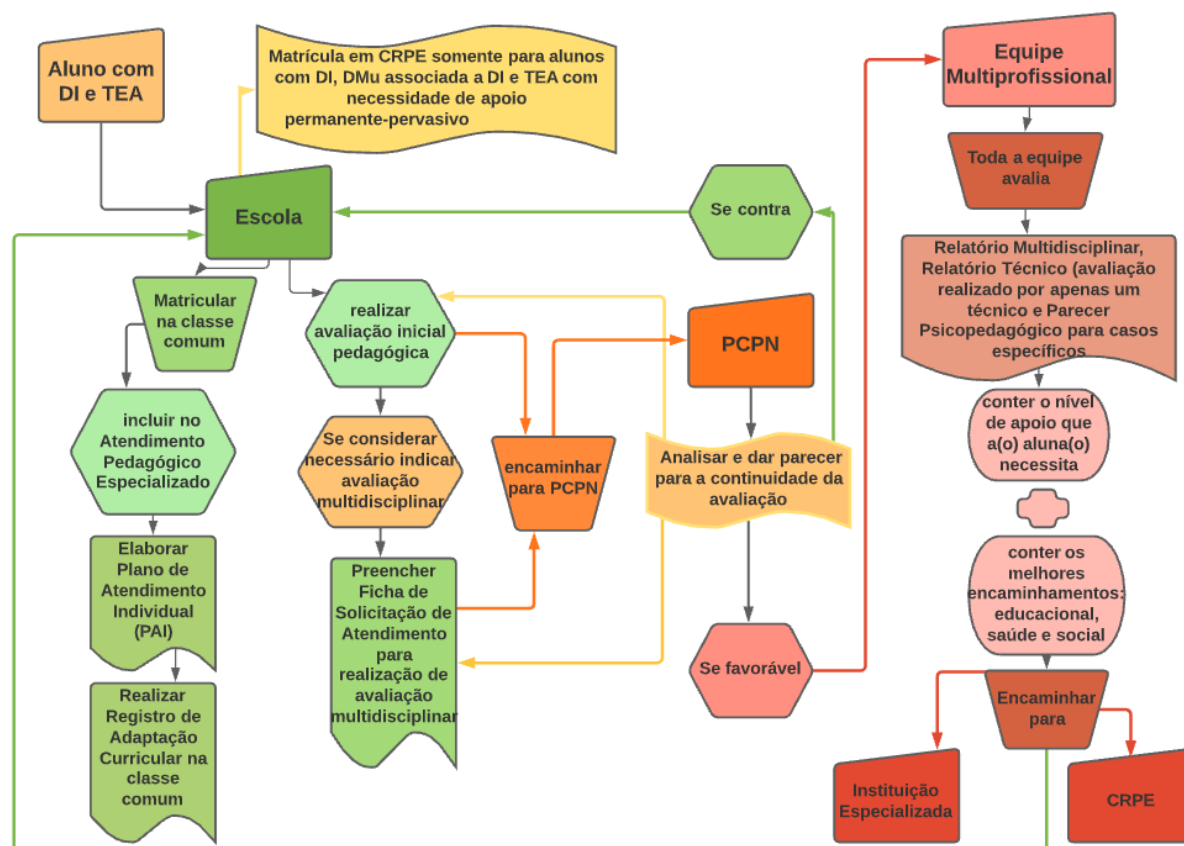
---

<sup>132</sup> “[...] a profissão poderá ser exercida por graduados em **psicopedagogia** e também por **quem tem diploma em Psicologia, Pedagogia** ou uma **licenciatura**, que tenha feito **curso de especialização em Psicopedagogia**, com duração mínima de 600 horas e 80% da carga horária dedicada a essa área”. Disponível em: <https://bit.ly/2OWj05C>. Acesso em: 23 fev. 2021, grifos do autor.

leva em consideração o relatório enviado pela escola de origem da(o) aluna(o) quando da solicitação da avaliação.

Para melhor entendimento desse fluxo na REE-SP, apresentamos a Figura 7.1 para ilustrar.

Figura 7.1 - Fluxo de matrículas, avaliação e encaminhamentos das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP



Fonte: São Paulo (2016g). Elaborado pela autora (2021). Legenda: DI: Deficiência intelectual, TEA: Transtornos do Espectro Autista, CRPE: Classe Regida por Professor Especializado, DMu: Deficiência Múltipla, PCPN: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.

O documento citado no excerto: “Boletim Semanal CGEB n.º 123. Informação 01: Recuo de Matrícula de Alunos com Deficiência Intelectual e Instituições de Educação Especial” (SÃO PAULO, 2015b, p. 3) apresenta como orientação:

[...] o recuo de matrícula não pode ser aceito como uma alternativa a ser aplicada. O aluno, uma vez matriculado no ensino regular, ao mudar de sistema, deve ter a continuidade do seu itinerário escolar garantida. Se no ensino municipal for detectada alguma deficiência, as devidas providências devem ser tomadas para que esse aluno tenha um atendimento especializado ao ingressar na rede pública estadual, como por exemplo, o envio para a escola

que irá recebê-lo de um relatório e/ou outros documentos que registrem a sua trajetória escolar.

O texto ainda indica que as instituições especializadas oferecem escolarização do 1º ao 5º ano, logo: “[...] 2. Os alunos que já concluíram o quinto ano e foram promovidos para o 6º ano do Ensino Fundamental, não poderão ser matriculados nas Instituições Especializadas [...]” (SÃO PAULO, 2015b, p. 3), o que pode induzir escolas comuns estaduais e a equipe multiprofissional a fazer encaminhamentos para escolas especializadas antes do 5º ano do ensino fundamental; e ainda que:

[...] 3. Excepcionalmente, serão aceitos no Sistema de Cadastro de Matrícula os alunos que já frequentam as Instituições Especializadas e passaram por reclassificação de recuo em anos anteriores. Neste último caso, as solicitações para matrícula de aluno em série inferior à já cursada em anos anteriores devem ser encaminhadas à equipe do CAPE, contendo parecer circunstanciado de Supervisão de Ensino, com justificativa, para apreciação. (SÃO PAULO, 2015b, p. 4)

Temos duas questões a serem levantadas. A primeira é que esses documentos são claros ao afirmar que as DE podem encaminhar as(os) alunas(os) para as OSC sem fins lucrativos e parceiras com base em avaliação de equipe multiprofissional, e a segunda é que fica evidente que pode haver interferências da equipe multiprofissional no percurso escolar dessas(es) alunas(os) (recuo de matrícula), assim como indução de encaminhamentos por parte dessa equipe para serviços substitutivos tendo em vista as necessidades educacionais, sociais e de saúde das(os) alunas(os). Esse tipo de avaliação nos remete à visão médico-psicológica da deficiência que outrora discutimos, em que se leva em consideração as dificuldades intrínsecas à pessoa e não as barreiras que o ambiente escolar deve superar para sua inclusão (SILVA, K. C. B., 2016; REICHER, 2018; BRASIL, 2015h). Essa questão merece atenção e estudos mais aprofundados, com levantamento de dados sobre os encaminhamentos realizados pelas equipes multidisciplinares junto à Seduc-SP, o que foge ao escopo desta pesquisa.

Podemos trazer para esta análise alguns dos argumentos da sentença do trânsito em julgado de 2016 da ACP n.º 0027139.2000.8.26.0053 (SÃO PAULO, 2016a), em que a Juíza de Direito Alexandra Fuchs Araújo transcreve o relato dos resultados de pesquisa feita pela Defensoria Pública – Núcleo Especializado dos Direitos do Idoso e da Pessoa com Deficiência, coordenado pela Dra. Renata Flores Tibyriça, que utilizou formulário on-line. Foram aceitos

para o levantamento dos dados 539 respostas de responsáveis por pessoas com autismo, e dos 115 formulários respondidos para crianças de 0 a cinco anos, 81% delas frequentavam classes comuns, sendo que a maioria das matrículas estava nas redes municipais em CEI, EMEI, EMEF. Entretanto, as respostas dos formulários para crianças e jovens de seis a 17 anos e adultos acima de 18 anos apontaram que aos nove anos a maioria está em escolas especiais, assim como todos aquelas(es) acima de 18 anos. A pesquisa também apontou que 40% dos responsáveis por crianças de até cinco anos que frequentam classes comuns se manifestam insatisfeitos em relação aos apoios e à falta de profissionais capacitados nas escolas comuns. Observa-se que crianças com nove anos de idade ainda estão no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ou seja, ainda podem ser encaminhadas para as escolas especiais segundo as orientações da Seduc-SP. Esses dados corroboram nossas afirmações anteriores de que as equipes multiprofissionais podem ser induzidas por essa possibilidade de encaminhamento.

Por fim, duas orientações complementares alertam sobre o zelo pela qualidade dos serviços prestados para o alcance dos objetivos (alínea “q”) e para manter a observância nas orientações da Seduc-SP na execução das atividades acordadas (alínea “r”). Tendo em vista que os serviços prestados são de cunho pedagógico, o único documento com orientações que foi localizado foi o citado, quando discutimos a alínea “o”, a qual trata das obrigações e responsabilidades da Seduc-SP, lembrando que as diretrizes descritas foram elaboradas em conjunto com a Feapaes-SP. Desse documento há algumas questões que nos instigam: quais os objetivos que as(os) alunas(os) devem alcançar no que tange ao ensino-aprendizagem? Considerando que a própria federação do estado define os conceitos e critérios de qualidade, como as(os) profissionais da Seduc-SP avaliam esses serviços e em quais condições são ofertados? Essas são questões que valem a pena ser investigadas em pesquisas futuras, pois envolvem as condições de ensino-aprendizagem a que essas(es) alunas(os) são submetidas(os).

No próximo item apresentamos discussões que envolvem os recursos repassados relativos aos serviços prestados pelas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Traremos também os dados relativos às(aos) profissionais, às (aos) alunas(os) atendidas(os) e aos programas oferecidos.

### 7.3.3 Itens da minuta-padrão do Termo de Colaboração cotejados com as informações dos Planos de Trabalho das OSC parceiras

Os Planos de Trabalho das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, das DE da Grande São Paulo e parceiras da Seduc-SP, registram informações que puderam ser coletadas e permitiram a análise e discussão de alguns itens da minuta-padrão do Termo de Colaboração, como a aplicação dos recursos advindos dos serviços prestados, o quantitativo de professoras(es) e profissionais remuneradas(os) com essas verbas e de alunas(os) atendidas(os) nas parceiras, por programas e por turmas.

#### 7.3.3.1 Recursos financeiros para remuneração das(os) professoras(es) e profissionais, quantitativo de profissionais, suas funções e cargas horárias

Iniciamos nossa análise pelo art. 2º, inc. II, do Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), que aponta:

[...] a Secretaria da Educação transferirá recursos financeiros à entidade parceira para pagamento da remuneração dos profissionais encarregados da execução do objeto do ajuste, bem como para atender a outras despesas previstas no artigo 46 da Lei federal n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei federal n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015, desde que incluídas no respectivo plano de trabalho [...] (SÃO PAULO, 2016b, grifo nosso)

A Lei Federal n.º 13.204, em seu art. 46, incs. I-III, discrimina o uso dos recursos de que trata o excerto acima:

- I - remuneração da equipe encarregada da execução do plano de trabalho, inclusive de pessoal próprio da organização da sociedade civil, durante a vigência da parceria, compreendendo as despesas com pagamentos de impostos, contribuições sociais, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, férias, décimo terceiro salário, salários proporcionais, verbas rescisórias e demais encargos sociais e trabalhistas;
- II - diárias referentes a deslocamento, hospedagem e alimentação nos casos em que a execução do objeto da parceria assim o exija;
- III - custos indiretos necessários à execução do objeto, seja qual for a proporção em relação ao valor total da parceria;
- IV - aquisição de equipamentos e materiais permanentes essenciais à consecução do objeto e serviços de adequação de espaço físico, desde que



necessários à instalação dos referidos equipamentos e materiais. (BRASIL, 2015a)

Como podemos observar, o Decreto estadual se articula com a Lei federal, seguindo as regras estipuladas para os Termos de Colaboração com as OSC, mas nenhum dos dois documentos define os percentuais de gastos para a remuneração da equipe encarregada da execução do plano de trabalho ou os outros gastos descritos no inc. II do art. 46 acima citado.

Quando buscamos analisar os Termos de Colaboração firmados com as OSC, observamos que há um quadro que as OSC preenchem no Plano de Trabalho da Seduc-SP denominado “Aplicação de Recursos”, em que estão especificados os percentuais mínimos e máximos a serem utilizados e para quais despesas, conforme discriminação a seguir:

#### Itens de Despesa

- Pessoal (área Pedagógica) **mínimo 80%**: serão aceitas na prestação de contas as seguintes despesas: remuneração dos profissionais, contribuição social e previdenciária, verbas rescisórias proporcionais ao período da parcela, férias e 13º salário. Quanto ao FGTS será autorizada a dedução apenas dos 8% mensais sobre a remuneração, sendo vedada a dedução da multa dos 40% do FGTS.
- Despesas Administrativas (água, luz, telefone, limpeza e material didático escolar) **máximo 20%**. (SÃO PAULO, 2016h, grifo do autor)

Observa-se que devem ser destinados o mínimo de 80% do recurso recebido pela parceria com despesas relacionadas ao pessoal e somente o que restar do total com as despesas administrativas, que está restrita a poucos itens.

Como mencionado anteriormente, analisamos 22 Planos de Trabalho das OSC que mantêm parcerias com a Seduc-SP das DE da Grande São Paulo, com vigência para 2017.

Na Tabela 7.2 a seguir apresentamos as informações descritas nos Planos de Trabalho relativas aos apontamentos das aplicações dos recursos recebidos.

Tendo em vista que o percentual mínimo a ser aplicado pelas OSC para despesas com pessoal deve ser de 80% e que o total repassado em 2017 foi de R\$ 18.493.939,28, é possível observar na Tabela 7.2 que as 22 OSC indicaram que aplicariam entre 80% e 100% das verbas com despesas com pessoal, sendo que seis OSC (27,2%) indicaram que aplicariam 100%, o que correspondeu a R\$ 3.826.568,04, aproximadamente 20,5% do total; dez (45,5%) OSC aplicariam entre 91% e 99%, correspondente a R\$ 9.374.585,53 (50,5% do total); uma (4,5%)

OSC aplicaria 85%, o valor de R\$ 2.297.408,12 (12,4% do total); e cinco (22,8%) aplicariam os 80% mínimos exigidos pela Seduc-SP, o correspondente a R\$ 1.719.493,82, aproximadamente 10,5% do total. De forma global, as 22 OSC indicaram que aplicariam 93% dos recursos com despesas com pessoal, correspondentes a R\$ 17.218.055,51, logo, somente 7% do valor total seria gasto com despesas administrativas, R\$ 1.275.883,77.

Destacamos que a OSC da DE Região Norte 5 – Lar Escola Mãe do Divino Amor, apontou em seu Plano de Trabalho valores de aplicação dos recursos que, quando somados, não perfazem o valor da parceria registrado no plano e no Termo de Colaboração, que foi de R\$ 1.018.475,00. Foram registrados no Plano de Trabalho: R\$ 79.501,23 em despesas de pessoal e R\$ 5.371,69 em despesas administrativas, o que totaliza R\$ 84.872,92. No Plano de Trabalho não há nenhuma observação sobre esses valores apresentados, assim como não encontramos publicado nenhuma retificação relativa a esse documento (SÃO PAULO, 2016w). Entretanto, quando multiplicamos o valor por 12, o que corresponderia ao número de meses do ano, obtemos o valor total do Termo de Colaboração, logo multiplicamos os valores por 12 e os utilizamos na Tabela 7.2.

Tabela 7.2 - Valores declarados para aplicação dos recursos provenientes das parcerias, segundo os Planos de Trabalho das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Aplicação de Recursos		Total	Percentual indicado para despesas com pessoal (%)
			Pessoal (área pedagógica) - mínimo 80%	Despesas Administrativas - máximo 20%		
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J. Alves	355.065,03	0,00	355.065,03	100
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	372.803,06	0,00	372.803,06	100
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	323.349,60	0,00	323.349,60	100
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S. Oliveira	298.242,45	6.086,58	304.329,03	98
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia EEE Celio R. Conceicao	321.637,75	16.928,30	338.566,05	95
Região Centro	São Paulo	Assoc. Bras. Assistência Desenvolvimento Social (Abads) EEE	1.976.273,07	19.962,35	1.996.235,42	99
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	388.019,52	0,00	388.019,52	100
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Associação de Amigos do Autista	2.297.408,12	405.424,96	2.702.833,08	85
	São Paulo	As. Educ.p/Múltipla Deficiência Ahimsa	228.475,02	22.596,43	251.071,45	91
Região Diadema	Diadema	Apae de EEE Alberto Simões Moreira	828.525,79	8.379,05	836.904,84	99
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid I	547.792,26	0,00	547.792,26	100
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	331.718,65	82.929,66	414.648,31	80
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna Alves de Araújo	91.298,71	22.824,68	114.123,39	80
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni Marques da Silva	438.929,42	109.732,35	548.661,77	80
Região Leste 1	São Paulo	As. Casa Deficientes Ermelino Matarazzo	238.517,88	12.553,57	251.071,45	95
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	954.023,04	64.451,96	1.018.475,00	94
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	608.658,06	152.164,52	760.822,58	80
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocup. e Profis. Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	3.229.344,26	206.128,36	3.435.472,62	94
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	667.112,50	50.212,77	717.325,27	93
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	1.839.538,57	0,00	1.839.538,57	100
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	632.433,77	33.285,99	665.719,76	95
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae de Ferraz de Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	248.888,98	62.222,24	311.111,22	80
<b>Totais</b>			<b>17.218.055,51</b>	<b>1.275.883,77</b>	<b>18.493.939,28</b>	<b>93</b>

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) de dez/2019. Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; Ensino Fundamental; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2021).

Em relação às(aos) professoras(es) e profissionais das OSC, aquelas(es) que constituem o pessoal da área pedagógica, tínhamos nos Planos de Trabalho informações sobre a quantificação das(os) profissionais por funções e carga horária. Entretanto, esses dados estavam registrados de formas diversas e em alguns dos planos não havia a informação.

O documento “Diretrizes para Cooperação Técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c, p. 29, grifos do autor) indica os recursos humanos necessários para a execução do projeto: “**Educação** – Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Professor com Pedagogia e Habilitação e/ou Especialização na área<sup>133</sup> e Professores especialistas de Educação Física, informática e Arte<sup>134</sup>; **Apoio educacional** – cuidador”.

Tendo em vista a diversidade de informações encontradas nos Planos de Trabalho sobre as(os) profissionais contratadas(os) por essas OSC e na tentativa de sistematizar os dados, primeiramente observamos que as(os) professoras(es) e profissionais estão divididas(os) entre aquelas(es) que trabalham na “Equipe do projeto (Recursos Humanos) – Deficiência Intelectual/Deficiência Múltipla” e na “Equipe do projeto (Recursos Humanos) – Autismo” – para facilitar a redação usaremos as terminologias Projeto DI/DMu e Projeto Autismo, respectivamente.

Constatamos que, entre os 22 Planos de Trabalho, seis deles não traziam todas as informações sobre as(os) professoras(es) e profissionais, como a carga horária e a identificação do projeto. Para organizarmos os dados nas tabelas, essas informações encontram-se discriminadas nas tabelas específicas de função/carga horária, com o título “sem registro de carga horária” e “sem registro de projeto”, para termos o número total de profissionais remuneradas(os) por essas OSC com as verbas advindas da Seduc-SP.

---

<sup>133</sup> “**Formação do professor:** Portador de licenciatura plena em Pedagogia e certificado de curso de Especialização em Educação Especial, em conformidade com o estabelecido na deliberação CEE 112/2012. Em Pedagogia, com habilitação na respectiva área da Educação Especial. Portador de licenciatura plena em Educação Especial. Excepcionalmente para este aditamento [vigência 2016], será autorizada a permanência de professores que já atuam nas escolas das instituições conveniadas, portadores de licenciatura plena em Pedagogia, com certificado de especialização na respectiva área da Educação Especial em curso autorizado pelo MEC, mesmo que concluintes após 31/12/2009” (SÃO PAULO, [2016?]b, p. 16-18, grifos do autor). Nesse último caso e para portadores de diploma de ensino médio com habilitação para o magistério, curso de no mínimo 120 horas na área de educação especial; e portadores de outras licenciaturas com pós-graduação na área de educação especial (SÃO PAULO, [2016?]b).

<sup>134</sup> “No caso dos professores de Educação Física, Educação Artística/Arte educador, Música, Desenho ou outra atividade prevista na proposta pedagógica deverão ser juntados aos documentos pessoais, os diplomas registrados, referentes às habilitações para as quais foram ou serão contratados para lecionar” (SÃO PAULO, [2016?]b, p. 22).

Dois Planos de Trabalho não registravam nem mesmo o quantitativo de profissionais, como a Apae de Cajamar e a Apae de Cotia (SÃO PAULO, 2016i, l).

Constatamos que 15 planos discriminavam as funções e cargas horárias e cinco detalhavam somente os cargos e, assim, sistematizamos os dados categorizados por projetos, função e cargas horárias – lembrando que não tivemos acesso a dois Planos de Trabalho. Sintetizamos essas informações no Quadro 7.2.

Quadro 7.2 - Levantamento das informações constantes nos Planos de Trabalho sobre professoras(es), profissionais, cargas horárias e identificação dos projetos

<b>Informações dos Planos de Trabalho</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>OSC sem fins lucrativos</b>
Sem registro do quantitativo de professoras(es) e profissionais	2	Apae de Cajamar e Apae de Cotia
Sem registro de carga horária e identificação do projeto	1	Apae de Poá
Sem registro de carga horária	4	Apae de Itapevi, Apae de Itaquaquecetuba, Assoc.Casa Def.Ermelino Matarazzo, Lar Escola Mãe do Divino Amor
Registro do quantitativo de professoras(es) e profissionais, carga horária e identificação do projeto	15	Apae de Caieiras, Apae de Francisco Morato, Apae de Mairiporã, Abads, Lar Escola AACD, AMA, Ahimsa, Apae de Diadema, Apae de Guarulhos, Apae de Mauá, Apraespi, Apae de Mogi das Cruzes, Apae de Santo André, Apae de Ferraz de Vasconcelos, Apae de Rio Grande da Serra
<b>Total de Planos de Trabalho analisados</b>	<b>22</b>	
Planos de Trabalho não publicados/não analisados	2	Apae de São Caetano do Sul, AMAS São Caetano do Sul

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Elaborado pela autora (2022).

Iniciamos a análise apresentando a Tabela 7.3, com a carga horária das diretoras(es) de escola das equipes dos Projetos DI/DMu e Autismo.

Dos 22 planos de trabalho analisados, 17 (77,2%) deles indicavam previsão de remunerar diretoras(es) de escola com as verbas advindas da parceria com a Seduc-SP, somando um total de 19 profissionais nessa função; 12 (63,1%) delas(es) exerciam a função no Projeto DI/DMu, cinco (26,3%) no Projeto Autismo, sendo que a Apae de Poá e a Apae de Ferraz de Vasconcelos registraram uma (um) diretora(or) em cada unidade, mas sem apontar em qual projeto. Duas OSC ofertavam os dois projetos e previam remunerar uma (um) diretora(or) em cada um deles – Apraespi e Apae de Mogi das Cruzes.

Tabela 7.3 – Diretoras(es) de escola das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Projeto DMu					Projeto Autismo				Sem registro de projeto, carga horária de 40h	Sem registro de projeto e de carga horária	Total Geral	
			Carga Horária			Sem registro de carga horária	Total	Carga Horária		Sem registro de carga horária	Total				
			42h	40h	24h			40h	16h						
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras	EEE Rogério J.Alves	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato	EEE	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Mairiporã	Apae de Mairiporã	EEE Alice S.Oliveira	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.As.Des.Social (Abads)	EEE	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD		1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Centro Sul	São Paulo	As. Educ.P/Múltipla Deficiência	Ahimsa	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Leste 1	São Paulo	Assoc.Casa Def. Ermelino Matarazzo		-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor		-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos	EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid I	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi	EEE Luz do Amanhã	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Itaquaquetuba	Itaquaquetuba	Apae de Itaquaquetuba	EEE Edna A.Araújo	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
	Poá	Apae de Poá	EEE Leonor B.M. Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá	EEE Zaira Mansur Sadek	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocup. e Profis. Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo		-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	2
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes	EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	2
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André	EEE	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos	EEE Augusta Elias Viana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>Totais</b>				<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>19</b>

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC – Organizações da Sociedade Civil, DI – Deficiência Intelectual, DMu – Deficiência Múltipla; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Organizado pela autora (2021).

Em relação à carga horária dessas(es) diretoras(es), a maioria, 11 delas(es) (57,8%), cumpriam carga horária de 40h semanais; as(os) outras(os) três (15,8%) diretoras(es) tinham cargas horárias semanais de 42h no Lar Escola AACD e na Apae de Mogi das Cruzes a(o) diretora(or) do Projeto DI/DMu cumpria 24h e do Projeto Autismo cumpria 16h. Quatro (23,5%) OSC indicaram ter uma (um) diretora(or) em cada, mas não registraram a carga horária e uma OSC indica ter uma (um) (5,2%) diretora(or), sem indicar carga horária e projeto em que atua.

Observa-se que o Cape orienta as OSC para que as(os) diretoras(es) tenham carga horária de 40h se funcionar em dois períodos (SÃO PAULO, [2016?]b). No caso da Apae de Mogi das Cruzes não podemos afirmar se estão ou não descumprindo a exigência, pois não temos a informação sobre os períodos de funcionamento dos projetos e do tempo de atendimento das(os) alunas(os).

A Apae de Diadema declarou, por sua vez, em seu Plano de Trabalho, ter uma(um) diretora(or) em seu quadro, mas esta(e) não é remunerada(o) com as verbas da Seduc-SP.

A função de coordenação pedagógica está indicada nos documentos da Seduc-SP; entretanto, encontramos nos Planos de Trabalho também as funções de “coordenadora(or) de unidade” e “coordenadora(or) geral”. Optamos por apresentar essas três funções na Tabela 7.4 para otimizarmos as análises.

Tabela 7.4 – Coordenadoras(es) das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Projeto DI/Dmu				Projeto Autismo			Coordenadora/or Pedagógica/o sem registro de projeto				Total Geral		
			Coordenadora/or Pedagógica/o				Coordenadora/or Pedagógica/o			Coordenadora/or		Pedagógica/o				
			42h	40h	30h	10h	sem registro de carga horária	Total	40h	20h	Total	Geral	de unidade		carga horária de 40h	sem registro de carga horária
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S. Oliveira	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.As.Des.Social (Abads) EEE	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Associação de Amigos do Autista	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	3	
Região Leste 1	São Paulo	As.Casa Def. Ermelino Matarazzo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna A. Araújo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni M.Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
Região Mauá	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocupacional e Prof.Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	2	
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	
<b>Totais</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>17</b>

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC – Organizações da Sociedade Civil, DI: Deficiência Intelectual, DMu: Deficiência Múltipla; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Nota 1 - Observação no Plano de Trabalho da Apae de Mairiporã: "A contratação do coordenador pedagógico encontra-se em processo de recrutamento e seleção, e será efetivada antes do início do ano letivo".



Observa-se que na Tabela 7.4 temos registrado nos Planos de Trabalho das OSC que 14 delas (63,6% dos 22 Planos de Trabalho) previam remunerar um total de 17 coordenadoras(es) (pedagógica(o), de unidade e geral) com as verbas advindas das parcerias com a Seduc-SP, sendo que daquelas(es) que eram denominadas(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), oito (57,1%) desempenhavam suas funções no Projeto DI/DMu, quatro (28,5%) no Projeto Autismo. A Apae de Ferraz de Vasconcelos e a Apae de Poá indicam uma (um) (14,2%) coordenadora(or) em cada unidade sem registro de projeto, totalizando 14 coordenadoras(es) (82,3% do total).

As cargas horárias eram cumpridas da seguinte forma pelas(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os): no Projeto DI/DMu: uma (um) – 42h; uma (um) – 40h; uma (um) – 30h; uma (um) – 10h e quatro OSC não registraram a carga horária; no Projeto Autismo: três – 40h e uma (um) – 20h. A(o) coordenadora(or) indicada(o) na Apae Ferraz de Vasconcelos cumpre, por sua vez, a carga horária de 40h. O Cape orienta que as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) devem cumprir carga horária de 40h se a OSC funcionar em dois períodos (SÃO PAULO, [2016?]b). Nessa condição, temos na Apae de Mogi das Cruzes duas (dois) coordenadoras(es) com carga horária de 10h e 30h e na Apae de Santo André uma (um) coordenadora(or) com carga horária de 20h. Reiteramos que não estão registrados nos Planos de Trabalho os períodos de funcionamento da OSC e o tempo de atendimento das(os) alunas(os).

Na AMA havia o registro de uma (um) coordenadora(or) geral e duas(dois) coordenadoras(es) de unidade, todas(os) com carga horária de 40h.

A Apae de Diadema declarou em seu Plano de Trabalho ter uma (um) coordenadora(or) pedagógica(o) em seu quadro, mas que essa(e) não é remunerada(o) com as verbas da Seduc-SP.

A próxima função é a de professora(or), essa com o maior número de profissionais com previsão de remuneração com as verbas provenientes da Seduc-SP. Vejamos na Tabela 7.5 a distribuição dessas(es) professoras(es) nas OSC e suas cargas horárias.

Tabela 7.5 – Professoras(es) das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: quantitativo e carga horária semanal por projeto – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Projeto DI/Dmu							Sem registro de carga horária	Total	Projeto Autismo				Sem registro de projeto e de carga horária	Total Geral								
			42h	40h	30h	28h	22h	20h	18h			16h	12h	40h	30h			22h e 30min	20h	18h	Sem registro de carga horária	Total			
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras	EEE Rogério J.Alves	-	1	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	6	
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato	EEE	-	3	-	-	-	3	-	2	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	8	
	Mairiporã	Apae de Mairiporã	EEE Alice Silva Oliveira	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	5	
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.Assist.Des.Social (Abads)	EEE	-	3	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	6	11	0	0	1	1	-	-	13	19
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD		2	-	-	-	-	6	-	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	9	
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Associação de Amigos do Autista		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	7	-	-	-	-	22	22
	São Paulo	Assoc. Educ.P/Múltipla Deficiência	Ahimsa	-	5	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10	10
Região Leste 1	São Paulo	Assoc.da Casa Def.	Ermelino Matarazzo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	5	5
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	10	-	-	11	11
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema	EEE Alberto S.Moreira	-	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	22	22
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos	EEE Anibal Chaim	-	6	-	-	-	5	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	-	11	11
		Jorge Filho Unid I e II		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi	EEE Luz do Amanhã	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	9	-	-	-	-	-	-	-	-	9	9
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba	EEE Edna Alves de Araújo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	Poá	Apae de Poá	EEE Leonor Bolsoni M.Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6	6
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá	EEE Zaira Mansur Sadek	-	6	-	1	-	5	-	1	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	13	13
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocupac. e Profis.	Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	-	21	-	-	-	4	-	-	-	-	-	25	18	-	-	2	-	-	-	20	-	45
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae Mogi das Cruzes	EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	-	6	-	-	-	22	-	-	-	-	28	-	-	-	10	-	-	-	10	-	38	38
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André	EEE	-	5	-	-	-	9	-	-	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos	EEE Augusta Elias Viana	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	4	-	-	-	-	-	-	4	-	6
<b>Totais</b>				<b>2</b>	<b>57</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>62</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>174</b>	<b>44</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>81</b>	<b>6</b>	<b>261</b>	<b>261</b>	

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; DI: Deficiência Intelectual; DMu: Deficiência Múltipla; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Entre as 22 OSC, 19 (86,3%) delas indicaram previsão de remuneração de professoras(es) com as verbas advindas das parcerias com a Seduc-SP, sendo que 11 (57,8%) dessas registraram professoras(es) somente no Projeto DI/DMu, uma (5,6%) somente no Projeto Autismo, seis (31,5%) OSC registraram nos dois projetos e uma (5,6%) não registrou em qual projeto trabalhavam essas(es) professoras(es).

No total, essas 19 OSC apontaram em seus Planos de Trabalho que previam remunerar 261 professoras(es) nos dois projetos, sendo 174 (66,6%) no Projeto DI/DMu, uma média de 10,2 profissionais por OSC; e 81 (31,0%) no Projeto Autismo, média de 11,5 profissionais por OSC; a Apae de Poá indicou a remuneração de seis (2,2%) professoras(es), mas não registrou em qual dos projetos nem a carga horária.

Especificamente no Projeto DI/DMu, das 17 OSC que previram remuneração de professoras(es), temos três que se destacaram com mais de 20 professoras(es) registradas(os): Apae de Mogi das Cruzes – 28 (16,0%), Apraespi – 25 (14,3%) e Apae de Diadema – 22 (12,6%), somando um total de 75 (43,1%) professoras(es); quatro das OSC registraram entre 10 e 14 professoras(es): Ahimsa – 10 (5,7%), Apae Guarulhos – 11 (6,3%), Apae de Mauá – 13 (7,4%) e Apae de Santo André – 14 (8,0%), somando 48 (27,5%) e as outras dez possuíam menos de dez professoras(es): Apae de Caieiras – quatro (2,2%), Apae de Francisco Morato – oito (4,5%), Apae de Mairiporã – cinco (22,8%), Abads – seis (3,4%), Lar Escola AACD – nove (5,1%), Apae Itapevi – nove (5,1%), Apae de Itaquaquecetuba – duas (dois) (1,1%), Assoc. da Casa Def. Ermelino Matarazzo – cinco (22,8%), Lar Escola Divino Amor – uma (um) (0,6%), Apae de Ferraz de Vasconcelos – duas (dois) (1,1%), um total de 51 (29,3%).

No Projeto Autismo, seis OSC assinalaram em seus Planos de Trabalho previsão de remuneração para 81 professoras(es). Destacamos a AMA que possuía 22 (27,1%) profissionais nessa função, tendo indicado que três das(os) professoras(es) eram de Educação Física, com carga horária de 40h; e a Apraespi, que registrou possuir 20 (24,9%) professoras(es). A Abads registrou 13 (16,0%) professoras(es), sendo que entre essas(es) uma (um) professora(or) de Artes; a Apae de Mogi das Cruzes e o Lar Escola Mãe do Divino Amor registraram 10 (12,3%) professoras(es) em cada, totalizando 20 (24,6%), e as outras duas OSC juntas somaram seis (7,4%) professoras(es), sendo Apae de Caieiras – duas (dois) (2,4%) e a Apae de Ferraz de Vasconcelos – quatro (4,9%).

Em relação à carga horária semanal dessas(es) professoras(es), havia uma variação entre 12 e 42 horas, sendo que no Projeto DI/DMu a maioria trabalhava: 20h – 62 (35,6%)

professoras(es); 40h – 57 (32,7%) professoras(es); e 22h – 28 (16,0%) professoras(es). As(Os) outras(os) dez (5,5%) professoras(es) tinham cargas horárias de 42h – duas (dois) (1,1%); 30h – duas (dois) (1,1%); 28h – uma (um) (0,5%); 18h – uma (um) (0,5%); 16h – três (1,7%) e 12h – uma (um) (0,5%) – algumas OSC não registraram a carga horária, e nessas o total de professoras(es) era de 17 (9,7% do total do projeto). No Projeto Autismo tínhamos também um grande número de professoras(es) que trabalhavam 40h e 20h: 40h – 44 (54,5%) e 20h – 15 (18,5%), somando-se 55 (73%); as(os) outras(os) 12 (14,8%) professoras(es) trabalhavam: 30h – quatro, 22h30m – sete e 18h – uma (um). O Lar Escola Mãe do Divino Amor indicou ter dez (12,3%) professoras(es) no projeto, mas não discriminou a carga horária.

Algumas observações constantes nos Planos de Trabalho merecem destaque: a Abads registrou ter uma (um) professora(or) de Artes sem especificar o projeto e a carga horária; a Apraespi registrou que possuía auxiliares de classe, mas essas(es) seriam remuneradas(os) com verbas próprias; a Apae de Santo André declarou ter em seu quadro docente uma (um) professora(or) de Arte, uma (um) professora(or) de Educação Física e uma (um) professora(or) de Informática, sem declarar a carga horária e em qual dos projetos; a Apae de Guarulhos apontou ter uma (um) professora(or) de Educação Física com carga horária de 40h no Projeto DI/DMu; a Apae de Francisco Morato tinha entre suas (seus) docentes uma (um) professora(or) de Educação Física, sem registro de carga horária no Projeto DI/DMu. Essas informações são exemplos do que comentamos anteriormente: cada OSC registrou no ano de 2017 em seus Planos de Trabalho as informações sobre as(os) profissionais com um nível de detalhamento diferenciado, não há nos planos ou nas orientações da Seduc-SP um modelo de quadro ou tabela no qual os registros pudessem ser feitos de forma padronizada por todas as OSC, o que gera informações incompletas.

Globalmente, tendo em vista os totais dos dois projetos, 68,1% das(os) professoras(es) tinham carga horária de 40 e 20 horas, e as(os) outras(os) 31,9% dividiam-se entre as demais cargas horárias, como observamos na Tabela 7.5.

Além dessas três funções apresentadas nas Tabelas 7.3, 7.4 e 7.5, os Planos de Trabalho de algumas das OSC também registravam a função de **auxiliar de classe**. No Projeto DI/DMu, quatro OSC indicaram essa função: a Apae de Guarulhos – duas (dois) auxiliares com carga horária de 20h; na Apae de Santo André – quatro auxiliares, uma (um) com a carga horária de 40h, duas (dois) com 30h e uma (um) com 20h; e duas OSC indicaram auxiliares de classe, mas não registraram a carga horária: Apae de Itaquaquecetuba – duas (dois); e a Associação da Casa

dos Deficientes de Ermelino Matarazzo – uma (um). Logo, nesse projeto tínhamos um total de nove auxiliares de classe.

No Projeto Autismo havia o registro dessa função em três OSC: Abads – 16; Apae Ferraz de Vasconcelos – três; e Apraespi – 19, perfazendo 38 auxiliares de classe, todas(os) com carga horária de 40 horas. A Apae de Poá indicou ter duas (dois) auxiliares de classe, sem registrar em qual projeto e a carga horária. No total, as OSC previram remunerar **49 auxiliares de classe nos dois projetos**.

Três OSC registraram funções não definidas nas diretrizes da Seduc-SP no Projeto Autismo: a AMA indicou ter 40 **instrutoras(es)**, com cargas horárias de 40h – 16 e de 22h30m – 24; e sete **supervisoras(es)** com carga horária de 40h; a Apae de Caieiras e a Abads registraram ter **monitoras(es)**, uma (um) e duas(dois), respectivamente, com carga horária de 40h; o Lar Escola Mãe do Divino Amor apontou ter duas (dois) **monitoras(es)** e sete **“Atendentes de deficientes”**, ambas funções sem registro de carga horária. Assim, temos no total **59 profissionais nessas quatro funções**. Reiteramos que apesar de a Seduc-SP discriminar as funções que podem ser remuneradas com as verbas das parcerias, há, no momento de aprovação dos Planos de Trabalho, uma flexibilização por parte das(os) representantes nas DE da Seduc-SP em relação a esse tema, haja vista as diferentes funções que se apresentam nesses documentos.

Podemos inferir que as funções de **auxiliares de classe** e de **“atendentes de deficientes”** podem ser correspondentes à função de cuidadoras(es), no caso as(os) responsáveis pelo apoio à alimentação, higienização, locomoção, manejo comportamental e na execução das atividades de sala de aula (SÃO PAULO, 2013c).

Na Tabela 7.6 apresentamos um consolidado dos quantitativos das(os) profissionais e suas funções nos projetos.

Na tabela supracitada analisamos somente os quantitativos totais. Tínhamos um total de 261 professoras(es) (62,6% do total geral), sendo que no Projeto DI/DMu tínhamos 174 (85,3% do total de profissionais no projeto), no Projeto Autismo tínhamos 81 (42,6% do total de profissionais no projeto) e seis (26,1%) daqueles que não foram registrados nos projetos. Em relação às(aos) profissionais da educação tínhamos a soma de 144 (34,5% do total geral), sendo 29 (14,2% do total de profissionais do Projeto DI/DMu), 109 (57,4% do total de profissionais do Projeto Autismo) e seis (26,1%) daqueles que não foram registrados nos projetos. Somando

as(os) professoras(es), profissionais da educação, da administração e da saúde e assistência social tínhamos 417 profissionais, com 204 (48,9%) do Projeto DI/DMu, 190 (45,6%) do Projeto Autismo e 23 (5,5%) sem identificação de projeto.

Tabela 7.6 - DE da Grande São Paulo – OSC sem fins lucrativos e parceiras da Seduc-SP: Quantitativo total de profissionais descritas(os) nos Planos de Trabalho (2017)

Função		Projeto DI/Dmu	Projeto Autismo	Sem registro de projeto	Total
	Professora(or)	174	81	6	261
% de professoras(es) em relação ao total geral		85,3	42,6	26,1	62,6
	Diretora(or)	12	5	2	19
	Coordenadoras(es) (pedagógica(o), geral e de unidade)	8	7	2	17
<b>Profissionais da educação</b>	Auxiliar de Classe	9	38	2	49
	Monitora(or)	-	5	-	5
	Supervisora(or)	-	7	-	7
	Instrutora(or)	-	40	-	40
	"Atendente de deficiente"	-	7	-	7
	<b>Total profissionais da educação</b>	<b>29</b>	<b>109</b>	<b>6</b>	<b>144</b>
% de profissionais da educação em relação ao total geral		14,2	57,4	26,1	34,5
<b>Profissional da administração</b>	Auxiliar financeiro	1	-	-	1
	Coordenadora técnica, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, neuropediatra, neurologista, enfermeiro, técnico de enfermagem, nutricionista, assistente social	0	-	11	11
<b>Total Geral</b>		<b>204</b>	<b>190</b>	<b>23</b>	<b>417</b>
% dos projetos em relação ao total		48,9	45,6	5,5	

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: DI – Deficiência Intelectual, DMu – Deficiência Múltipla. Elaborado pela autora (2022).

As funções de professoras(es), diretoras(es), coordenadoras(es), auxiliares de classe eram da área pedagógica e estavam relacionadas ao primeiro “item de despesa – Pessoal (área pedagógica) [...]”, que citamos anteriormente como excerto dos Planos de Trabalho. Essas funções atendiam, a nosso ver, à discriminação do art. 46, inc. I, da Lei Federal n.º 13.204 (BRASIL, 2015a): “[...] remuneração da equipe encarregada da execução do plano de trabalho [...]”; porém, como vimos nos planos, tínhamos algumas exceções à regra, como as funções de monitoras(es), supervisoras(es), instrutoras(es) e “atendentes de deficientes”, que deixam dúvidas em relação ao enquadramento funcional.

A Apae de Mairiporã, que previu remuneração de uma (um) “auxiliar financeiro”, com carga horária de 40 horas, ou seja, alguém da área administrativa; e a Apae de Rio Grande da Serra relacionou em seu plano profissionais das áreas da saúde e assistência social, com previsão de remuneração com as verbas provenientes da parceria com a Seduc-SP, a saber: “Coordenadora Técnica (21h)” – uma; “Psicóloga (30h)” – uma; “Psicóloga (28h)” – uma; “Terapeuta Ocupacional (30h)” – duas; “Fonoaudióloga (30h)” – duas; “Fisioterapeuta (30h)” – duas; “Assistente Social (30h)” – uma; “Neuropediatra (8h quinzenal) – um; “Neurologista (8h quinzenal)” – um; “Enfermeiro (25h)” – um; “Técnico de Enfermagem (40h)” – um; e “Nutricionista (30h)” – uma. Os serviços das(os) profissionais da equipe de saúde e assistência social deveriam ser ofertados como contrapartida pela instituição, de acordo com a sua realidade, segundo o documento de Diretrizes para Cooperação Técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a minuta-padrão do Termo de Colaboração (SÃO PAULO, 2013c, 2016b).

Na minuta-padrão do Termo de Colaboração, uma das responsabilidades e obrigações da Seduc-SP (SÃO PAULO, 2016b) está citada na Cláusula Segunda, item I, alínea a: “[...] aprovar o quadro docente da OSC, responsável pela execução do objeto do Ajuste [...]”, tendo em vista as funções da área pedagógica (diretora[or] de escola, coordenadora[or] pedagógica[o] e professora[or] e de apoio educacional (cuidadora[or]), que a Seduc-SP inclui nesse quadro docente ou da “[...] equipe responsável pela execução do plano de trabalho [...]”, como indica a Lei Federal supracitada. Logo, causou-nos estranheza encontrar profissionais das áreas administrativa, de assistência social e da saúde com previsão de remuneração com verbas da educação, ficando o questionamento: com quais critérios os Planos de Trabalho dessas duas instituições foram aprovados e, conseqüentemente, os Termos de Colaboração foram firmados, com a indicação do uso inadequado das verbas?

Além disso, podemos salientar, após observar a variedade de cargos e cargas horárias, que parece não haver por parte da Seduc-SP exigências rígidas quanto ao quadro de profissionais tanto em relação ao cargo e às funções desempenhadas, quanto em relação à carga horária semanal que essas(es) profissionais praticam. Poderíamos arriscar afirmar que as OSC possuem autonomia quase que total em relação a essas decisões, e como não há discriminação dos valores das remunerações dessas(es) profissionais, seus salários possivelmente também são decididos livremente pela gestão das OSC.

Outra questão que gostaríamos de ter analisado é a remuneração dessas(es) profissionais; porém, como vimos, os Planos de Trabalho registravam que aplicavam o mínimo de 80% com pessoal da área pedagógica, sem discriminarem suas remunerações. Sendo assim, com os dados apurados de carga horária das(os) professoras(es) nas OSC, conseguimos fazer apenas um exercício no sentido de obter uma amostra da remuneração dessas(es) profissionais, sem a pretensão de chegar a um valor exato.

No ano de 2017 o piso salarial definido pelo MEC<sup>135</sup> para as(os) professoras(es) da educação básica foi de R\$ 2.298,80, o que, corrigido pelo IPCA (IBGE) de dez/2019, equivale ao valor de R\$ 2.498,54 para remunerar 40 horas semanais. Segundo notícia no portal da Seduc-SP de 6 de março de 2017, as(os) professoras(es) da categoria PEB I<sup>136</sup> (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) passariam a receber o valor supracitado estipulado pelo MEC. A notícia afirma também que ao salário-base das(os) professoras(es) da Seduc-SP seriam “[...] acrescidos benefícios de acordo com as faixas e níveis da carreira, quinquênio, além de ‘Bônus por Merecimento’, pago anualmente de acordo com o avanço do ensino nas escolas estaduais”<sup>137</sup>.

A Apae de Diadema foi a única OSC, entre as 22 cujos Planos de Trabalho analisamos, que previu remuneração somente de professoras(es) – 22, com a carga horária de 22 horas/semanais. Essa OSC utilizaria 99% dos recursos recebidos com essa remuneração, o que correspondia, em valores corrigidos, a R\$ 828.525,79. As únicas premissas que utilizamos foi a obrigatoriedade de pagamento de 13º salário e, assim, realizamos o seguinte cálculo: valor a ser utilizado para remuneração com pessoal, dividido por 22 professoras(es), dividido por 13 (12 meses + 13º salário), chegando ao valor bruto de R\$ 2.896,94 para 22 horas semanais, que é mais alto que o valor estipulado pelo MEC, mas devemos lembrar que as OSC podem usar as verbas para pagamento de “[...] impostos, contribuições sociais, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, férias, décimo terceiro salário, salários proporcionais, verbas rescisórias e demais encargos sociais e trabalhistas” (BRASIL, 2015a), despesas essas que devem alocar boa parte dos recursos financeiros, de maneira que a remuneração deve ser inferior à calculada. Ressaltamos que a remuneração das(os) professoras(es) e demais profissionais da educação dessas OSC merecem estudos aprofundados que façam o levantamento dessas remunerações.

---

<sup>135</sup> Informação da página: Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica, a notícia intitulada: MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 7,64%, índice acima da inflação, em 12 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2WX7eKg>. Acesso em: 31 mar. 2020.

<sup>136</sup> Professor da Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

<sup>137</sup> “Professores da rede estadual recebem reajuste salarial nesta terça-feira”. Disponível em: <http://abre.ai/aVn8>. Acesso em: 31 mar. 2020.



Podemos questionar por que as informações nos Planos de Trabalho<sup>138</sup> são registradas de formas tão diversas (não padronizadas) pelas OSC sobre as(os) profissionais e as(os) alunas(os), haja vista que há uma OSC que remunera pessoal da saúde e assistência social com verbas da educação. O registro detalhado e padronizado dessas informações nos Planos de Trabalho deveria ser normatizado e as orientações de preenchimento deveriam ser aprimoradas pela Seduc-SP para que não haja divergências de informações, além de garantir acompanhamento e controle social por parte da sociedade.

No subitem a seguir discutiremos os valores dos serviços prestados pelas OSC registrados nos Termos de Colaboração.

### 7.3.3.2 Valor dos serviços prestados pelas OSC

Outro quesito que o Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), anteriormente citado, esclarece no mesmo art. 2º, em seu inc. III, é como será calculado o valor dos serviços prestados pela parceira. O mesmo texto se repete na minuta-padrão na Cláusula Quinta – Dos Recursos Financeiros, § 2º:

O cálculo da quantia a ser transferida dar-se-á mediante a multiplicação do número de alunos cadastrados e matriculados na entidade parceira, pelo valor fixado pela Secretaria da Educação, a ser estimado no mês de junho do ano anterior ao do exercício a que se destina o correspondente repasse, adotando-se como parâmetro o valor anual por aluno, na modalidade educação especial, previsto para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. (SÃO PAULO, 2016b, grifo nosso)

Fazendo um exercício para entender como se dá o cálculo acima descrito, podemos dizer que uma OSC firma o Termo de Colaboração com a Seduc-SP no período entre o final e início do ano – por exemplo, assina o termo em dezembro de 2016 para vigência entre 01 de janeiro até 31 de dezembro de 2017. O valor fixado por aluna(o) a ser estimado pela Seduc-SP será o de junho de 2016, baseado no valor aluno/ano na modalidade educação especial fixado pelo

---

<sup>138</sup> Somente em 8 de outubro de 2021 foi publicada a Resolução Seduc n.º 95, que: “Aprova Plano de trabalho, parte integrante do Termo de Colaboração que tem por objeto o atendimento pedagógico (escolarização) a educandos que necessitam de apoio permanente-pervasivo com Deficiência Intelectual ou deficiência múltipla associada à Deficiência Intelectual e de apoio substancial ou muito substancial com Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Múltipla associada ao Transtorno do Espectro Autista, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular” (SÃO PAULO, 2021a).

Fundeb, multiplicado pelo número de alunas(os) da OSC cadastradas(os) e matriculadas(os) na parceria (SÃO PAULO, 2016b).

A Seduc-SP utiliza como base para calcular os repasses dos valores das parcerias o número de alunas(os) cadastradas(os) e matriculadas(os) no mês de junho do ano anterior ao do exercício (SÃO PAULO, 2016b); logo, devemos deduzir que deveriam ser quantitativos aproximados aos do Censo Escolar do ano anterior, já que este se baseia nas informações que recebe sobre as matrículas nas escolas<sup>139</sup>, com a data de referência da última quarta-feira do mês de maio. Essa data é variável de ano para ano, conforme portarias regulatórias<sup>140</sup> (BRASIL, 2007h). Porém, o que vimos nos Termos de Colaboração é que as parcerias são firmadas com um número determinado de vagas de alunas(os) e, se no momento da assinatura do termo as vagas não estiverem preenchidas, a OSC se compromete em receber alunas(os) encaminhadas(os) pela Seduc-SP para cobertura das vagas remanescentes. Nesse contexto, há um valor estipulado nos Termos de Colaboração que é calculado a partir do número de vagas disponibilizadas para a parceria e a categoria de aluna(o) atendida(o) pela OSC. Essa ação pode resultar na indução de encaminhamentos de alunas(os) para essas OSC, contribuindo para a manutenção dos contratos e a política de financiamento da educação especial paulista, reforçando, conseqüentemente, a manutenção do atendimento substitutivo e minando forças que poderiam estar potencializando a política de inclusão escolar.

As transferências dos recursos financeiros devem ser efetuadas em três parcelas, nos meses de março, junho e setembro, não devendo sofrer reajustes durante o exercício (SÃO PAULO, 2016b, art. 3º). Voltando às análises nos Planos de Trabalho para vigência em 2017, confirmamos a programação de previsão de três pagamentos. No ano de 2018, o Decreto nº 63.934, publicado em dezembro, alterou o art. 3º do Decreto nº 62.294 de 2016, e as transferências de recursos passam a ser feitas em quatro parcelas (janeiro, março, junho e setembro), ou seja, a mudança passou a vigorar a partir de 2019 (SÃO PAULO, 2016b, 2018b).

---

<sup>139</sup> As informações devem ser lançadas na página do Educacenso – “[...] sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar”. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 18 dez. 2017.

<sup>140</sup> “O Censo Escolar é realizado anualmente. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, nomeada como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. Essa data de referência foi escolhida para se adequar ao calendário escolar de um país com a grandeza e a diversidade do Brasil”. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 18 dez. 2017.

Quando verificamos a Lista “Dados dos Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil” (2017) (SÃO PAULO, [2017?]b), identificamos que os valores *per capita* repassados para as OSC não são os relativos ao valor anual por aluna(o) na modalidade educação especial estipulado pelo Fundeb para o estado de São Paulo. Nessa lista, o valor *per capita* anual para as(os) alunas(os) com DI/DMu é de R\$ 3.500,00 e para as(os) alunas(os) com TEA é de R\$ 13.515,00, ambos corrigidos para R\$ 3.804,11 e R\$ 14.689,31<sup>141</sup>, respectivamente.

Sabemos que as secretarias de educação não têm como obrigação, segundo as regras do Fundeb, realizar o repasse do valor aluno/ano integral para suas parceiras, tanto nos serviços prestados na etapa da educação infantil quanto para a modalidade educação especial (BRASIL, 2007a; MARTINS, P. S., 2011). Conseqüentemente, o valor *per capita* anual para as(os) alunas(os) com DI/DMu abaixo do valor aluno/ano do Fundeb não é situação desconhecida ou não passível de ocorrência, mas não se explica o valor *per capita*/ano para as(os) alunas(os) com TEA ser tão elevado. Podemos apenas levantar algumas hipóteses tendo em vista, por exemplo, o número de alunas(os) por classe, tema que apresentaremos e discutiremos adiante. Em buscas no portal da Seduc-SP não encontramos nenhum documento que justifique esses valores – mais um tema que merece aprofundamento em pesquisas futuras.

Para ilustrar nossa discussão apresentamos na Tabela 7.7 um comparativo entre os valores aluno/ano Fundeb para os estados brasileiros e Distrito Federal e os valores anuais *per capita* pagos pela Seduc-SP para as OSC para o atendimento das(os) alunas(os) com DI/DMu e TEA.

Sabemos que o valor aluno/ano da educação especial Fundeb corresponde à ponderação de 1.2, 20% maior que o valor aluno/ano do ensino fundamental anos iniciais urbano – ponderação 1.0, que em 2017 foi de R\$ 3.124,84 para os estados que recebiam complementação da União (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhã, Pará, Paraíba e Pernambuco). Para o estado de São Paulo esse valor foi de R\$ 3.898,60 (aproximadamente 25% maior) e para a educação especial – os estados que receberam complementação, o valor foi de R\$ 3.749,81 e para São Paulo – R\$ 4.678,32.

---

<sup>141</sup> Os valores foram corrigidos pelo IPCA (IBGE) de dezembro de 2019. O índice de correção no período foi de 1,083504 e o valor percentual correspondente a 8,35042%. Calculadora do Cidadão, Banco Central do Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3bTkGnq>.

Tabela 7.7 Valor aluno/ano educação especial Fundeb (por estado e DF) e os percentuais calculados em relação aos valores *per capita*/ano pagos pela Seduc-SP nas parcerias com as OSC sem fins lucrativos (2017)

Estados	Valor aluno/ano Educação Especial Fundeb	Percentuais calculados em relação ao valor aluno/ano Educação Especial Fundeb	
		Valor <i>per capita</i> aluno/ano com DI/DMu - R\$ 3.804,11	Valor <i>per capita</i> aluno com TEA - R\$ 14.689,31
AC	4.463,82	14,78%	229,07%
AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE	3.749,81	-1,45%	291,73%
AP	4.852,97	21,61%	202,69%
DF	5.018,67	24,20%	192,69%
ES	4.277,26	11,06%	243,42%
GO	4.468,08	14,86%	228,76%
MG	3.879,70	1,95%	278,62%
MS	4.633,30	17,90%	217,03%
MT	4.392,11	13,39%	234,44%
PI	3.924,45	3,07%	274,30%
PR	4.337,24	12,29%	238,68%
RJ	4.142,70	8,17%	254,58%
RN	3.971,34	4,21%	268,88%
RO	4.633,08	17,89%	217,05%
RR	5.456,65	30,28%	169,20%
RS	5.191,03	26,72%	182,97%
SC	5.191,03	12,76%	236,88%
SE	4.242,10	10,32%	246,27%
SP	4.678,32	18,69%	213,98%
TO	4.342,58	12,40%	238,26%

Fonte: Brasil (2017); São Paulo ([2017?b). Valores corrigidos pela IPCA (IBGE) de dez/2019. Elaboração da autora (2022).

No Tabela 7.7 verificamos que os valores *per capita*/ano pagos para as OSC sem fins lucrativos para atendimento das(os) alunas(os) com DI/DMu em relação aos valores aluno/ano da educação especial estipulados pelo Fundeb no ano de 2017 para os estados e DF é menor na quase totalidade dos casos, a não ser em relação ao valor Fundeb para a educação especial para os estados que receberam complementação dos valores pela União no ano de 2017. Nesses estados o valor aluno/ano para essa categoria foi 1,5% menor que o valor *per capita*/ano pago para as OSC parceiras da Seduc-SP. Relacionando o valor pago para essa categoria de alunas(os) com os valores aluno/ano da educação especial do Fundeb para os estados que não precisam de complementação, verificamos que os percentuais desses estados foram maiores e

variaram entre 2,0% (Minas Gerais) e 30,3% (Roraima), enquanto no estado de São Paulo o percentual foi de 18,7% a menos.

Observando o valor *per capita*/ano pago pela Seduc-SP para as OSC sem fins lucrativos para atendimento das(os) alunas(os) com TEA de R\$ 14.689,31, verificamos que os percentuais em relação aos valores aluno/ano da educação especial Fundeb são todos inferiores, variando entre 291,7% para o valor estipulado para os estados que precisam de complementação da União e 169,2% para o estado de Roraima. Observa-se no estado de São Paulo um percentual de 214,0% maior.

Cabe reiterar que não localizamos legislação ou documentos oficiais da Seduc-SP que justifiquem esses *per capita* pagos às OSC parceiras. Por isso, supomos que são resultados de negociações entre as representações dessas OSC com a Seduc-SP nesse caso específico. Considerando alguns documentos de orientações que analisamos (SÃO PAULO, 2009c, d, 2013c, d), podemos dizer que a Feapaes, que representa as Apae do estado paulista, é quem está à frente de tais negociações. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 8) ressaltam o papel da Fenapaes e da Federação Nacional das Pestalozzi (Fenapestalozzi) como representantes – “[...] porta-vozes das pessoas com deficiência [...]”, alertando-nos para que estejamos atentas(os), pois enquanto as discussões giram em torno do lugar onde deve ocorrer a educação das(os) alunas(os) atendidas(os) pela educação especial, há a tendência de esquecermos que está em jogo o financiamento dessa modalidade de ensino, ou seja, ao fundo o que importa é para onde são destinadas essas verbas – para o público ou para o privado? Se levarmos em conta os montantes que levantamos nesta pesquisa podemos concluir que são valores relevantes para essas OSC sem fins lucrativos, os quais, se fossem destinados ao incremento de ações inclusivas nas redes e sistemas de ensino públicos, poderiam impulsionar melhorias gerais nas unidades escolares e, conseqüentemente, na qualidade da educação para todas(os), conforme afirmam Souza, Castro e Prieto (2018).

No próximo subitem apresentamos detalhadamente os serviços prestados pelas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das DE da Grande São Paulo, e qual o público atendido.

### 7.3.3.3 Tipo de serviço que as OSC oferecem e o público de referência dos atendimentos

Como citado no item das responsabilidades pedagógicas da OSC, no Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b)<sup>142</sup>, assim como na minuta-padrão do Termo de Colaboração anexada a esse e nos Planos de Trabalho, temos identificado o alunado a ser atendido na celebração de parcerias – alunas(os) com DI, DMu associada à DI e com TEA.

Nos Planos de Trabalho constavam o número de alunas(os) atendidas(os) nas OSC relativos ao Termo de Colaboração, a qual das categorias e programa pertencem e a formação das classes.

#### *7.3.3.3.1 Alunas(os) atendidas(os) pelas OSC, por categorias e programas*

Nos Planos de Trabalho estão indicado o Projeto DI/DMu e o Projeto Autismo, como já mencionado, e como as(os) alunas(os) dessas duas categorias devem ser agrupadas(os) para o atendimento, qual seja: as(os) primeiras(os) (DI e DMu) por idade – de 6 a 10 anos e 11 meses, de 11 a 14 anos e 11 meses no Programa de Escolarização Inicial – Fase I (Ensino Fundamental – anos iniciais) e 15 a 29 anos e seis meses no Programa Socioeducacional – Fase II; e as(os) alunas(os) com TEA por nível – II e III<sup>143</sup>. Apresentamos esses dados na Tabela 7.8.

---

<sup>142</sup> Disponível em: <https://bit.ly/33ae5S4>.

<sup>143</sup> Esta classificação está explicada no Capítulo 5.

Tabela 7.8 – Quantitativo de alunas(os) atendidas(os) nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo: por projeto e programas – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Projeto DI/DMu			Projeto Autismo			Total	Vagas Remanescentes		
			Programa de Escolarização Inicial		Programa Socioeducacional	Total DI	Nível II	Nível III		Total TEA	DI/DMu	TEA
			6 a 10 anos	11 a 14 anos								
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	4	17	26	47	12	-	12	59	-	-
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	-	40	58	98	-	-	-	98	-	-
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	11	13	61	85	-	-	-	85	-	-
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S.Oliveira	-	10	70	80	-	-	-	80	3	-
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia Celio Roberto da Conceição	-	-	89	89	-	-	-	89	-	-
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.Assist.Des.Social (Abads) EEE	7	22	55	84	80	27	107	191	6	3
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	11	58	33	102	-	-	-	102	-	-
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Associação de Amigos do Autista	-	-	-	-	174	0	174	174	-	10
		Assoc.Educ.para Múltipla Deficiência Ahimsa	13	16	22	51	-	-	-	51	15	-
Região Leste 1	São Paulo	Assoc.Casa dos Def.de Ermelino Matarazzo	22	11	33	66	-	-	-	66	-	-
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	1	8	22	31	9	57	66	97	4	10
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema Alberto Simões Moreira	8	19	193	220	-	-	-	220	-	-
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid I	24	35	85	144	-	-	-	144	-	-
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	11	30	68	109	-	-	-	109	-	-
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna A.Araújo	10	9	5	24	-	-	-	24	6	-
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni M.Silva	7	14	38	59	19	-	19	78	8	1
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	17	33	142	192	-	-	-	192	8	-
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocupac. e Profis.Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	30	183	173	386	98	24	122	508	46	-
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	13	10	25	48	21	10	31	79	17	1
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	61	72	202	335	7	25	32	367	25	-
Região Santo André	Santo André	APAE de Santo André EEE	21	28	126	175	-	-	-	175	-	-
Região São Bernardo do Campo*	São Caetano do Sul	Apae de São Caetano do Sul EEE Helena Pereira de Moraes	ø	ø	ø	174	ø	ø	-	174	ø	ø
		O Semeador Escola Metodista EEE - AMAS S. Caetano do Sul	ø	ø	ø	33	ø	ø	23	56	ø	ø
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	-	10	10	20	8	8	16	36	20	16
<b>Total Geral</b>			<b>271</b>	<b>638</b>	<b>1536</b>	<b>2652</b>	<b>428</b>	<b>151</b>	<b>602</b>	<b>3254</b>	<b>158</b>	<b>41</b>

Fonte Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; DI: Deficiência Intelectual; DMu: Deficiência Múltipla; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (\*) Os Termos de Colaboração desta DE não foram publicados no portal da Seduc-SP, dados constantes em São Paulo (2017). Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que na Tabela 7.8, constatamos que havia em 2017 um total de 3.254 alunas(os) atendidas(os) por meio das parcerias nessas OSC, sendo 2.652 (81,5%) alunas(os) com DI/DMu e 602 (18,5%) com TEA. As(Os) alunas(os) com DI/DMu estavam: 271 (10,2%) entre 6 e 10 anos, 638 (24,0%) entre 11 e 14 anos e 1.536 (57,9%) entre 15 e 29 anos e seis meses, ao passo que entre as(os) alunas(os) com TEA tínhamos: 428 (71,0%) no nível II e 151 (29%) no nível III. Devemos observar que as(os) 207 alunas(os) com DI/DMu e as(os) 23 alunas(os) com TEA atendidas(os) nas OSC da DE Região São Bernardo do Campo não puderam ser alocadas(os) nas categorias de idade e níveis porque os Termos de Colaboração/Planos de Trabalho não foram publicados, logo a soma dos percentuais das(os) alunas(os) com DI e com TEA totalizaram apenas 92% e 96%, respectivamente, em relação aos totais das categorias. As OSC registraram em seus Planos de Trabalho as vagas remanescentes: 158 – DI/DMu e 41 – TEA.

Algumas considerações sobre esses números: a maioria das(os) alunas(os) atendidas(os) eram da categoria DI/DMu (81,5%), sendo que 57,9% do total estavam na faixa etária entre 15 e 29 anos e 6 meses. Ressaltamos que esses dados corroboram as informações do Censo Escolar de 2017, que também indicavam as matrículas de alunas(os) com DI em maior número entre aquelas da educação especial no estado de São Paulo (87.084 nas classes comuns e 29.603 nas classes exclusivas), assim como se observa elevado número de alunas(os) nas faixas etárias acima dos 15 anos nas dependências administrativas privadas nas classes exclusivas – 23.345 matrículas. Devemos nos atentar para o fato de que as(os) alunas(os) com TEA estão acomodadas(os) por níveis e não por faixa etária nos programas das OSC, ou seja, não podemos inferir quantas(os) mais estão em idade acima de 15 anos.

Em relação ao atendimento às(aos) alunas(os) com DI/DMu, entre as 23 OSC que atendem essas(es) alunas(os), 14 (60,8%) dessas tinham menos de 100 matrículas, o que correspondia ao total de 815 alunas(os), aproximadamente 30,7% do total das(os) alunas(os) nessa categoria, ao passo que nove (39,2%) OSC concentravam 69,3% do total, entre essas, seis OSC atendiam entre 102 alunas(os) – Lar Escola AACD – e 192 alunas(os) – Apae de Mauá; as outras três OSC concentravam 941 alunas(os), aproximadamente 36,0% do total, como segue: 220 (8,3% do total) alunas(os) – Apae de Diadema; 335 (12,6% do total) alunas(os) – Apae Mogi das Cruzes e 386 (14,6% do total) alunas(os) – Apraespi.

Em relação às dez OSC que atendiam as(os) 602 alunas(os) com TEA, seis (60,0%) delas tinham menos de 50 alunas(os) matriculadas(os), entre essas a Apae de Caieiras, que



atendia 12 alunas(os) , e a Apae de Mogi das Cruzes, que atendia 32 alunas(os), somando 133 alunas(os) (22,0% do total). O Lar Escola Mãe Divino Amor atendia, por sua vez, 66 alunas(os) (10,9% do total) e três OSC concentravam 403 atendidas(os) (66,9% do total): 107 (17,7% do total) alunas(os) na Abads, 122 (20,2% do total) alunas(os) na Apraespi e 174 (28,9% do total) alunas(os) na AMA.

Observemos que a Apraespi, OSC localizada no município de Ribeirão Pires, atendia o maior número de alunas(os) – 508, o que representava aproximadamente 15,6% do total de alunas(os) atendidas(os) pelas 24 OSC.

No próximo subitem veremos como essas(es) alunas(os) estão organizadas(os) por classe.

#### *7.3.3.3.2 Classes mantidas pelas OSC, distribuídas por categorias e programas*

Nos Planos de Trabalho das OSC tínhamos registradas as informações de como devem ser agrupadas(os) as(os) alunas(os) nas classes. As(Os) alunas(os) com DI/DMu na Fase I – Escolarização inicial – no mínimo seis e no máximo 10 alunas(os) por classe; na Fase II – Programa Socioeducacional – no mínimo seis e no máximo 15 alunas(os) por classe; as(os) alunas(os) com TEA nível II – no máximo seis alunas(os) por classe e no nível III – no máximo quatro alunas(os) por classe. Havia também a indicação da necessidade de se “[...] observar a defasagem entre os alunos para a formação das classes conforme a faixa etária, podendo considerar uma diferença de, no máximo, 4 anos entre os pares na mesma classe” (SÃO PAULO, 2016h-ac).

A partir da informação que tínhamos nos Planos de Trabalho das OSC e que está acima citada, assim como dos registros nos mesmos documentos dos agrupamentos que as OSC organizaram para aprovação de seus planos, analisamos tais quantitativos calculando a média por classe, programa e faixas etárias para observar se esses parâmetros de formação de classes estavam sendo seguidos pelas OSC. Esses dados podem ser observados na Tabela 7.9 sobre as(os) alunas(os) com DI/DMu e na Tabela 7.10 sobre as(os) alunas(os) com TEA.

Tabela 7.9 – Projeto DI/DMu – quantitativo de classes e média de alunas(as) por classe nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Programa Escolarização Inicial			Programa Socioeducacional			Total		Vagas remanescentes			
			6 a 10 anos		11 a 14 anos		15 a 29 anos							
			(6 e 10 alunos)	(6 e 10 alunos)	(6 e 15 alunos)	Alunos	Classes	Média	Alunos	Classes		Média	Alunos	Classes
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	4	1	4	17	1	17	26	2	13	47	4	-
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	-	-	-	40	4	10	58	4	14,5	98	8	-
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	11	1	11	13	2	6,5	61	6	10,2	85	9	-
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S.Oliveira	-	-	-	10	1	10	70	5	14	80	6	3
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia Celio Roberto da Conceição	-	-	-	-	-	-	89	10	8,9	89	10	-
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.Assist.Des.Social (Abads) EEE	7	1	7	22	3	7,3	55	4	13,8	84	8	6
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	11	1	11	58	6	9,7	33	3	11	102	10	-
Região Centro Sul	São Paulo	As. Educ.Múltipla Defic. Ahimsa	13	4	3,3	16	5	3,2	22	5	4,4	51	14	15
Região Leste 1	São Paulo	Assoc. Casa Defic.de Ermelino Matarazzo	22	2	11	11	1	11	33	3	11	66	6	-
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	1	1	1	8	2	4	22	2	11	31	4	4
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema Alberto Simões Moreira	8	1	8	19	2	9,5	193	15	12,9	220	18	-
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal Chaim Jorge Filho Unid I	24	3	8	35	4	8,8	85	7	12,1	144	12	-
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	11	2	5,5	30	3	10	68	5	13,6	109	10	-
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna Alves de Araújo	10	2	5	9	2	4,5	5	1	5	24	5	6
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni M.Silva	7	1	7	14	2	7	38	3	12,7	59	6	8
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek Apraespi - Centro Ocupac. e Profis.Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	17	2	8,5	33	4	8,3	142	10	14,2	192	6	8
	Ribeirão Pires	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	30	4	7,5	183	21	8,7	173	13	13,3	386	38	46
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	13	2	6,5	10	1	10	25	3	8,3	48	16	17
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	61	7	8,7	72	11	6,5	202	14	14,4	335	30	25
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	21	4	5,3	28	6	4,7	126	10	12,6	175	20	-
Região de Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	-	-	-	10	1	10	10	1	10	20	2	20
<b>Total Geral</b>			<b>271</b>	<b>39</b>	<b>6,9</b>	<b>638</b>	<b>82</b>	<b>7,8</b>	<b>1.536</b>	<b>126</b>	<b>12,2</b>	<b>2.652</b>	<b>242</b>	<b>158</b>

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC – Organizações da Sociedade Civil; EEE: Escola de Educação Especial; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; EEIEF: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Na Tabela 7.9 temos 21 OSC com classes com alunas(os) da categoria DI/DMu. Quando partimos do parâmetro de que todas as classes de alunas(os) com DI/DMu nas OSC deveriam ter no mínimo seis e no máximo dez alunas(os) no Programa de Escolarização Inicial, observamos que em nove das OSC temos classes que não estão de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Seduc-SP, apesar desta indicar que pode haver flexibilidade para formação dos agrupamentos dentro dos critérios estabelecidos pela regulamentação em todos os programas (SÃO PAULO, 2013c). Para não tornar a análise exaustiva, traremos apenas o que consideramos excepcionalidades.

Olhando para as classes desse programa, idade entre 6 e 10 anos e 11 meses, tínhamos 17 OSC (80,9% das 21 OSC) com classes nesse programa e faixa etária. Entre essas tínhamos seis OSC (35,2% das 17 OSC) com classes com menos de seis alunas(os), e três nos chamam mais a atenção: Apae de Caieiras – uma classe com quatro alunas(os), Lar Escola Mãe do Divino Amor – uma classe com uma (um) aluna(o), pois só atendiam esses quantitativos de alunas(os) nessa faixa etária, e vimos excepcionalidade na Ahimsa, onde eram atendidas(os) 13 alunas(os) em quatro classes, uma média de 3,3 alunas(os) em cada. Neste último caso em específico, se levarmos em conta o número mínimo de alunas(os) (seis), deveríamos ter duas classes, ou seja, tínhamos duas classes extras. Nas Apae de Itaquaquecetuba, de Itapevi e de Santo André as turmas estavam com médias acima de cinco, indicando, assim, que uma ou outra turma poderia ter alunas(os) a menos.

Por outro lado, três OSC (18% das 17 OSC) formaram classes com número de alunas(os) acima de dez – Lar Escola AACD e Apae de Francisco Morato, com 11 alunas(os) em uma classe; a Associação da Casa dos Deficientes de Ermelino Matarazzo atendia, por sua vez, 22 alunas(os) em duas classes, dando uma média de 11 alunas(os) em cada. Destacamos que a maioria das OSC organiza suas classes com tendência ao mínimo de alunas(os) e não ao máximo.

Das 22 OSC que atendiam alunas(os) com DI/DMu, 20 delas (90,9%) atendiam alunas(os) da faixa etária de 11 a 14 anos e 11 meses no Programa de Escolarização Inicial. Levando em consideração que as classes deviam ser formadas com no mínimo seis alunas(os), tínhamos quatro OSC (20,0% das 20 OSC) que não atendiam a esse parâmetro: a Apae de Itaquaquecetuba e o Lar Escola Mãe do Divino Amor atendiam, em duas classes, nove e oito alunas(os), com média de 4,5 e quatro alunas(os) por classe, respectivamente; a Apae de Santo André atendia 28 alunas(os) em seis classes, com média de 4,7 alunas(os) em cada uma. A

excepcionalidade novamente está na Ahimsa, que atendia 16 alunas(os) em cinco classes, com média de 3,2 alunas(os) em cada uma. Neste caso, se aplicada a correlação estabelecida pela Seduc-SP, seriam necessárias somente duas classes, sendo uma com quatro alunas(os), de modo que temos duas classes que não deveriam ser formadas por não terem o número de alunas(os) suficiente para elas.

Das 20 OSC, duas OSC (10,0%) formaram classes com mais de dez alunas(os): a Apae de Caieiras, com uma classe com 17 alunas(os); e a Associação da Casa dos Deficientes de Ermelino Matarazzo, com uma classe com 11 alunas(os). Observamos que nessa faixa etária há uma tendência maior de formar as classes com número mais aproximado ao máximo de alunas(os), em que cinco OSC apresentavam média de dez alunas(os) por classe e seis delas com médias entre 7,3 e 9,7 alunas(os) por classe.

Analisando os agrupamentos informados pelas OSC do Programa Socioeducacional para alunas(os) com DI/DMu, na faixa etária entre 15 e 29 anos e seis meses, classes de no mínimo seis e máximo 15 alunas(os), podemos concluir que tínhamos 21 OSC que atendiam alunas(os) nesse programa e faixa etária, e somente duas OSC (9,5% das 21 OSC) informaram ter classes com menos de seis alunas(os): a Apae de Itaquaquecetuba atendia cinco alunas(os) em uma turma e a Ahimsa atendia 22 alunas(os) em cinco classes, com média de 4,4 alunas(os) em cada. Se calcularmos pelo mínimo de alunas(os) exigido, a OSC deveria ter no máximo quatro classes (três com 6 alunas[os] e uma com 4 alunas[os]), ou seja, nesse caso temos no mínimo uma classe a mais; e se calcularmos pelo máximo de alunas(os), tínhamos três classes a mais para os parâmetros exigidos pela Seduc-SP.

Todas as outras 19 OSC (90,5% das 21 OSC) mantiveram médias entre 8,3 e 14,5 alunas(os) por classe, isto é, dentro do exigido para o agrupamento do programa em questão. Quando consideramos o número máximo de alunas(os) por classe, observamos que seis delas tinham uma classe a mais que o necessário e uma delas, a Apae de Cotia, informou manter quatro classes além da quantidade necessária para atender as(os) 89 alunas(os).

Entre as 21 OSC que atendiam alunas(os) com DI/DMu, dez possuíam no momento de assinatura do Termo de Colaboração vagas remanescentes, ou seja, vagas que poderiam ser preenchidas com o encaminhamento de alunas(os) pela Seduc-SP, somando 158 vagas, mas não havia indicação do programa a que correspondiam. Tínhamos quatro OSC que se destacavam com quantitativos acima de dez vagas: a Ahimsa – 15 vagas,; e a Apraespi – 46 vagas, Apae de Rio Grande da Serra – 17 vagas, Apae de Mogi das Cruzes – 25 vagas, o que poderia explicar

o número de alunas(os) por classe abaixo dos critérios estabelecidos pela Seduc-SP – conforme apontamos anteriormente as médias de alunas(os) por classe estariam dentro do estabelecido e, nesses casos, os encaminhamentos apenas complementaríamos as classes já formadas, mas ainda dentro das médias. Uma segunda hipótese seria a de que essas OSC atendem alunos com níveis de comprometimentos maiores e que precisam de atendimento mais individualizado, por isso as classes têm um número menor de alunas(os).

Pelas informações encontradas nos Planos de Trabalho não temos como evidenciar se essas vagas remanescentes foram preenchidas com os encaminhamentos da Seduc-SP ao longo do ano de 2017, ano de vigência dos termos.

Os dados aqui apresentados indicam a tendência das OSC em formarem turmas com números próximos ao mínimo permitido e não ao máximo, o que pode implicar, em primeiro lugar, na manutenção da prática histórica na área de educação especial de individualização do atendimento dessas(es) alunas(os), fato percebido em pesquisa com professoras de duas Apae do interior do estado do Paraná, realizada por Leonel e Leonardo (2014, p. 551), em que as autoras apontam que nas entrevistas, “[...] segundo relato das participantes, o trabalho realizado com os alunos geralmente é individualizado, [e] que é considerado pelas participantes como indispensável para sua prática pedagógica”. Essa forma de atendimento traz como decorrência a necessidade de um contingente maior dos recursos (humanos, de estrutura física e materiais). Desse modo, no que tange ao financiamento, essas ações das OSC sinalizam para a Seduc-SP que necessitam de maiores aportes financeiros para o atendimento.

A seguir na Tabela 7.10 é registrado o mesmo exercício de cálculo da média de alunas(os) por turma para o Projeto Autismo.

Na Tabela 7.10 apresentamos as nove OSC (37,5% do total) que atendiam alunas(os) com TEA. Para o atendimento dessas(es) alunas(os) são delimitados dois tipos já citados: classes nível II – no máximo 6 alunas(os) e nível III - no máximo quatro alunas(os).

Tabela 7.10 - Projeto Autismo – quantitativo de classes e média de alunas(os) por classe nas OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP – DE da Grande São Paulo – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Nível II (Até 6 alunos)			Nível III (Até 4 alunos)			Total		Vagas remanescentes
			Alunos	Classes	Média	Alunos	Classes	Média	Alunos	Classes	
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	12	2	6	-	-	-	12	2	-
Região Centro	São Paulo	Assoc.Bras.Assist.Des.Social (Abads) EEE	80	15	5,3	27	7	3,9	107	22	3
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Assoc.de Amigos do Autista	174	39	4,5	-	-	-	174	39	10
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	9	4	2,3	57	18	3,2	66	22	10
Região Itaquaquecetuba	Poá	Apae de Poá EEE Leonor Bolsoni Marques da Silva	19	3	6,3	-	-	-	19	3	1
Região Mauá	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocupac. e Profis.Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	98	17	5,8	24	6	4	122	23	-
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	21	4	5,3	10	3	3,3	31	7	1
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profa. Botyra Camorim Gatti	7	2	3,5	25	6	4,2	32	8	-
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae de Ferraz de Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	8	2	4	8	2	4	16	4	-
<b>Total Geral</b>			<b>428</b>	<b>88</b>	<b>4,9</b>	<b>151</b>	<b>42</b>	<b>3,6</b>	<b>602</b>	<b>130</b>	<b>25</b>

Fonte: Planos de Trabalho das OSC com vigência para 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac). Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; EEE: Escola de Educação Especial; EIEF: Escola Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado pela autora (2022).

Todas as nove OSC atendiam alunas(os) dos dois níveis. Iniciamos apresentando os dados das classes de alunas(os) com TEA, classificadas(os) no nível II e, levando-se em conta o critério para o agrupamento de no máximo seis alunas(os), apenas uma das OSC, a Apae de Poá, atendia acima – 19 alunas(os) em três classes, média de 6,3 alunas(os) em cada. Presumimos que haja uma configuração de duas classes com seis alunas(os) e uma com sete alunas(os), e se isto ocorria, havia uma sala com número de alunas(os) acima do indicado pela Seduc-SP.

Das nove OSC, cinco OSC (55,5%) indicaram ter um número de classes dentro do previsto para a quantidade máxima de alunas(os), sendo que a Apae de Caieiras atendia 12 alunas(os) em duas classes – seis alunas(os) em cada; e as outras quatro OSC apresentaram média de alunas(os) por classe entre 4,5 e 5,8. A Abads poderia ter agrupamentos que formassem 14 classes para atender 80 alunas(os), mas informou que mantinha 15 classes, logo, uma classe a mais; enquanto o Lar Escola Mãe do Divino Amor poderia atender as(os) nove alunas(os) em duas classes, mas indicou que mantinha duas salas a mais, com média de 2,3 alunas(os) por classe. Devemos destacar a AMA, que registrou manter 39 classes para o atendimento de 174 alunas(os), média de 4,5 alunas(os) por classe, e se os agrupamentos fossem formados com o máximo de seis alunas(os), seriam necessárias somente 29 classes, ou seja, havia dez classes a mais.

As(Os) alunas(os) da categoria TEA – nível III eram atendidas(os) em seis das nove OSC. Novamente, se levamos em conta o critério de agrupamento de no máximo quatro alunas(os), somente a Apae de Mogi das Cruzes indicou manter uma classe com mais de quatro alunas(os), pois são atendidas(os) 25 alunas(os), em seis classes, com média de 4,2 alunas(os) em cada.

Entre as demais OSC, quatro delas indicaram manter agrupamentos dentro do previsto para o número de alunas(os) atendidas(os), com média de alunas(os) por classe entre 3,2 e 3,9. Dentre estas, destacamos o Lar Escola Mãe do Divino Amor, que poderia atender as(os) 57 alunas(os) em 15 classes, mas que indicou manter 18 classes, ou seja, três a mais, com média de 3,2 alunas(os) por classe.

A Seduc-SP recomenda que o agrupamento deve “[...] ser flexível, de acordo com os critérios estabelecidos pela regulamentação [...] vigente” (SÃO PAULO, 2013c, p. 29). Sendo assim, observamos que as OSC, tendo em vista essa “flexibilidade”, dão preferência para a organização das classes com número inferior ao máximo estabelecido, e em alguns casos com

número de classes muito acima do esperado, como os citados da Ahimsa, com sete classes a mais para alunas(os) com DI/DMu; AMA, com dez classes a mais para alunas(os) com TEA do Nível III; e o Lar Escola Mãe do Divino Amor, com cinco turmas a mais – duas para as(os) alunas(os) com TEA do Nível II e três para as(os) alunas(os) com TEA do Nível III, ou seja, os agrupamentos foram formados com número de alunas(os) bem inferiores ao máximo permitido. Apesar do fato de a primeira OSC ter 15 vagas remanescentes e as outras duas OSC terem dez vagas remanescentes cada uma no momento de firmar o Termo de Colaboração, o quantitativo elevado de classes não se justifica.

Nos dados das classes de alunas(os) com TEA observamos as mesmas tendências de atendimento individualizado, com número menor que o máximo por turma (4 e 6 alunas[os]). Nesse sentido, reiteramos as considerações que fizemos anteriormente sobre essa forma de atendimento das OSC, que sinaliza para a Seduc-SP as especificidades do atendimento, além da tentativa de justificar o custo elevado do serviço, que depende de maior número de profissionais, espaço físico e materiais. Buscamos por estudos sobre custo de estudantes com DI e TEA em escolas comuns e/ou privadas especiais, mas não encontramos – mais um tema que merece aprofundamento com pesquisas.

As informações que apresentamos na Tabela 7.6, com o consolidado do número de profissionais nos projetos, confirmam que no Projeto TEA tínhamos, em 2017, 190 profissionais, somados professoras(es) e profissionais da educação, enquanto no Projeto DI/DMu tínhamos 203 para o mesmo somatório, 46,9% e 50,1% do total da área pedagógica, respectivamente; porém, proporcionalmente ao quantitativo de alunas(os) – 602 com TEA e 2.652 com DI/DMu –, havia mais profissionais envolvidos no Projeto TEA por aluno do que no outro projeto. Além das(os) 81 professoras(es), somam-se 97 profissionais (auxiliares de classe, monitoras(es), instrutoras(es) e “atendentes de deficientes”), cerca de três alunas(os) para cada profissional; no Programa DI/DMu temos cerca de 13 alunas(os) para cada profissional.

No próximo item apresentamos e discutimos os montantes que envolvem os recursos destinados para financiamento da educação especial pela Seduc-SP.



## 7.4 Seduc-SP - financiamento da educação especial

Neste item trazemos os dados sobre o financiamento da educação especial e iniciamos a partir das fontes de recursos que compuseram as receitas que liquidaram despesas com a subfunção 367 – Educação Especial, depois analisamos as despesas dessa subfunção que foram liquidadas<sup>144</sup> com esses recursos e, por fim, nos centramos nos valores liquidados em favor de 24 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP das DE da Grande São Paulo.

Ressaltamos, como já indicado por França (2014) em pesquisa no município de Vitória-ES, e Pereira (2012) nos estudos em João Pessoa e Cabedelo/PB, que nos demonstrativos de despesas da Seduc-SP no portal da Sefaz-SP também não há registros especificando despesas com a educação especial relacionadas diretamente aos recursos advindos do Fundeb, como remuneração de profissionais, entre outras, pois estas estão agregadas às despesas gerais do ensino fundamental e do ensino médio.

Para finalizar, em uma tentativa de demonstrar que a Seduc-SP dispense valores elevados nas parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, apresentamos uma simulação que nos auxiliará na análise comparativa entre o valor aluno/ano do Fundeb para a educação especial em estados que recebem complementação da União e o estado de São Paulo e o valor *per capita*/ano das(os) alunas(os) atendidas(os) pelas OSC parceiras.

### 7.4.1 Fonte de recursos e as despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial

As fontes de recursos indicam a origem ou a procedência dos recursos que compõem as receitas, combinando os critérios de origem e a vinculação de receita às despesas do orçamento às quais se destinam. “A vinculação de receitas e despesas visa demonstrar as parcelas de recursos que já estão comprometidas com o atendimento de determinadas finalidades, e aqueles que podem ser livremente alocados” (SÃO PAULO, [201-]c, p. 18-19).

---

<sup>144</sup> “**LIQUIDAÇÃO**: consiste na verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito e tem por objetivo apurar a origem e o objeto do que se deve pagar, a importância exata a pagar, e a quem se deve pagar a importância para extinguir a obrigação”. (SÃO PAULO, [201-]b, p. 2, grifo do autor)

Ao pesquisar nos demonstrativos financeiros do portal da Sefaz-SP, constatamos que as despesas com a subfunção<sup>145</sup> 367 – Educação Especial nos anos de 2017, 2018 e 2019 foram liquidadas com recursos provenientes de quatro fontes de recursos diferentes: 001 – Tesouro – Dotação Inicial e Crédito Suplementar, 003 – Recursos Vinculados – Fundo Especial de Despesas, 005 – Recursos Vinculados Federais e 045 – Recurso Vinculado Federal/Supervit Financeiro, que serão conceituadas e detalhadas adiante.

Neste item apresentamos e analisamos os valores que compõem essas fontes de receitas, a composição das despesas liquidadas com a subfunção 367 – Educação Especial por fonte de recursos e identificamos as despesas liquidadas nessa subfunção por grupo de despesas. Nesse movimento apontamos os valores liquidados em favor das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, parceiras da Seduc-SP.

#### 7.4.1.1 Receitas orçamentárias e as origens dos recursos

As receitas orçamentárias são codificadas e desmembradas em níveis, expressos em oito dígitos – 0.0.0.0000.0. Conforme apresentamos na Figura 7.2, o primeiro nível corresponde à “Categoria Econômica”, e nele as receitas são detalhadas em “[...] Receitas Correntes Orçamentárias, Receitas Correntes Intraorçamentárias, Receitas de Capital Orçamentárias e Receitas de Capital Intraorçamentárias”; no segundo nível temos a “Origem”, que “[...] tem por objetivo identificar a origem das receitas, no momento em que as mesmas ingressam no patrimônio público”. O terceiro nível é a “Espécie”, que está vinculado à origem e é “[...] composto por títulos que permitem qualificar com maior detalhe o fato gerador dos ingressos de tais receitas”. O 4º, 5º, 6º e 7º níveis são os “Desdobramentos para Identificação de Peculiaridades da Receita” e têm como objetivo “[...] identificar as particularidades de cada receita, caso seja necessário. Assim, esses dígitos podem ou não ser utilizados, observando a necessidade de especificação do recurso”. Por fim, o oitavo nível identifica o tipo de arrecadação (SÃO PAULO, [2019?], p. 1).

---

<sup>145</sup> “Representa um nível de agregação imediatamente inferior à função e deve evidenciar cada área de atuação governamental”. (SÃO PAULO, [201-]a, p. 19). Por sua vez a função é o: “Maior nível de agregação das diversas áreas de atuação do setor público. A função se relaciona com a missão institucional do órgão, por exemplo, educação, saúde, cultura, transporte, direitos da cidadania etc. A função “encargos especiais” engloba as despesas orçamentárias em relação às quais não se pode associar um bem ou serviço, tais como dívida, transferências constitucionais a municípios etc”. (SÃO PAULO, [201-]a, p. 19)

Figura 7.2 – Estrutura da Codificação das Receitas Orçamentárias

<b>1º Nível</b>	<b>2º Nível</b>	<b>3º Nível</b>	<b>4º, 5º, 6º e 7º Nível</b>	<b>8º Nível</b>
<b>Categoria Econômica</b>	<b>Origem</b>	<b>Espécie</b>	<b>Desdobramento para identificação de peculiaridades da receita</b>	<b>Tipo de arrecadação</b>
0.	0.	0.	0000.	0

Fonte: São Paulo ([2019]). Elaborado pela autora (2022).

Observamos no levantamento dos dados de receitas das quatro fontes de recursos que essas tiveram origem nas categorias econômicas descritas a seguir.

A maioria se origina das “Receitas Orçamentárias Correntes”, que “[...] são arrecadadas [ingressos de recursos, transferências, entre outras] dentro do exercício financeiro, aumentam as disponibilidades financeiras do Estado e constituem instrumento para financiar os objetivos definidos nos programas e ações orçamentários, com vistas a satisfazer finalidades públicas” (SÃO PAULO, [201-]c, p. 3). Essas são expressas a partir dos códigos que iniciam com o dígito 1, exemplo: 1.0.0.0000.0.

Classificam-se como correntes as receitas provenientes de tributos; de contribuições; da exploração do patrimônio estatal (Patrimonial); da exploração de atividades econômicas (Agropecuária, Industrial e de Serviços); de recursos financeiros recebidos de outras pessoas de direito público ou privado, quando destinadas a atender despesas classificáveis em Despesas Correntes (Transferências Correntes); por fim, demais receitas que não se enquadram nos itens anteriores, nem no conceito de receita de capital (Outras Receitas Correntes). (SÃO PAULO, [201-]c, p. 3)

A segunda origem foram as “Receitas Orçamentárias de Capital”, que também correspondem a ingressos de recursos no próprio exercício financeiro, mas que, diferentemente das Receitas Correntes, “[...] em geral não provocam efeito sobre o patrimônio líquido” (SÃO PAULO, [201-]c, p. 7). São expressas a partir dos códigos que iniciam com o dígito 2, exemplo: 2.0.0.0000.0.

Receitas de Capital são as receitas provenientes da realização de recursos financeiros oriundos de constituição de dívidas; da conversão, em espécie, de bens e direitos; os recursos recebidos de outras pessoas de direito público ou privado, destinadas a atender despesas classificáveis em Despesas de Capital. (SÃO PAULO, [201-]c)

A terceira origem foram as “Receitas Correntes – Intraorçamentárias”, que são expressas a partir dos códigos que iniciam com o dígito 7, exemplo: 7.0.0.0000.0,

[...] são receitas correntes de órgãos, autarquias, fundações, empresas dependentes e de outras entidades integrantes dos orçamentos fiscal e da seguridade social, quando o fato que originar a receita decorrer de despesa de órgão, autarquia, fundação, empresa dependente ou de outra entidade constante desses orçamentos, no âmbito da mesma esfera de governo. (SÃO PAULO, [201-]c, p. 10)

Por fim, as “Receitas de Capital – Intraorçamentárias”, expressas a partir dos códigos que iniciam com o dígito 8, exemplo: 8.0.0.0000.0,

[...] são receitas de capital de empresas estatais dependentes integrantes do orçamento fiscal, quando o fato que originar a receita decorrer de despesa de órgão constante desse orçamento, no âmbito da mesma esfera de governo. (SÃO PAULO, [201-]c, p. 10)

Vale ressaltar que os valores apresentados que compõem as três das quatro fontes de recursos dizem respeito aos ingressos de recursos ocorridos no devido ano. Esses ingressos de recursos/receitas, juntamente com as receitas previstas,

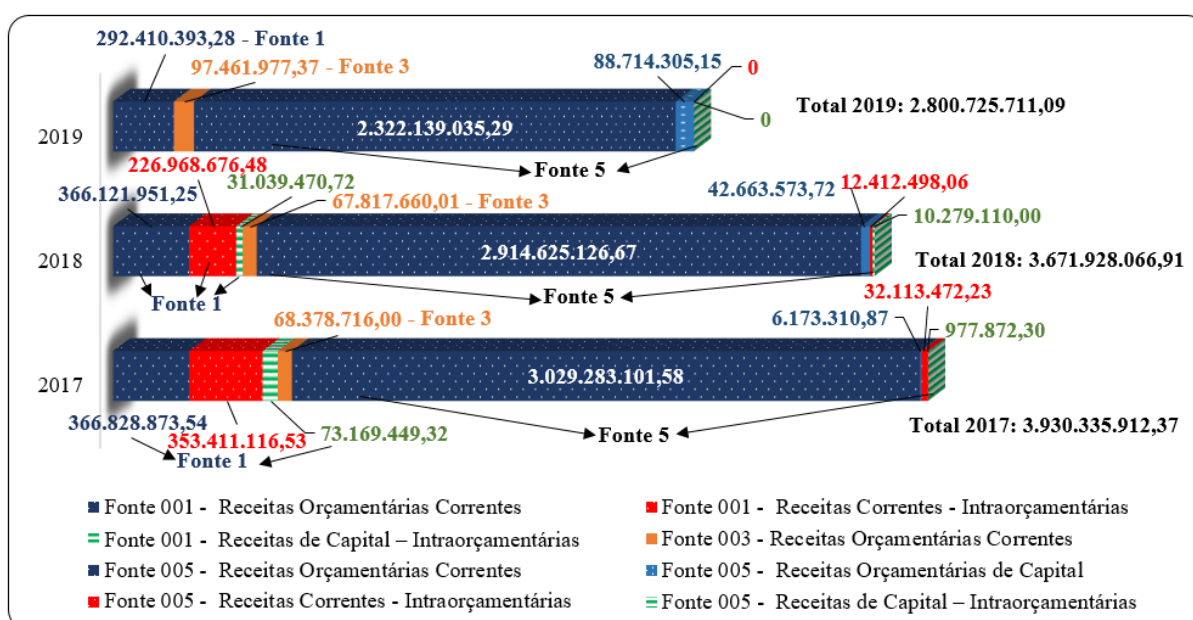
[...] são parte integrante das receitas orçamentárias públicas, essas [...] são disponibilidades de recursos financeiros que ingressam durante o exercício, constituem elemento novo para o patrimônio público e aumentam-lhe o saldo financeiro. São fonte de recursos por meio do qual se viabiliza a execução das políticas públicas. (BRASIL, [201-]c, p. 2)

Portanto, as receitas que apresentamos foram adicionadas aos montantes dos exercícios anteriores.

#### 7.4.1.2 Composição das receitas que liquidaram despesas com a subfunção 367 – Educação Especial nos anos de 2017 a 2019

Realizamos o levantamento dos valores que compõem as quatro fontes de recursos utilizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019 para liquidar despesas com a subfunção 367 – Educação Especial. Consolidamos os valores no Gráfico 7.1 e registramos que a fonte de recursos 045 - Recurso Vinculado Federal / Superavit Financeiro não registra entrada de receitas por se tratar de recursos que ingressaram em exercícios anteriores e que não foram comprometidos, logo, podem ser utilizadas nos exercícios seguintes, desde que sejam mantidas as vinculações originais (BRASIL, 2021b).

Gráfico 7.1 - Seduc-SP – Composição das fontes de receitas 001, 003 e 005 nos anos de 2017-2019, por categoria econômica (valores em R\$)



Fonte: Portal da Sefaz-SP (2020). Valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) de dez/2019. Elaboração da Autora (2022).

Podemos observar no gráfico a composição das receitas de três fontes de recursos que liquidaram despesas com a subfunção 367 - Educação Especial nos anos de 2017 a 2019. Houve uma diminuição de ingressos de recursos no período: em 2017 o valor das três fontes somou R\$ 3.930.335.912,37, houve redução de 6,5% em 2018 – R\$ 3.671.928.066,91, e em 2019 outra redução, dessa vez de 23,7% - R\$ 2.800.725.711,09.

Destacamos as receitas que compuseram os Recursos Vinculados Federais (Fonte 005), que são recursos que têm destinação comprometida e devem atender às finalidades de seu uso, não podendo ser aplicados em outros fins (SÃO PAULO, [201-]c).

No período de 2017 a 2019, ingressou recursos na fonte 005, nas categorias econômicas – Receitas Orçamentárias Correntes –, repasses do salário-educação, das transferências diretas do FNDE relativas ao PDDE e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)<sup>146</sup>, multas e restituições, de outros convênios não especificados com a União, de remunerações de despesas bancárias dos recursos vinculados e de recursos decorrentes de multas, restituições, entre outros; Receitas Orçamentárias de Capital – outras transferências de convênios; Receitas Correntes – Intraorçamentárias – Outros Serviços do Estado; e Receitas de Capital – Intraorçamentárias – Outras receitas de capital,.

A fonte 005 totalizou em 2017 – R\$ 3.068.547.756,98, em 2018 – R\$ 2.979.980.308,45 e em 2019 – R\$ 2.410.853.340,44. Os valores representaram 78,1% em 2017, 81,2% em 2018 e 86,1% em 2019 do total das três fontes.

Ressaltamos que, entre os valores que compuseram a fonte 005, os maiores nos três anos foram de Transferências do Salário Educação – 2/3 (código 17213501 em 2017 e 2018) e Transferência do Salário-Educação – Principal (código 17180511 em 2019), ambos em Receitas Orçamentárias Correntes. Nos dois primeiros anos os valores foram de R\$ 2.602.236.082,99 e R\$ 2.526.148.847,34, respectivamente, e em 2019 – R\$ 2.040.125.838,89, representando 84,8%, 84,7% e 84,6% da fonte 005 em 2017, 2018 e 2019, nessa ordem. Entretanto, devemos observar que houve queda constante dessas transferências de recursos: de 2017 para 2018 – 2,9% e desse para 2019 – 19,2%.

Constata-se também queda de transferências de recursos do PDDE e Pnae no período analisado: para o PDDE de 2017 para 2018 – 28,9% e para 2019 – 40,2%; os repasses do Pnae, por sua vez, diminuiram 8,8% (2017 para 2018) e 15,3% (2018 para 2019).

Nesse sentido, cabe destacar que, segundo Cavalcanti (2019), desde 2016 as transferências da União relativas à assistência técnica e financeira voluntárias foram reduzidas. Como discutimos anteriormente neste trabalho, os dados aqui levantados relativos à Seduc-SP

---

<sup>146</sup> “O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino”. Disponível em: <https://bit.ly/2UfXNmy>. Acesso em: 10 nov. 2020.

corroboram a análise da autora quando mostram que os repasses dos programas Pnae e PDDE tiveram reduções nesses dois últimos anos. A autora também indica que esses repasses foram duramente afetados pela EC 95/2016, “[...] pois sendo as ações de transferências voluntárias aquelas sob as quais o governo federal possui discricionariedade, são nessas ações que o corte de gastos e as mudanças na forma de operacionalizar as transferências se fazem mais presentes” (CAVALCANTI, 2019, p. 12).

Em relação às outras duas fontes de recursos, a fonte de recursos 001 – Tesouro – Dotação Inicial e Crédito Suplementar, a dotação inicial é o: “Valor do orçamento inicial fixado pela Lei Orçamentária [...]” (SÃO PAULO, [2019?]). Os recursos dessa fonte tiveram origem nas categorias econômicas: Receitas Orçamentárias Correntes – remunerações de depósitos bancários de recursos vinculados ao Fundeb, reembolso de salários, entre outras; Receitas Correntes – Intraorçamentárias – Outros Serviços do Estado; e Receitas de Capital – Intraorçamentárias – Outras Receitas de Capital.

A fonte de recursos 001 teve ingressos de recursos no valor de R\$ 793.409.439,39 em 2017, R\$ 624.130.098,45 em 2018 e R\$ 292.410.393,28 em 2019, o que representou 20,2%, 17,0% e 10,4% do total das três fontes nos três anos, nessa sequência. Verifica-se queda constante de ingressos de recursos no período: 21,3% (do primeiro para o segundo ano) e 53,1% (do segundo para o terceiro ano).

A fonte 003 – Recursos Vinculados – Fundo Especial de Despesas, por sua vez, são receitas geradas no/pelo próprio fundo, como as remunerações bancárias, serviços do Estado e restituições (SÃO PAULO, [2019?]), sendo composta pela categoria econômica Receitas Orçamentárias Correntes (códigos iniciados com o dígito 1), com ingressos de recursos de remuneração de depósitos bancários recebidos vinculados ao Fundesp<sup>147</sup>, receitas não discriminadas, entre outras.

A fonte de recursos 003 teve os menores ingressos de recursos desse grupo de três fontes: R\$ 68.378.716,00 em 2017, R\$ 67.817.660,01 em 2018 e R\$ 97.461.977,37 em 2019, representando 1,7%, 1,8% e 3,5% do total nos anos de 2017, 2018 e 2019, respectivamente. No período tivemos variação nos valores dos ingressos de recursos: diminuição de 0,8% de 2017 para 2018 e aumento de 43,7% desse último ano para 2019.

---

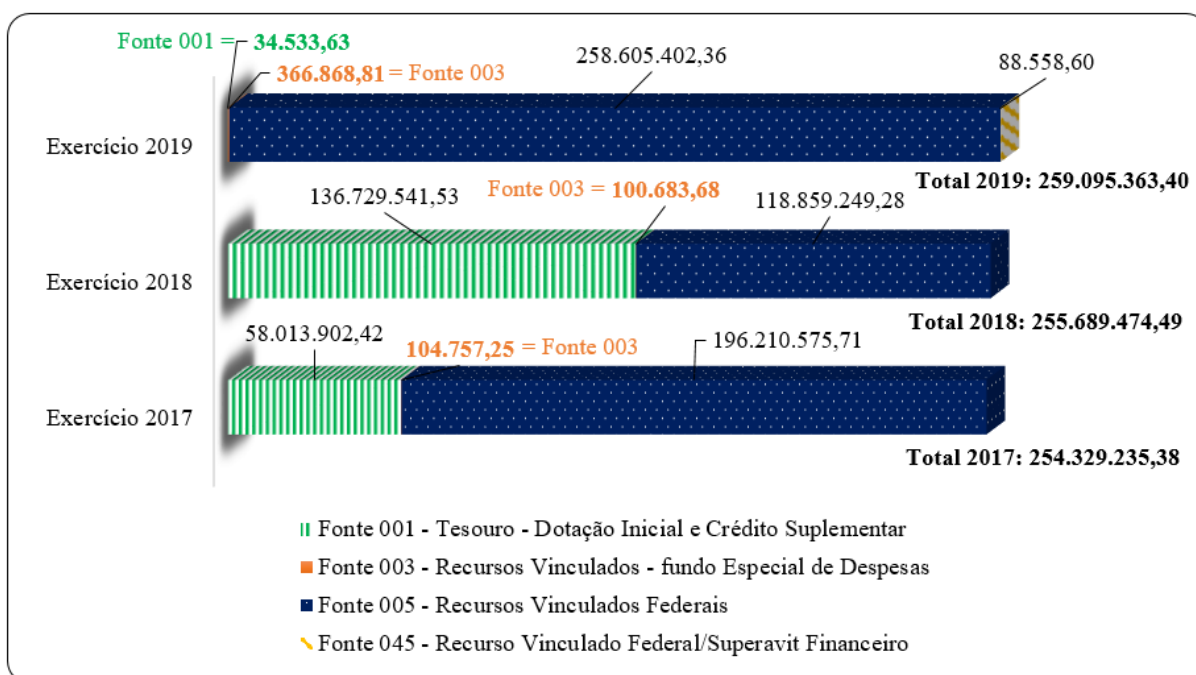
<sup>147</sup> Fundo Estadual de Segurança Pública.

A seguir, analisamos as despesas liquidadas com a subfunção 367 – Educação Especial pelas fontes de recursos apresentadas nesse subitem.

#### 7.4.1.3 Origem dos recursos e despesas liquidadas em favor da subfunção 367 – Educação Especial

Para analisarmos a cada ano as origens dos recursos que liquidaram as despesas da subfunção 367 – Educação Especial, organizamos o Gráfico 7.2, que apresenta os valores das composições das liquidações por ano e fonte de recursos.

Gráfico 7.2 - Seduc-SP - Composição das liquidações de despesas com a subfunção 367 - Educação Especial por fonte de recursos - 2017-2019 (valores em R\$)



Fonte: Portal da Sefaz-SP. Valores corrigidos pela IPCA (IBGE) dez/2019. Elaboração da autora (2022).

Conforme observado no Gráfico 7.2, a Seduc-SP liquidou com as despesas da subfunção 367 – Educação Especial no período: R\$ 254.329.235,38 em 2017, R\$ 255.689.474,49 em 2018 e R\$ 259.095.363,40 em 2019. Há tendência de aumento dessas despesas, e do primeiro para o segundo ano foi de 0,6% e desse para o terceiro ano foi de 1,1%. A Seduc-SP liquidou com a função 12 – Educação com as quatro fontes nesse período os totais de R\$ 32.909.257.785,55 em 2017, R\$ 32.860.164.936,33 em 2018 e R\$ 34.412.543.662,62 em 2019, sendo que os



montantes referentes à subfunção 367 – Educação Especial corresponderam a aproximadamente 0,8% nos três anos.

Destacamos as liquidações advindas dos recursos da fonte 005 – Recursos Vinculados Federais, que foram de R\$ 196.210.575,71 em 2017, de R\$ 118.859.249,28 em 2018, de R\$ 258.605.605.402,36 em 2019. Observa-se que houve pequenos aumentos nas liquidações dessas despesas no período, 0,7% de 2017 para 2018, e 1,2% desse para 2019. Desses recursos originaram os maiores percentuais de liquidação entre as quatro fontes apresentadas em 2017 e 2019, 77,1% e 99,8%, respectivamente, enquanto em 2018 foi de 46,4%.

A Seduc-SP liquidou com as verbas da fonte 005, na função 12 – Educação, despesas de oito subfunções<sup>148</sup> nesse período, totalizando R\$ 3.003.052.185,11 em 2017, R\$ 2.780.774.806,15 em 2018 e R\$ 2.314.727.430,24 em 2019; os montantes da subfunção 367 – Educação Especial representaram 6,5% em 2017, 4,2% em 2018 e 11,1% em 2019.

A fonte 001 – Tesouro Dotação Inicial e Crédito Suplementar liquidou com a subfunção 367 – Educação Especial: R\$ 58.013.902,42 em 2017, R\$ 137.096.729.541,53 em 2018 e R\$ 34.533,63 em 2019, e representou 22,8%, 53,5% e 0,01% dos totais anuais das quatro fontes, respectivamente.

Foram liquidadas despesas de 14 subfunções<sup>149</sup> da função 12 – Educação com os recursos da fonte 001, totalizando R\$ 29.837.826.884,44 em 2017, R\$ 29.965.797.323,54 em 2018 e R\$ 31.994.029.624,20 em 2019; as despesas com a subfunção 367 – Educação Especial representaram 0,2%, 0,6% e 0,0001% em 2017, 2018 e 2019, nessa ordem, com ampla variação no período e com aumento de aproximadamente 136% de 2017 para 2018 e redução drástica de quase 100% em 2019. Esses dados corroboram França (2014) quando a autora constata que as despesas com educação especial são pequenas e não correspondem às matrículas registradas na rede pública. Ainda, a pesquisadora nos alerta que outras despesas podem ter ocorrido no período, mas podem estar agregadas nas outras subfunções, ou seja, não estão especificadas na subfunção 367 – Educação Especial.

---

<sup>148</sup> A saber: 122 – Administração Geral, 126 – Tecnologia da Informação, 128 – Formação de Recursos Humanos, 361 – Ensino Fundamental, 366 – Educação de Jovens e Adultos, 367 – Educação Especial, 368 – Educação Básica e 665 – Normalização e Qualidade.

<sup>149</sup> Além das oito citadas na NR anterior, temos também: 131 – Comunicação Social, 244 – Assistência Comunitária, 306 – Alimentação e Nutrição, 362 – Ensino Médio, 846 – Outros Encargos Especiais e 847 – Transferência para Educação Básica.

Com a fonte 003 – Recursos Vinculados – Fundo Especial de Despesas foram liquidados em 2017 – R\$ 104.757,25 (0,04% do total do ano), em 2018 – R\$ 100.683,68 (0,04% do total do ano) em 2018 e R\$ 366.868,81 em 2019 (0,14% do total de 2019). Houve queda de 2017 para 2018 de 3,8% e um pequeno aumento de 1,1% de 2018 para 2019. Com essa fonte na função 12 – Educação foram liquidadas despesas de seis subfunções<sup>150</sup> no período, totalizando R\$ 68.378.716,00 em 2017, R\$ 43.636.020,40 em 2018 e R\$ 44.152.861,14 em 2019; as despesas com a subfunção 367 – Educação Especial representaram, por sua vez, 0,1% em 2017, 0,2% em 2018 e 0,8% em 2019.

Por fim, com a fonte 045 – Recurso Vinculado Federal/Superavit Financeiro foi liquidado R\$ 88.558,60 mil em 2019, 0,03% do total do ano. Com essa fonte na função 12 – Educação foram liquidadas despesas com quatro subfunções<sup>151</sup> no período, totalizando R\$ 69.956.786,24 em 2018 e R\$ 59.633.747,04 em 2019. As despesas com a subfunção 367 – Educação Especial representaram 0,2% em 2019.

#### 7.4.1.4 Despesas com a subfunção 367 – Educação Especial: destaque para as despesas com terceirização dos serviços

Nos demonstrativos de despesas do Portal do Sefaz-SP realizamos um levantamento detalhado das despesas com a subfunção 367 – Educação Especial liquidadas no período de 2017 a 2019 e para facilitar as análises, classificamos essas despesas recorrendo ao código do “elemento da despesa”<sup>152</sup>, usado para contabilizar as despesas descritas no documento orientador da Contadoria Geral do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, [201-]b). Nesse caso, criamos três grupos:

- a. **despesas com serviços de terceiros – pessoa jurídica:** englobando o elemento da despesa cód. 39 – outros serviços de terceiros pessoa jurídica: “[...] despesas com a prestação de serviços, realizadas por pessoas jurídicas para órgãos públicos, incluindo o material empregado [...]”. (SÃO PAULO, [201-]b, p. 11); elemento da

<sup>150</sup> A saber: 122, 126, 128, 367, 368 e 665 (descrições nas duas NR anteriores)

<sup>151</sup> A saber: 122, 361, 367 e 368 (descrições nas NR anteriores).

<sup>152</sup> Os códigos das despesas são compostos por oito dígitos, sendo que o primeiro diz respeito à categoria econômica, o segundo ao grupo de natureza da despesa, o terceiro e quarto ao módulo de aplicação, **o quinto e sexto ao elemento da despesa**, e o sétimo e oitavo ao item de despesa. O elemento da despesa “[...] tem por finalidade identificar o objeto dos gastos” (SÃO PAULO, [201-]a, p. 6, grifo nosso).

despesa cód. 33 – passagens e despesas com locomoção: “[...] uso de veículos para transporte de pessoas [...]” (SÃO PAULO, [201-]b, p. 10); elemento da despesa cód. 43 – subvenções sociais:

[...] cobertura de despesas de instituições privadas de caráter assistencial ou cultural, sem finalidade lucrativa, conforme os artigos 16, parágrafo único, e 17 da Lei Federal no 4.320, de 17 de março de 1964, observado o disposto no artigo 26 da Lei Complementar nº 101, de 2000”. (SÃO PAULO, [201-]b, p. 12)

- b. **despesas com equipamentos e material permanente** (elemento da despesa cód. 52) / **material de consumo** (elemento da despesa cód. 30); e
- c. **despesas com exercícios anteriores/indenizações.**

Cabe definir os dois últimos itens:

**Cód. 92 – Despesas de exercícios anteriores:** “cumprimento do art. 37 da Lei Federal no 4.320, de 17 de março de 1964, que dispõe: “Art.37 - As despesas de exercícios encerrados, para as quais o orçamento respectivo consignava crédito próprio, com saldo suficiente para atendê-las, que não se tenham processado na época própria, bem como os Restos a Pagar com prescrição interrompida e os compromissos reconhecidos após o encerramento do exercício correspondente, poderão ser pagas à conta de dotação específica consignada no orçamento, discriminada por elemento, obedecida, sempre que possível, a ordem cronológica”. (SÃO PAULO, [201-]b, p. 15, grifo do autor)

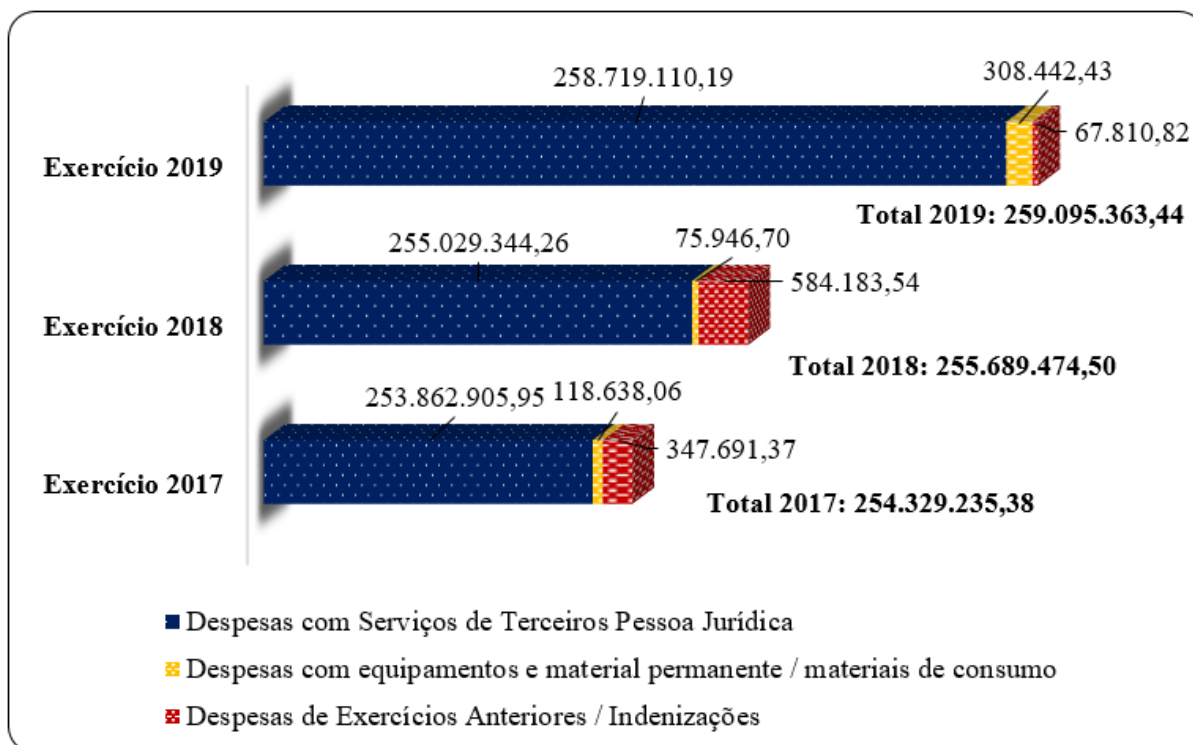
**Cod. 93 - Indenizações e Restituições:** indenizações e restituições, inclusive de valores sobre bens de capital, exclusive as trabalhistas, devidas por órgãos e entidades a qualquer título, inclusive indenização de transporte, indenização de moradia e ajuda de custo devidas aos militares e servidores e empregados civis, e devolução de receitas quando não for possível efetuar essa restituição mediante a compensação com a receita correspondente. Incluem-se, também, as despesas com o pagamento de indenizações administrativas de reparação de danos e indenizações a ex-presos políticos na forma da legislação pertinente”. (SÃO PAULO, [201-]b, p. 15-16, grifo do autor)

No Gráfico 7.3 consolidamos as despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial nos três grupos apresentados para visualizarmos quanto essas despesas representaram na subfunção analisada.

Podemos observar no Gráfico 7.3 os totais das despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial nos três anos analisados. Em 2017 foram liquidados R\$ 254.329.235,38, R\$ 255.689.474,50 em 2018 e R\$ 259.095.363,44 em 2019, sendo que as despesas com serviços

de terceiros – pessoa jurídica representaram aproximadamente 92,7%, 99,7% e 99,9% do total das despesas dos anos de 2017, 2018 e 2019, nessa ordem.

Gráfico 7.3 - Seduc-SP - Despesas liquidadas com a subfunção 367 - Educação Especial por grupo de despesas – 2017-2019 (valores em R\$ mil)



Fonte: Portal da Sefaz-SP. Valores corrigidos pela IPCA (IBGE) dez/2019. Elaboração da autora (2022).

Destacamos o grupo de despesas com serviços de terceiros – pessoa jurídica que, como apontado anteriormente, constituiu mais de 90% das liquidações nos três anos do período, com aumento percentualmente sutil, mas que domina as despesas identificadas da subfunção em questão<sup>153</sup>. Nesse grupo quatro das despesas liquidadas apresentaram os maiores valores e consideramos importante pontuá-las.

A primeira foi: Outros Serviços de Terceiros (cód. 33903999), cujas despesas foram de R\$ 53.322.929,26 em 2017, R\$ 43.735.592,89 em 2018 e R\$ 39.857.591,27 em 2019. Esses totais representaram 21,0%, 36,7% e 15,4% dos totais anuais, respectivamente.

<sup>153</sup> Castro (2020), em pesquisa sobre financiamento da educação especial no município de Campinas/SP no período de 2012 a 2017, identificou movimento de terceirização dos serviços para a educação especial, com aumento de recursos destinados à esfera privada (transporte escolar adaptado, serviço de cuidadoras(es), serviços de tradutora(or) intérprete). A despesa que mais aumentou foi com cuidadoras(es) e tornou-se a maior parte da verba destinada à educação especial no município em 2017.

Em pesquisa no Portal da Sefaz-SP constatamos que essa despesa é composta por pagamentos para instituições educacionais especializadas, com fins lucrativos. Recorrendo ao Edital de Credenciamento n.º 01 (SÃO PAULO, 2017d), que convoca para o credenciamento as instituições especializadas com objetivo de prestação de serviços contínuos, em atendimento a alunas(os) com TEA, observamos as seguintes informações: essas instituições são contratadas para oferecer “[...] escolarização especializada aos alunos com transtornos do espectro autista - TEA (CID-10: F84.0, F84.1, F84.3, F84.4, F84.5, F84.8, F84.9)”. Esses serviços são executados por meio de Termo de Contrato celebrado entre a Seduc-SP, representada pelas DE às quais pertencem as instituições especializadas, e o regime de execução do contrato é o de empreitada por preço unitário, ou seja, valor mensal fixado por aluna(o) matriculada(o) meio período – R\$ 1.289,10, ou período integral – R\$ 1.776,10, valores de 2017 – se corrigidos pelo IPCA/IBGE de dez/2019 temos R\$ 1.401,11 e R\$ 1.930,42, respectivamente. Há também a obrigação de a instituição oferecer transporte de ida e volta da residência à escola, cujos valores dos custos são reembolsados pela Seduc-SP para as instituições, de acordo com a Resolução SE n.º 16 (SÃO PAULO, 2013e), além de material escolar, uniforme, alimentação, higiene, mão-de-obra e profissionais especializados na área de educação especial, conforme Indicação CEE 157/16 (SÃO PAULO, 2016ad). O credenciamento e contratação dessas escolas especiais privadas são decorrentes da condenação advinda da ACP n.º 05300027139-2 (6ª Vara da Fazenda Pública), iniciada em 2001 e com trânsito em julgado em 2016 (SÃO PAULO, 2001a; 2016a), como apresentado e discutido no Capítulo 5, item 5.2.2. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que essa ação nos indica mais uma forma de a Seduc-SP delegar para a iniciativa privada o atendimento escolar das(os) alunas(os) com TEA para instituições especializadas, nesse caso, com fins lucrativos, o que, de fato, se caracteriza como terceirização dos serviços, ou ainda, como privatização das funções do Estado de oferecer educação para todas(os) (DI PIETRO, 2017).

A segunda despesa foi o Transporte Escolar (cód. 33903347), cujas liquidações foram de R\$ 7.754.253,43 em 2017, R\$ 10.060.547,90 em 2018 e R\$ 10.899.130,33 em 2019. Essas despesas representaram em relação ao total de cada ano 3,0% (2017), 3,9% (2018) e 4,2% (2019) e tiveram no período aumentos constantes de 30% do primeiro para o segundo ano e de 8% do segundo para o terceiro, apontando que pode ter havido aumento dos custos ou dos serviços disponibilizados.

A terceira despesa a ser pontuada é a Prestação de Serviços de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais Cuidadores (cód. 33903908). Em 2017 a liquidação foi de R\$ 83.311.809,11 e representou 32,8% do total anual; em 2018 de R\$ 87.272.814,95, 34,2% das despesas totais do ano; e em 2019 de R\$ 89.838.317,96, o que representou 34,7% do total anual. Essas despesas tiveram aumentos constantes no período, como de 5% de 2017 para 2018 e de 3% de 2018 para 2019, o que pode demonstrar o aumento dos custos ou a ampliação dos serviços de cuidadoras(es) nas unidades escolares da REE-SP. Em análise dessa despesa específica no portal da Sefaz-SP constatamos que esta é composta por pagamentos para empresas que oferecem serviços terceirizados - microempresas, sociedade civil de responsabilidade limitada, Empresa Individual de Responsabilidade Limitada -, ou seja, empresas que visam ao lucro no oferecimento dos serviços de cuidadoras(es).

A última despesa a ser destacada, por ser objeto de nosso estudo, foram aquelas com Termo de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil (cód. 33504381). Essas foram liquidadas em 2017 – R\$ 106.521.428,81, em 2018 – R\$ 110.591.826,04 e em 2019 – R\$ 114.629.034,73, representando em relação ao total liquidado na subfunção 367 – Educação Especial – 54% em 2017, 43% em 2018 e 44% em 2019. Houve no período analisado crescimento constante das despesas liquidadas com os Termos de Colaboração pela Seduc-SP – de 2017 para 2018 aumento de 3,8% e de 2018 para 2019 aumento de 2,5%. Tendo em vista que o valor *per capita*/ano não aumentou no período, podemos supor que o quantitativo de alunas(os) matriculadas(os) nas OSC aumentou e/ou houve inclusão de novas OSC como parceiras nesse período.

A questão que deve ser ressaltada quando analisamos as despesas que classificamos como de serviços de terceiros – pessoa jurídica que são contabilizadas pela Seduc-SP é que estes são oferecidos por OSC sem fins lucrativos e por empresas com fins lucrativos. Exemplo disso são os serviços de cuidadoras(es) e outros serviços de terceiros, em que esses últimos foram ofertados por escolas especializadas com fins lucrativos, assim como o transporte escolar, que pode ser oferecido por empresas com fins lucrativos ou microempreendedores individuais. Nesses casos e considerando os dados apresentados, temos explicitamente caracterizada a terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc-SP. Essa constatação nos aproxima dos achados de Oliveira (2016), quando indica a terceirização dos serviços de atendimento educacional especializado pela Secretaria de Educação Estadual do Espírito Santo, assim como a desresponsabilização do Estado pela educação de pessoas elegíveis ao atendimento pela

educação especial anunciada por Loureiro (2013) e Borowsky (2013), ressaltando que recursos públicos que deveriam financiar apoios para esse alunado nas escolas públicas estão financiando instituições e empresas privadas (VIEGAS; BASSI, 2009; SOTO *et al.*, 2012; ARAÚJO, L., 2015; PINTO, 2016; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020). Vale destacar a terceirização dos serviços de cuidadoras(es) que atuam dentro das unidades escolares da REE-SP<sup>154</sup>, que podem ser precarizados e, nesses casos, a Seduc-SP também se isenta e se desresponsabiliza por realizar concursos públicos para tais funções na REE-SP.

Nesses casos, Di Pietro (2017, p. 272) indica que os contratos celebrados

[...] com o objetivo de obter mão-de-obra para a Administração Pública, porém mascarados sob a fórmula de contratos de prestação de serviços técnicos especializados, de modo a assegurar uma aparência de legalidade. No entanto, não há, de fato, essa prestação de serviços por parte da empresa contratada, já que esta se limita, na realidade, a fornecer mão-de-obra para o Estado; ou seja, ela contrata pessoas sem concurso público para que prestem serviços em órgãos da Administração direta e indireta do Estado. Tais pessoas não têm qualquer vínculo com a entidade em que prestam serviços, não assumem cargos, empregos ou funções e não se submetem às normas constitucionais de servidores públicos.

Reiteramos essa condição de contratações com Antunes e Peroni (2017) quando afirmam que o Poder Público justifica a transferência de responsabilidades para o setor privado como forma de racionalizar recursos; porém, acaba por contratar assessorias e parcerias que podem onerar os orçamentos públicos. Nesse sentido, as questões neste estudo são: quanto desses serviços poderiam ser oferecidos por profissionais concursados? O quanto esses profissionais e serviços terceirizados são precarizados e quanto desses recursos que liquidam serviços de terceiros poderiam estar impulsionando a educação especial na perspectiva inclusiva?

---

<sup>154</sup> Neste link: <https://bit.ly/3kuxLIIn>, da DE São Bernardo do Campo, podemos observar as orientações para as(os) gestoras(es) escolares sobre solicitação dos serviços de cuidadoras(es) e quais procedimentos podem executar. Ter acessibilidade em banheiros para cadeira de rodas, possuir rampas com aclives corretos e possuir espaço adequado e com privacidade para higienização das(os) alunas(os) são alguns dos critérios para o aceite de matrículas e transferências dessas alunas e alunos. As(os) cuidadoras(es) são também proibidas(os) de realizar serviços próprios da enfermagem por não terem formação para tal, como alimentação parenteral e enteral e troca de sonda. Observa-se que essas(es) profissionais são terceirizadas(os) e, se ocorrerem incidentes, as(os) responsáveis pela unidade escolar também responderão pelos danos morais à aluna ou aluno. Disponível em: <https://bit.ly/3kuxLIIn>. Acesso em: 10 jul. 2020.

No que tange ao grupo de despesas com equipamentos<sup>155</sup> e material permanente / materiais de consumo<sup>156</sup> contabilizados na subfunção 367 - Educação Especial, entendemos que os equipamentos e materiais adquiridos são direcionados para a REE-SP e, nesse contexto, apresentamos os valores totais de cada ano. Em 2017 foram liquidados R\$ 118.638,06, em 2018 – R\$ 75.946,70 e em 2019 – R\$ 308.442,43, que representaram 0,05% em 2017, 0,03% em 2018 e 0,12% em 2019 dos totais da subfunção.

Podemos concluir que há uma grande variação de ano para ano com essas despesas; porém, os gastos foram maiores em 2019 do que nos dois anos anteriores. Observando os totais, a variação foi de queda de 42% dos valores das despesas de 2017 para 2018 e de aumento de 342% de 2018 para 2019.

Os dados aqui apresentados corroboram os achados de França (2014) em relação às despesas com equipamentos e material permanente/materiais de consumo, pois podemos dizer que os valores registrados nos três anos não correspondem “[...] ao que era necessário para o funcionamento e manutenção dos serviços oferecidos pelas escolas às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, considerando o número de alunos da educação especial e o valor irrisório [...]” utilizado nessas despesas, afirma França (2014, p. 289). Assim, a autora conclui que essas “[...] despesas de custeio da educação especial estavam agregadas às despesas de manutenção e funcionamento das escolas [...]”.

Em relação ao grupo das despesas de exercícios anteriores/indenizações temos um total de R\$ 347.691,37 em 2017, R\$ 584.183,54 em 2018 e R\$ 67.810,82 em 2019, que representaram 0,14% em 2017, 0,23% em 2018 e 0,03% em 2019 dos totais anuais da subfunção.

Destacamos nesse grupo as despesas – outras despesas de exercícios anteriores. Em consulta ao portal do Sefaz-SP observamos que se trata de pagamentos para empresas com fins lucrativos para oferecimento de serviços de cuidadoras(es). Logo, são acrescentadas as despesas apresentadas em serviços prestados por terceiros – pessoa jurídica, assim como as considerações que antes registramos. Os valores liquidados com essa despesa foram R\$ 133.062,47 em 2017, R\$ 360.590,82 em 2018 e R\$ 6.343,43 em 2019.

---

<sup>155</sup> Destacamos algumas dessas despesas: com “equipamentos para informática”, com “mobiliário em geral”, com “equipamentos permanentes”, com “equipamentos e mobiliário médico-hospitalar e odontológico”, com “material educativo – cultural – recreativo”.

<sup>156</sup> Destaque para as despesas com “material educativo e cultural”, com “material esportivo e de lazer”, com “materiais de escritório, papelaria e impressos” e com “livros p/biblioteca publicados, mapas, outras publicações”.



No caso das despesas com indenizações, restituições e ressarcimentos de despesas de pessoal, constatou-se nos demonstrativos do Portal da Sefaz-SP que elas se configuraram como indenizações para pessoas físicas, para uma empresa de cursos e treinamentos, para uma Apae e para uma associação educacional.

#### 7.4.2 Termos de Colaboração, Aditamentos e Liquidações efetuadas em favor das OSC parceiras da Seduc-SP

Neste item analisamos os dados financeiros dos Termos de Colaboração e Aditamentos firmados com as OSC, sem fins lucrativos e parceiras da Seduc-SP nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Tendo em vista os Termos de Colaboração publicados no portal da Seduc-SP com vigência para o ano de 2017, os extratos dos Aditamentos dos Termos de Colaboração (primeiro e segundo) publicados no DOE-SP, com vigências para os anos de 2018 e 2019 e os valores liquidados pela Seduc-SP nos anos de 2017, 2018 e 2019 no portal da Sefaz-SP em favor das OSC das DE da Grande São Paulo, organizamos a Tabela 7.11.

Entre os valores firmados e os liquidados a maioria das diferenças são irrisórias (alguns reais ou centavos), sendo que tivemos apenas três diferenças significativas: em 2017, a Apae de Francisco Morato e a Apae de Mairiporã receberam, respectivamente, R\$ 19.702,25 e R\$ 26.231,00 a menos que o firmado no Termo de Colaboração; e em 2019, a Apae de Mauá recebeu R\$ 108.159,36 a menor que o firmado no Segundo Aditamento ao Termo de Colaboração.

Pelos totais anuais, observamos aumento de R\$ 138.510,94 (0,7%) entre os Termos de Colaboração 2017 e os aditamentos de 2018 e entre esses últimos e os aditamentos de 2019 houve queda de R\$ 591.509,82 (2,9%). Em relação aos valores liquidados – aumentou R\$ 183.430,13 (0,9%) de 2017 para 2018 e diminuiu em R\$ 699.698,78 (3,5%) de 2018 para 2019, queda influenciada também pela liquidação menor efetuada à Apae de Mauá. Essas flutuações podem ter ocorrido em razão dos quantitativos de alunas(os) registradas(os) nas OSC nos três anos para mais ou para menos, pois não ocorreram ajustes nos valores *per capita*/ano no período.

Tabela 7.11 - DE da Grande São Paulo – Valores liquidados em favor das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP, segundo Termos de Colaboração e Aditamentos – 2017-2019

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Termo de Colaboração - vigência 01 jan a 31 dez 2017	Valor liquidado em 2017	1º Aditamento - vigência 01 jan a 31 dez 2018	Valor liquidado em 2018	2º Aditamento - vigência 01 jan a 31 dez 2019	Valor liquidado em 2019
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	355.065,03	355.065,03	394.866,20	394.866,20	400.960,04	400.960,04
	Cajamar	APAE de Cajamar EEE	372.803,06	372.803,06	373.201,22	373.201,22	364.930,92	364.930,92
	Francisco Morato	APAE de Francisco Morato EEE	323.349,60	303.647,35	323.740,82	323.740,82	220.760,68	220.760,68
Região Carapicuíba	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S.Oliveira	304.329,03	278.098,03	348.061,50	348.061,50	378.446,88	378.446,88
Região Centro	Cotia	Apae de Cotia EEE Celio R.Conceicao	338.566,05	338.568,22	364.208,42	364.208,42	324.383,04	324.383,04
Região Centro Oeste	São Paulo	As.Bras.Assist.Des.Social (Abads) EEE	1.996.235,42	1.996.236,50	2.002.631,78	2.002.631,81	1.932.664,20	1.932.664,20
Região Centro Sul	São Paulo	Lar Escola AACD	388.019,52	388.019,52	449.640,03	449.640,05	450.532,00	450.532,00
Região Diadema	São Paulo	AMA Assoc. de Amigos do Autista	2.702.833,08	2.702.833,08	2.385.960,06	2.385.960,06	2.473.245,00	2.473.245,00
	São Paulo	Assoc. Educ.p/Múltipla Def. Ahimsa	251.071,45	251.071,45	206.834,41	206.834,40	189.223,44	189.223,44
Região Guarulhos Norte	Diadema	Apae de Diadema EEE Alberto S.Moreira	836.904,84	836.905,92	963.728,48	963.728,48	1.009.184,96	1.009.184,96
Região Itapevi	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal C.Jorge Fo. Unid.I	547.792,26	547.792,26	647.481,64	647.481,64	648.766,08	648.766,08
Região Itaquaquecetuba	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	414.648,31	414.649,39	403.826,58	403.826,58	612.712,00	612.712,00
Região Leste 1	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna A. Araújo	114.123,39	114.123,39	217.713,93	217.713,93	216.252,48	216.252,48
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor B.M. Silva	548.661,77	548.662,86	491.806,24	491.806,24	482.052,48	482.052,92
Região Leste 5	São Paulo	As.da Casa Def. Ermelino Matarazzo	251.071,45	251.071,45	296.762,42	296.762,42	297.351,12	297.351,12
Região Mauá	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	1.106.969,68	1.106.969,68	1.090.426,89	1.090.426,89	1.067.692,68	1.067.692,68
	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	760.822,58	760.824,75	840.826,87	840.826,87	770.409,72	662.250,36
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocupac. e Profis. Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	3.435.472,62	3.435.472,62	3.237.695,93	3.237.695,93	2.869.769,80	2.869.769,80
Região Mogi das Cruzes	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	717.325,27	717.327,44	690.088,33	690.088,33	770.409,72	770.409,72
Região Santo André	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profª. Botyra Camorim Gatti	1.839.538,57	1.839.538,57	1.962.569,91	1.962.569,91	1.707.489,40	1.707.489,40
Região São Bernardo do Campo	Santo André	APAE de Santo André EEE	665.719,76	665.720,84	786.870,07	786.870,07	788.431,00	788.431,00
Região Suzano	São Caetano do Sul	Apae de São Caetano do Sul EEE Helena Pereira de Moraes	661.915,64	661.915,64	723.920,46	723.920,46	657.776,72	657.776,72
	Ferraz de Vasconcelos	O Semeador Escola Metodista Educ.Esp. - AMAS S. Caetano do Sul	455.781,64	455.781,64	318.962,26	318.962,26	306.341,60	306.341,60
		Apae de Ferraz de Vasconcelos EEE Augusta Elias Viana	311.111,22	311.113,40	315.817,73	315.817,73	306.346,40	306.346,40
<b>Total</b>			<b>19.700.131,24</b>	<b>19.654.212,09</b>	<b>19.837.642,18</b>	<b>19.837.642,22</b>	<b>19.246.132,36</b>	<b>19.137.973,44</b>

Fonte: Portal da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo; Portal do Diário Oficial do Estado de São Paulo; Termos de Colaboração das OSC (2016h-ac). Valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) de dez/2019. Legenda: OSC: Organizações da Sociedade Civil; EEE: Escola de Educação Especial. Elaborado pela autora (2022).

Cinco OSC receberam os maiores repasses (valores liquidados) da Seduc-SP nesses três anos: a Apraespi ficou com 17% em 2017, 16% em 2018 e 15% em 2019; a AMA ficou com 14% em 2017 e 12% em 2018 e 13% em 2019; a Abads ficou com 10% nos três anos; a Apae Mogi das Cruzes ficou com 9% em 2017 e 2019 e 10% em 2018; e o Lar Escola Mãe do Divino Amor ficou com 6% em 2017 e 2019, 5% em 2018. Somados os valores liquidados pela Seduc-SP em favor das cinco OSC: em 2017 elas ficaram com 56%, em 2018 com 54% e em 2019 com 53% do total. Por sua vez, essas cinco instituições possuem também número elevado de alunas(os), principalmente alunas(os) com TEA, que têm o *per capita*/ano mais alto, caso da Apraespi, AMA, Abads e Lar Escola Mãe do Divino Amor – a Apae de Mogi das Cruzes registra ter 360 alunas(os) com DI/DMu, como foi possível observar anteriormente.

Ressaltamos com essas análises que as OSC recebem montantes anuais por seus serviços que colaboram em grande medida com a manutenção (pagamento de professoras[es], profissionais e outras despesas, como já mencionado anteriormente). Nesse sentido, nos aproximamos de Marques (2015), quando da análise de uma instituição especializada do Paraná, onde constatou que 63,1% dos recursos eram provenientes de órgãos educacionais. Não buscamos informações sobre recursos advindos de outras áreas, como saúde e assistência social, ou ainda de secretarias municipais de educação, mas podemos supor que os recursos repassados com as parcerias com a Seduc-SP são relevantes para a manutenção das OSC. Os dados aqui apresentados do período de 2017 a 2019 também corroboram Souza, Castro e Prieto (2020), que estudaram o período de 2014 a 2017 e constataram que, apesar da redução de aproximadamente 20,8% do quantitativo de alunas(os) nas instituições sem fins lucrativos e parceiras da Seduc-SP no período, houve aumento de cerca de 5,7% nas liquidações dos serviços contratados. As autoras concluíram que os montantes financeiros recebidos por essas instituições pelas parcerias são significativos para a sua subsistência. Araújo, R. L. S. (2015) também constata a forte presença do setor privado nos dados do censo escolar, destaca as instituições que recebem verbas públicas pelas vagas oferecidas na educação especial e afirma que essas instituições sobrevivem com esses recursos.

Vale ressaltar, tendo em vista os valores liquidados com a subfunção 367 – Educação Especial com os Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos (cód. 33504381) (Gráfico 7.3), que as liquidações para as OSC parceiras das DE da Grande São Paulo representaram: 18,4% em 2017, 17,9% em 2018 e 16,7% em 2019 dos totais anuais nessa subfunção.

Apresentamos a seguir a análise do valor *per capita*/ano liquidado em favor das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, no ano de 2017.

#### 7.4.3 Valor aluno/ano para educação especial do Fundeb e o valor *per capita*/ano liquidados em favor das OSC em 2017

Quando temos em vista que o valor aluno/ano da educação especial do Fundeb repassado para matrículas das(os) alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial é único, independentemente de qual categoria que a(o) aluna(o) esteja classificada(o) e sabendo que as OSC parceiras recebem *per capita*/ano diferenciados por aluna(o) com DI/DMu e com TEA, consideramos importante tentar apreender qual foi o valor *per capita*/ano pago efetivamente pela Seduc-SP para as OSC parceiras no ano de 2017, fazendo uma média entre os valores liquidados e as(os) alunas(os) matriculadas(os) nessas OSC e registradas(os) nos Planos de Trabalho.

Como dissemos, trata-se de uma simulação que nos permitirá visualizar se essa média está acima do valor aluno/ano da educação especial do Fundeb. Para tal, organizamos a Tabela 7.12 com o número de alunas(os) registradas(os) nos Planos de Trabalho (matriculadas[os] + vagas remanescentes) e os valores liquidados pela Seduc-SP em favor das 24 OSC das DE da Grande São Paulo no ano de 2017.

$$\text{Média per capita/ano} = \frac{\text{Valores liquidados pela Seduc-SP}}{\text{Nº de alunas(os) registradas(os) nas OSC parceiras}}$$

A variação das médias se dá pelo fato dos *per capita*/ano das duas categorias atendidas terem valores tão diferentes e a tendência ao aumento ou diminuição da média ocorre quando a OSC atende mais ou menos alunas(os) de dada categoria, como veremos na Tabela 7.12.

Tabela 7.12 - DE da Grande São Paulo – OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e parceiras da Seduc-SP - Simulação da média *per capita*/ano dos valores liquidados – 2017

Diretoria de Ensino	Município	Nome da OSC	Alunas(os) com DI/Dmu			Alunas(os) com TEA			Total Geral	Valor Liquidado pela Seduc-SP	Média <i>per capita</i> /ano
			Regis- trados	Vagas Rema- nescen- tes	Total	Regis- trados	Vagas Rema- nescen- tes	Total			
Região Caieiras	Caieiras	Apae de Caieiras EEE Rogério J.Alves	47	-	47	12	-	12	59	355.065,03	6.018,05
	Cajamar	Apae de Cajamar EEE	98	-	98	-	-	-	98	372.803,06	3.804,11
	Francisco Morato	Apae de Francisco Morato EEE	85	-	85	-	-	-	85	303.647,35	3.572,32
	Mairiporã	Apae de Mairiporã EEE Alice S.Oliveira	80	3	83	-	-	-	83	278.098,03	3.350,58
Região Carapicuíba	Cotia	Apae de Cotia EEE Celio R.Conceicao	89	-	89	-	-	-	89	338.568,22	3.804,14
Região Centro	São Paulo	As.Bras.As.Desenv.Social (Abads) EEE	84	6	90	107	3	110	200	1.996.236,50	9.981,18
Região Centro Oeste	São Paulo	Lar Escola AACD	102	-	102	-	-	-	102	388.019,52	3.804,11
Região Centro Sul	São Paulo	AMA Assoc. de Amigos do Autista	-	-	-	174	10	184	184	2.702.833,08	14.689,31
	São Paulo	Assoc. Educ.p/Múltipla Def. Ahimsa	51	15	66	-	-	-	66	251.071,45	3.804,11
Região Diadema	Diadema	Apae de Diadema Alberto S. Moreira	220	-	220	-	-	-	220	836.905,92	3.804,12
Região Guarulhos Norte	Guarulhos	Apae de Guarulhos EEE Anibal C.J.Filho Unid I	144	-	144	-	-	-	144	547.792,26	3.804,11
Região Itapevi	Itapevi	Apae de Itapevi EEE Luz do Amanhã	109	-	109	-	-	-	109	414.649,39	3.804,12
Região Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	Apae de Itaquaquecetuba EEE Edna A.Araújo	24	6	30	-	-	-	30	114.123,39	3.804,11
	Poá	Apae de Poá EEE Leonor B. M. Silva	59	8	67	19	1	20	87	548.662,86	6.306,47
Região Leste 1	São Paulo	As.da Casa Def. Emelino Matarazzo	66	-	66	-	-	-	66	251.071,45	3.804,11
Região Leste 5	São Paulo	Lar Escola Mãe do Divino Amor	31	4	35	66	10	76	111	1.106.969,68	9.972,70
Região Mauá	Mauá	Apae de Mauá EEE Zaira Mansur Sadek	192	8	200	-	-	-	200	760.824,75	3.804,12
	Ribeirão Pires	Apraespi - Centro Ocup. e Profis. Adelia Redivo, EEIEF Valentino Redivo	386	46	432	122	-	122	554	3.435.472,62	6.201,21
	Rio Grande da Serra	Apae de Rio Grande da Serra EEE André Luiz	48	17	65	31	1	32	97	717.327,44	7.395,13
Região Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Apae de Mogi das Cruzes EIEF Profª. Botyra C.Gatti	335	25	360	32	-	32	392	1.839.538,57	4.692,70
Região Santo André	Santo André	Apae de Santo André EEE	175	-	175	-	-	-	175	665.720,84	3.804,12
Região São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Apae de São Caetano do Sul EEE Helena P.Moraes	174	0	174	-	-	-	174	661.915,64	3.804,11
		O Semeador Escola Metodista Educ.Esp. - AMAS SCS	33	0	33	23	0	23	56	455.781,64	8.138,96
Região Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Apae Ferraz Vasconcelos EEE Augusta E.Viana	20	20	40	16	16	32	72	311.113,40	4.321,02
<b>Total</b>			<b>2652</b>	<b>158</b>	<b>2810</b>	<b>602</b>	<b>41</b>	<b>643</b>	<b>3453</b>	<b>19.654.212,09</b>	<b>5.691,92</b>

Fonte: Termos de Colaboração/Planos de Trabalho – 2017 (SÃO PAULO, 2016h-ac); Portal da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (2019). Legenda: OSC – Organizações da Sociedade Civil; DI/DMU – Deficiência Intelectual/Deficiência Múltipla; TEA, Transtorno do Espectro Autista; Seduc-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) dez/2019. Elaborado pela autora (2022).

Iniciaremos a análise da Tabela 7.12 observando as médias *per capita*/ano liquidadas pela Seduc-SP em relação aos *per capita*/ano das categorias e depois em relação ao valor aluno/ano da educação especial Fundeb para o estado de São Paulo.

Na primeira parte da análise olharemos, para facilitar, somente para as OSC que atendiam apenas uma categoria de alunas(os) – DI/DMu ou TEA – e que não tinham vagas remanescentes. Nesse caso tínhamos nove OSC que atendiam somente alunas(os) com DI/DMu, e para essas OSC a Seduc-SP liquidou médias *per capita*/ano igual à fixada para a parceria, com variações apenas de centavos. A Apae de São Caetano do Sul também atendia apenas uma das categorias; porém, apesar de não termos as informações das vagas remanescentes, observamos que a média *per capita* liquidada em seu favor foi igual a fixada para a parceria.

No segundo momento da primeira parte da análise observamos as OSC que atendiam alunas(os) das duas categorias e que não tinham vagas remanescentes. Nesse caso tínhamos a Apae de Caieiras, para a qual a Seduc-SP liquidou uma média *per capita*/ano de R\$ 6.018,05 por aluna(o). A AMAS São Caetano do Sul atendia as duas categorias, mas não tínhamos a informação de vagas remanescentes e a média *per capita* por aluno foi de R\$ 8.138,96. Nesses dois casos, as médias variaram para mais ou menos de acordo com o quantitativo de alunas(os) nas categorias atendidas (47 e 33 com DI/DMu e 12 e 23 com TEA, respectivamente).

Olhando para as 12 OSC que tinham vagas remanescentes, observamos que, quando analisamos os valores liquidados, houve em alguns casos uma tendência da Seduc-SP de incluir essas vagas nos pagamentos. Isso ocorreu com a AMA, que atendia somente alunas(os) com TEA e registrava 10 vagas remanescentes; e entre as que atendiam somente alunas(os) com DI/DMu, como a Ahimsa e a Apae de Itaquaquecetuba, que registravam 15 e 6 vagas remanescentes, respectivamente. A Apae de Mairiporã recebeu valor menor que o devido às(aos) alunas(os) registradas(os) e, portanto, não recebeu os valores relativos às vagas remanescentes.

Quando a OSC atendia as duas categorias de alunas(os) somente podemos afirmar que as vagas remanescentes foram pagas para a Apae de Ferraz de Vasconcelos (20 e 16 vagas remanescentes para DI/DMu e TEA, respectivamente); nos casos da Abads, Apae de Poá, Lar Escola do Divino Amor, Apae de Rio Grande da Serra, Apraespi e a Apae de Mogi das Cruzes não temos como afirmar se todas as vagas remanescentes foram pagas.

Na segunda parte da análise da Tabela 7.12 comparamos as médias *per capita*/ano liquidadas pela Seduc-SP em favor das OSC com o valor aluno/ano da educação especial Fundeb para o estado de São Paulo em 2017 (R\$ R\$ 4.678,32).

Aquelas OSC que atendiam apenas uma categoria de alunas(os) e tiveram liquidadas as médias *per capita*/ano iguais às fixadas pela Seduc-SP receberam aproximadamente 18,7% a menos pelas(os) alunas(os) DI/DMu e 214% a mais pelas(os) alunas(os) com TEA que o valor aluno/ano Fundeb. Por sua vez, as OSC que atendiam as duas categorias de alunas(os) receberam entre 0,3% e 113% a mais. As duas OSC – Apae Mairiporã e Apae Francisco Morato –, que tiveram valores liquidados menores que os *per capita* fixados receberam 28,3% e 23,6% a menos, respectivamente.

Em relação ao total liquidado, a média *per capita*/ano foi de R\$ 5.691,92, ou seja, 21,6% maior que o valor aluno/ano da educação especial do Fundeb para o estado de São Paulo, e 34,1% maior do que o valor dos estados que receberam complementação da União – R\$ 3.749,81, percentuais esses que consideramos significativos. Cabe ressaltar que o estado de São Paulo, assim como a maioria dos estados brasileiros, tem gastos/despesas superiores por aluno/ano que o valor aluno/ano Fundeb em sua rede de ensino, pois utiliza também outras fontes recursos. Ressaltamos, lembrando o cálculo que a Campanha (2018) realizou para o valor aluno/ano do CAQi, chegando ao valor de R\$ 19.167,47 (sem correção) para a educação especial inclusiva, assim, podemos concluir que para além da ideia de que os valores repassados para essas OSC são maiores que o valor aluno/ano Fundeb, mesmo o valor *per capita*/ano para os atendimentos das(os) alunas(os) com TEA não se aproxima do valor ideal para o Fundeb. Logo, o que falta são recursos financeiros suficientes para incrementar a educação pública com qualidade em nosso país.

Souza, Castro e Prieto (2020), no período de 2014 a 2017, apresentaram valores estimados que foram calculados utilizando as matrículas nas 321 OSC parceiras da Seduc-SP e os valores liquidados em favor das OSC. Elas constataram que os valores *per capita* nesse período foram superiores ao valor aluno/ano para educação especial do Fundeb – 34,7% em 2014, 40% em 2015, 48,5% em 2016 e 52,2% em 2017 (observa-se que os valores foram apresentados sem correção para o período). Tendo essas informações em vista e os dados acima analisados das OSC parceiras das DE da Grande São Paulo, as conclusões são as mesmas: a Seduc-SP liquidou em 2017 valores *per capita* superiores aos valores aluno/ano do Fundeb para a educação especial em favor de nove OSC parceiras.

Cumpra ressaltar e reforçar que não temos documentos da Seduc-SP que justifiquem o *per capita* elevado para as(os) alunas(os) com TEA, ou abaixo do valor aluno/ano Fundeb para as(os) alunas(os) com DI/DMu. O tipo de serviço especializado que essas(es) alunas(os) necessitam, como apoio permanente/pervasivo, justificaria o valor tão acima?

Entretanto, como vimos anteriormente, o valor do CAQi para a educação especial calculado pela Campanha (2018) foi de R\$ 19.167,47 por ano (sem correção), assim podemos considerar que em nosso país ainda faltam recursos para a educação de qualidade, não somente na educação especial, mas em todos os níveis e modalidades da educação básica.

A seguir trazemos as considerações finais deste trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a política de financiamento da educação especial da Seduc-SP, tendo em vista as parcerias entre essa secretaria e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Optamos por delimitar o período entre 2017, quando são adotados os Termos de Colaboração, e 2019, ano em que finalizamos a coleta de dados.

Duas questões nos instigaram a desenvolver a pesquisa. A primeira teve origem no conhecimento prévio de que desde o surgimento das primeiras instituições especializadas para atendimento de pessoas com deficiência no estado de São Paulo, ainda na década de 1920, essas instituições tiveram apoio do Poder Público (MAZZOTTA, 2003, 2010). Sendo assim, a primeira pergunta norteadora foi: como as parcerias são formalizadas entre a Seduc-SP e as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, para oferecimento de educação especial substitutiva? Para respondermos a essa questão definimos como objetivo específico analisar os procedimentos para formalização das parcerias e a legislação que as regem para apreender todos os compromissos envolvidos nessas parcerias para prestação de serviços entre as OSC e a Seduc-SP.

A segunda pergunta impulsionadora da pesquisa foi sobre o financiamento da educação especial e, nesse sentido, questionamos: quais recursos financeiros a Seduc-SP utiliza para financiar essas parcerias com tais OSC? Portanto, o objetivo específico definido para responder a esse questionamento foi o de analisar os recursos financeiros destinados para liquidação das despesas com educação especial, com foco nas parcerias no período de 2017 a 2019, discutindo os dados em relação às políticas de financiamento e às relações entre o público e o privado na educação e na educação especial.

Para alcançarmos tais objetivos, adotamos no percurso metodológico a abordagem quanti-qualitativa, por concordarmos com Gamboa (2013) quando afirma que as duas abordagens estão imbricadas e enriquecem a análise dos dados levantados. Por certo, os dados quantitativos serviram de apoio para a análise qualitativa e vice-versa. Esses dados foram coletados a partir de fontes documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 2009), reunidos a partir dos portais oficiais da Seduc-SP, da Sefaz-SP, do Inep, do FNDE, entre outros. Foram analisadas as seguintes fontes: as resoluções de credenciamento das OSC, a minuta-padrão do Termo de Colaboração anexado ao Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016b), Termos de Colaboração e Planos de Trabalhos das OSC parceiras das DE da Grande São Paulo com vigência para 2017,

extratos dos aditamentos de 2018 e 2019, demonstrativos de receitas e despesas da Seduc-SP, entre outros.

Com os dados organizados pudemos avançar na compreensão da política de financiamento da educação especial pela Seduc-SP, com foco nas parcerias público-privadas.

Nas DE da Grande São Paulo temos 24 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, que mantiveram parceria com a Seduc-SP no período analisado. Todas eram filantrópicas, sendo que 16 delas (66,6%) eram Apae, dado que confirma que, ao longo da história e ainda hoje, parte das ações de atendimento pela educação especial tem sido delegada à filantropia (MELETTI, 2008; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Consideramos que nos contextos das instituições filantrópicas a educação escolar, direito de todas(os), deixa de ser garantida por meio de políticas públicas, formuladas, fomentadas e geridas pelo Poder Público, e tende a permanecer no âmbito da benevolência (MESTRINER, 2011; SANTOS *et al.*, 2017; SECCHI, 2015; PERONI, 2009). Ademais, consideramos esses espaços segregadores, pois isolam algumas pessoas do ambiente comum de ensino pelo critério de dada condição de deficiência e mantêm a oferta de atendimento substitutivo às classes comuns, com argumentação que se apoia na interpretação de que a educação geral não atende suas necessidades específicas e que essas instituições têm o papel de contribuir para a inclusão social dessas pessoas (FUCHS; FUCHS, 1988; MELETTI, 2008).

Nesse cenário, o público atendido pelas parcerias são pessoas com DI, DMu associada à DI, TEA e DMu associada ao TEA, e constatamos nos Planos de Trabalho de 2017 das OSC que 23 delas mantinham o Projeto DI/DMu (81% das[os] alunas[os]) e dez mantinham o Projeto Autismo (19% das[os] alunas[os]). Também observamos que havia uma tendência de organizar as classes a partir do número mínimo de alunas(os) e não do máximo. Capturamos OSC que registraram número muito elevado de classes para a quantidade de alunas(os) matriculadas(os), se levadas em consideração as indicações da Seduc-SP para os agrupamentos, o que nos faz levantar algumas hipóteses sobre a tendência ao atendimento individualizado, acarretando o aumento do custo, causado pela relação quantidade de alunas(os) e professoras(es) e somada a de outras(os) profissionais envolvidas(os) no atendimento. A hipótese fica mais evidente quando constatamos que temos uma média de 13 alunas(os) para cada profissional no Programa DI/DMu e três alunas(os) para cada profissional no Programa Autismo.

Em relação aos recursos financeiros envolvidos nessas parcerias, foco principal desta pesquisa, verificamos os registros de destinação dos recursos nos Planos de Trabalho das OSC

e com vigência para 2017. O total global utilizado para pagamento de despesas com pessoal somou R\$ 17.218.055,51, o que representou 93% do total dos recursos recebidos da Seduc-SP pelos serviços prestados. Esse montante remunerou 405 profissionais (393 da área pedagógica, majoritariamente professoras[es]), e dois Planos de Trabalho indicavam remunerar profissionais da saúde, assistência social e administrativo (12 profissionais). Sobre este ponto questionamos a responsabilidade e obrigação da Seduc-SP, no caso representada pelas DE, de verificar o cumprimento das normas quando da aprovação dos Planos de Trabalho, pois não há essa prerrogativa de pagamento de pessoal da saúde, assistência social e administração com recursos da educação.

Consideramos que esses dados indicaram a flexibilização da/na avaliação dos planos no momento de sua aprovação e demonstram a fragilidade no cumprimento do que aponta a minuta-padrão do Termo de Colaboração das ações de fiscalização/supervisão pedagógica e administrativas/financeiras, que coloca a Seduc-SP na posição de órgão fiscalizador dessas parcerias. O que nos faz questionar como tem ocorrido o acompanhamento e controle social do uso desses recursos.

Em relação à origem dos recursos (receitas) que financiam as despesas com os Termos de Colaboração com as OSC, estes são originários dos Recursos Vinculados Federais (Fonte 005) e são constituídos majoritariamente por recursos provenientes de rubricas do salário-educação, Pnae e PDDE. Essa despesa está entre as liquidadas com serviços prestados por terceiros – pessoa jurídica, que também liquidaram despesas com transporte escolar, cuidadoras(es), serviços gráficos e outros serviços de terceiros – esses últimos são contratos com instituições especializadas, com fins lucrativos, que atendem alunas(os) com TEA. As despesas com serviços de terceiros representaram mais de 99% do total das despesas com a subfunção 367 – Educação Especial identificadas nos três anos do período.

A partir desses dados podemos inferir que há na Seduc-SP um movimento de terceirização dos serviços de educação especial (ANTUNES; PERONI, 2017; DI PIETRO, 2017), tanto aqueles oferecidos de forma substitutiva nas escolas especializadas com e sem fins lucrativos, como os apoios para as(os) alunas(os) nas classes comuns, nesses casos as(os) cuidadoras(es). No caso do transporte escolar, nem podemos afirmar que são apenas para as(os) alunas(os) que frequentam as classes comuns, porque a Seduc-SP também paga essa despesa para as(os) alunas(os) que frequentam as escolas especializadas com e sem fins lucrativos e nos documentos pesquisados não tivemos como desagregar esses dados.

Essas informações indicam a desresponsabilização da Seduc-SP com a educação e os serviços de apoio para essas(es) alunas(os). Apesar de termos capturado as despesas liquidadas com as OSC, objeto desta pesquisa, devemos ressaltar que não conseguimos obter o total de liquidações com a educação especial pelo fato de estas estarem agregadas com as despesas gerais da educação básica, como despesas com as(os) professoras(es) especializadas(os), por exemplo, corroborando as dificuldades encontradas por Pereira (2012), França (2014), Araújo, L. (2015) e Silva, C. N. O. (2016).

Reiteramos também que os contratos com as escolas especializadas com fins lucrativos começaram a ser firmados no ano de 2011 em decorrência da ACP em que o Governo do Estado de São Paulo foi condenado a ofertar atendimento nas áreas da saúde, assistência social e educação para pessoas com TEA. Essa ACP trouxe consequências significativas para as partes envolvidas. Em primeiro lugar, alavancou, a princípio, uma enxurrada de execuções individuais em que as(os) responsáveis solicitavam esses serviços, inclusive a internação de crianças e jovens, ampliando a segregação das pessoas com TEA. Em segundo, o governo paulista, por não ter entre seus serviços aqueles que eram considerados adequados/especializados para esse público, passou a fazer convênios/parcerias tanto na área da saúde como da educação, fazendo uso, nesses casos, de recursos públicos para financiar serviços privados com e sem fins lucrativos. Apesar de em 2016 a ACP ter sido novamente julgada depois de pedido de extinção, a sentença não foi favorável ao governo e esses contratos foram mantidos para atender as pessoas com TEA (SÃO PAULO, 2014a, 2014e, 2016a, [2016?]a).

Neste ponto frisamos que a opção do Governo do Estado de São Paulo foi a de financiar o atendimento institucional de pessoas com TEA em detrimento da aplicação de tais recursos financeiros na implantação e/ou manutenção e/ou em melhorias dos apoios nas classes comuns e nas escolas da REE-SP para essas(es) alunas(os). A primeira condenação previa que o governo paulista implementasse serviços públicos e gratuitos para essas pessoas, entretanto, o Poder Público se encaminhou pela via da terceirização dos serviços, tipo de solução constatada por Soto *et al.* (2012), Araújo, L. (2015), Oliveira (2016), Oliveira e Sobrinho (2020), Souza, Castro e Prieto (2020), o que se caracteriza como uma desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas estatais de educação especial (LOUREIRO, 2013; BOROWSKY, 2013).

Outras despesas que identificamos foram aquelas com equipamentos e material permanente/materiais de consumo para destinação às U.E. da REE-SP. Essas despesas

representaram nos três anos menos de 1% das levantadas com a função 12 – Educação (em 2017 - R\$ 118.638,06, em 2018 - R\$ 75.946,70 e em 2019 - R\$ 308.442,43), o que consideramos insignificantes quando levado em conta o número de matrículas de alunas(os) elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE-SP – 63.416 matrículas em 2017, por exemplo –, corroborando França (2014) que, em pesquisa em Vitória/ES, afirma que as despesas com educação especial estão agregadas com as despesas gerais do ensino fundamental, no caso da Seduc-SP com o ensino médio também.

Analisando os Termos de Colaboração de 2017 e os Aditamentos de 2018 e 2019 das 24 OSC das DE da Grande São Paulo e somando os recursos repassados, estas receberam R\$ 19.654.212,09 em 2017, R\$ 19.837.642,22 em 2018 e R\$ 19.137.973,44 em 2019. Constatamos também que a média *per capita* paga por aluna(o) para essas OSC foi superior em 21,6% ao valor aluno/ano da educação especial Fundeb do estado de São Paulo. Com esses dados consideramos, em conformidade com Soto *et al.* (2012), Araújo, L. (2015), Marques (2015), Oliveira (2016) e Souza, Castro e Prieto (2020), que esses valores podem ser considerados elevados e poderiam ser utilizados pela REE-SP como impulsionadores da perspectiva inclusiva, como já defendido.

Apresentamos nessa seção algumas das considerações que julgamos mais relevantes, sem a pretensão de sermos exaustivos ou de esgotar as discussões, mesmo porque, tendo em vista a complexidade do tema em questão, estamos cientes de que muitas questões nem sempre podem ser respondidas. No caminho percorrido, ainda na revisão de literatura, observamos a escassez de produções sobre o tema. Além disso, temos poucas(os) pesquisadoras(es) que se dedicam ao tema, principalmente em se tratando especificamente do estado de São Paulo.

No percurso metodológico, apesar da aparente facilidade em localizar as fontes documentais nos portais utilizados para compilar dados e que nutriram esta pesquisa, nos deparamos com algumas lacunas em relação às informações neles contidas:

- ✓ **Publicização/disponibilidade de documentos em portais governamentais**
  - **Publicização de documentos nos portais estaduais:** alguns dos documentos relativos às parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, que deveriam ser publicados no Portal da Seduc-SP e/ou no Portal das Parcerias do Governo do Estado de São Paulo, segundo a minuta-padrão do Termo de Colaboração anexado ao Decreto n.º 62.294 (SÃO PAULO, 2016a), como os relatórios do CMA, que avaliam a execução dos serviços e de uso da

verba pública, não estavam publicados no período da pesquisa, além de os relatórios de prestação de contas publicados não trazerem o detalhamento do uso das verbas pelas OSC. Essa não publicização dificulta o acompanhamento e monitoramento dessas informações pela sociedade civil e pelos órgãos governamentais, como o Tribunal de Contas e o MPSP.

- **Disponibilidade dos documentos nos portais federais a partir de 2019:** observamos que após a troca do governo federal (janeiro de 2019), os Portais do MEC, do FNDE, do Inep sofreram reformulações e muitos dos documentos anteriores ao ano de 2019 não estão armazenados nas páginas atuais. A localização destes só está sendo possível por meio de buscas pelo Google com nome e data do documento, por exemplo, o que requer conhecimento anterior dessas informações.
- ✓ **Informações sobre as despesas com educação especial liquidadas pela Seduc-SP:** optamos por pesquisar os dados no Portal da Sefaz-SP, pois os documentos disponibilizados pelo Sistema Integrado sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) trazem informações declaradas sobre as despesas com educação especial, o que acarreta inconsistências se comparadas com dados levantados em outras fontes. No Portal da Sefaz-SP localizamos algumas dessas despesas; porém, parte delas está agregada às despesas demonstradas com o ensino fundamental e médio e não puderam ser devidamente apresentadas, fato observado em pesquisas anteriores por Pereira (2012), França (2014), Araújo, L. (2015) e Silva, C. N. O. (2016).
- ✓ **Sistematização das informações nos Planos de Trabalho das OSC:** observamos no levantamento de dados que, apesar de as OSC sem fins lucrativos e parceiras da Seduc-SP terem a obrigação de apresentar planos de trabalho e de haver um modelo a ser seguido, as OSC registram a seu modo as informações em seus planos, o que dificulta a sistematização delas para fins de pesquisa e a análise das DE quando da aprovação das parcerias.

Este tema de pesquisa se mostrou deveras instigante e poderá ser expandido e aprofundado por nós ou por outras(os) pesquisadoras(es) que por ele se interessar. Diante de todos os resultados obtidos e considerações apresentadas, julgamos que atingimos os objetivos definidos nesta pesquisa, assim como respondemos às questões norteadoras. Em meio aos

resultados e diante das dificuldades encontradas para o levantamento de alguns dados, algumas outras questões surgiram e que poderão ser exploradas em outras pesquisas, das quais destacamos:

- ✓ Quais as despesas com remuneração/salários de professoras(es) de educação especial e com outras(os) profissionais envolvidas(os) com os processos da educação especial da Seduc-SP?
- ✓ Quais critérios foram adotados para compor os valores *per capita*/ano para as(os) alunas(os) com DI/DMu e com TEA nas parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial?
- ✓ A Seduc-SP despende mais erário público com a modalidade educação especial em sua rede de ensino ou com as instituições com e sem fins lucrativos?
- ✓ Na REE-SP tem mais despesas com professoras(es) e profissionais concursadas(os) para a área de educação especial ou com serviços de terceiros contratados, como cuidadoras(es)?

A intenção com o registro dessas questões é indicar possibilidades de continuidade de estudos que possam desvelar como se dá o financiamento da educação especial no estado de São Paulo e as relações público-privadas que estão envolvidas nessa questão.

Outros temas também necessitam de pesquisa, como levantar e analisar o oferecimento de AEE por OSC no estado de São Paulo tendo em vista as parcerias com secretarias municipais de educação e o financiamento envolvido; analisar as questões sobre encaminhamentos da Seduc-SP ao longo do ano vigente da parceria para as vagas remanescentes nas OSC e os encaminhamentos dessas para REE-SP; analisar de forma mais aprofundada o fluxo de avaliação e encaminhamento pela equipe multiprofissional da Seduc-SP aos serviços substitutivos; pesquisa *in loco* nas OSC e na Seduc-SP para analisar os documentos não disponibilizados na internet, tais como o cadastramento das(os) alunas(os), os relatórios decorrentes das visitas das(os) supervisoras(es) de ensino nas OSC, os relatórios de gestão e uso dos recursos, bens materiais e de serviços custeados pela parceria, a remuneração docente nas OSC; analisar os contratos de prestação de serviços com as escolas especializadas com fins lucrativos para atendimento de pessoas com TEA; e, por último, sem querer esgotar as possibilidades, analisar os processos de ensino-aprendizagem nessas escolas especializadas.

Por fim, reiteramos que defendemos que o dinheiro público destinado ao financiamento da educação deve prover ações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público.

Porém, o que constatamos é que a força política das instituições sem fins lucrativos consegue exercer forte influência na área da educação especial e assim garantir a manutenção das parcerias público-privadas. Renovamos também aqui a ideia de que a Seduc-SP, apesar das ações em prol da inclusão escolar do alunado elegível ao atendimento pela educação especial em sua rede de ensino, não adere totalmente à perspectiva inclusiva, pois propaga em seus documentos oficiais (SÃO PAULO, 2016b, 2017a, 2018a, 2021b) e de orientações à REE-SP (SÃO PAULO, 2013c, d, 2016f) a possibilidade de que algumas(alguns) alunas(os) não conseguem se adequar às classes comuns e, portanto, podem ser encaminhadas(os) para classes e escolas especiais.

Essas duas constatações nos permitem afirmar que a Seduc-SP tem muito a investir nos âmbitos político, econômico e pedagógico para oferecer às(aos) cidadãs(ãos) uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, posto que parte de suas ações em relação à educação especial ainda estão baseadas no modelo denominado integração e o atendimento orientado pela visão médico-psicológica.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. *In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. **Deficiência Intelectual: realidade e ação.** Organização: Maria Amélia de Almeida. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.*

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.*, 5ª ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2JPCTaf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera Lucia. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017, p. 181-216. Disponível em: <https://bit.ly/3DixQqP>. Acesso em: 5 maio. 2020.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Parcerias Estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência.** Dissertação (Mestrado). 130 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2FtQinJ>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 8, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2FJHmtv>. Acesso em: 23 out. 2018.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 121-123. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2FJHmtv>. Acesso em: 23 out. 2018.

ARELARO, Lisete. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. **Público e privado na educação novos elementos para o debate.** São Paulo, Xamã, 2008.*

APAE DE CAJAMAR. **Estatuto Social.** 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3oXbS5H>. Acesso em: 27 nov. 2020.

APAE DE DIADEMA. **Estatuto Social.** 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3mnmdWX>. Acesso em: 27 nov. 2020.

APAE DE FRANCISCO MORATO. **Estatuto Social.** 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Lwpy9l>. Acesso em: 27 nov. 2020.

APAE DE ITAQUAQUECETUBA. **Estatuto Social.** 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2K9cCGd>. Acesso em: 27 nov. 2020.

APAE DE MAUÁ. **Estatuto Social**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mkSvSB>. Acesso em: 27 nov. 2020.

APAE DE SANTO ANDRÉ. **Estatuto Social**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3p1hwUD>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3apVHbv>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROSO, Luís Roberto. Disposições constitucionais transitórias. *In*: CLÈVE, C. M.; BARROSO, L. R. (Org.). **Doutrinas essenciais direito constitucional**, RT, 2011. v. 1, p. 489-505. Disponível em: <https://bit.ly/3loIQg7>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Sul de Santa Catarina**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2RZIXPi>. Acesso em: 22 out. 2018.

BOROWSKY, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. **Anais... XXVI Simpósio Anpae**. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Ftns6J>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. 1964. Disponível em: <https://bit.ly/2RQ6WUo>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. 1966. Disponível em: <https://bit.ly/2okAI2a>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2cntEde>. Acessado em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975**. Dispõe sobre o Salário-Educação. 1975a. Disponível em: <https://bit.ly/2MvnXwQ>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 76.923, de 26 de dezembro de 1975**. Regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. 1975b. Disponível em: <https://bit.ly/2RdPxj8>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 87.042, de 18 de março de 1982**. Fixa os percentuais de que trata o § 3º do artigo 15 da Lei nº 5.821, de 10 de novembro de 1972. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2FV1Uyx>. Acesso em: 20. Jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2H0SpiU>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. 1993. Disponível em: <https://bit.ly/2NdkWEI>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: <https://bit.ly/2fWX88v>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 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. 1996b. Disponível em: <https://bit.ly/2zfGS9I>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996c. Disponível em: <https://bit.ly/2Weo30t>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Medida Provisória n.º 1.784, de 14 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3jnw5lz>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Emenda Constitucional n.º 26, de 14 de fevereiro de 2000**. Altera a redação do artigo 6º da Constituição Federal. 2000a. Disponível em: <https://bit.ly/3dfD505>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000b. Disponível em: <https://bit.ly/1eaSigz>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 03/07/2001. 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/3DixQqP>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <https://bit.ly/2YIM021>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. 2001c. Disponível em: <https://bit.ly/3ixz2Ps>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional e educação especial**. Conceição de Maria Corrêa Viégas, Moaci Alves Carneiro. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/gdZzcMI>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2ª ed. Re. e atualiz., 2004.

BRASIL, **Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n.ºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. 2005a. Disponível em: <https://bit.ly/3dVglAL>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.557, de 5 de outubro de 2005**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. 2005b. Disponível em: <https://bit.ly/2Yowatn>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/2sZsAGx>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/2Te2Irn>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.003, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996b, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. 2006c. Disponível em: <https://bit.ly/2sWRqXM>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Elaborado por Profa. Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno, [4º ed.] rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006d. 58 p.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 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. 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/1rXyQZ7>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Vera Maria Vidal Peroni, coordenadora geral. Brasília: Inep, 2007b. 204 p. Disponível em: <https://bit.ly/3ltJIQJ>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 15 de fevereiro de 2007.** Dispõe sobre as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2007. 2007c. Disponível em: <https://bit.ly/2VXtmCB>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 41, de 27 de dezembro de 2007.** Divulga a especificação das ponderações entre diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino, a serem seguidas em 2008, no âmbito do FUNDEB. 2007d. Disponível em: <https://bit.ly/39YcfZA>. Acesso em 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial n.º 1.030, de 06 de novembro de 2007.** Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2007; atualiza e divulga o valor da complementação da União ao Fundeb em 2007. 2007e. Disponível em: <https://bit.ly/2Hxh3si>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 42, de 19 de março de 2007.** Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2007f. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.278, de 29 de novembro de 2007.** Altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. 2007h. Disponível em: <https://bit.ly/2Q4kmdG>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007g. Disponível em: <https://bit.ly/1yfBdel>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/Seesp, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/20BktZT>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n.º 33, de 4 de julho de 2008.** Define a suspensão da execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), até ulterior deliberação, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3xWjFoS>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 932, de 30 de julho de 2008**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2009. 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/3oPJM6f>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial n.º 598, de 19 de maio de 2008**. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2008 e revoga a Portaria Interministerial n.º 173, de 30 de janeiro de 2008. 2008d. Disponível em: <https://bit.ly/2Hxh3si>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 308, de 4 de setembro de 2008**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2008e. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.263, de 13 de novembro de 2007. 2008f. Disponível em: <https://bit.ly/2yrrc2V>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. 2008g. Disponível em: <https://bit.ly/2MRIay8>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3pzoyRn>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2U2CZ5c>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n.º 7, de 20 de março de 2009 (Alterada)**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/2FbZBI3>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 777, de 10 de agosto de 2009**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2010. 2009d. Disponível em: <https://bit.ly/3qDmbxH>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 788, de 14 de agosto de 2009.** Redefine e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2009. 2009e. Disponível em: <https://bit.ly/2Hxh3si>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria n.º 145, de 19 de março de 2009.** Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2009f. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009g. Disponível em: <https://bit.ly/38PIMjT>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Emenda Constitucional n.º 64, de 4 de fevereiro de 2010.** Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3deCSdE>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 873, de 1º de julho de 2010.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3gsjgDe>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 538-A, 14 de abril de 2010.** Retifica e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2010. 2010c. Disponível em: <https://bit.ly/2Wffoeh>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 55, de 18 de fevereiro de 2010.** Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2010d. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/2FLbQLF>. Acesso em 22 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/2zpHEkL>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 1.322, de 21 de setembro de 2011.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2012. 2011c. Disponível em: <https://bit.ly/2VXN1SR>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 1.721, de 7 de novembro de 2011.** Retificação da Portaria Interministerial MEC/MF n.º 477, de 28 de abril de 2011 e operacionalização do

FUNDEB no exercício de 2011. 2011d. Disponível em: <https://bit.ly/2SaGB2I>. Acesso em 15 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 47, de 14 de fevereiro de 2011**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2011e. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 8, de 25 de julho de 2012**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013. 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/340iRD3>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 1.495, de 28 de dezembro de 2012**. Redefine e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2012. 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3A7rWZ5>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 67, de 29 de fevereiro de 2012**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2012c. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.722, de 3 de outubro de 2012**. Altera as Leis n.º s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. 2012d. Disponível em: <https://bit.ly/3hjId3S>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012e. Disponível em: <https://bit.ly/3os7nmO>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 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. 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/3qofVKq>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/3vBUwjo>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ata da 9ª reunião da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, realizada em 16 de outubro de 2013**. Define as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2014. 2013c. Disponível em: <https://bit.ly/39UpVoj>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial n.º 4, de 7 de maio de 2013**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF n 1.496, de 28 de dezembro de 2012. Define e divulga os parâmetros anuais de



operacionalização do Fundeb para o exercício de 2013. 2013d. Disponível em: <https://bit.ly/2sLQipW>. Acesso em: 15 dez 2017.

BRASIL. **Portaria nº 80, de 15 de março de 2013**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2013e. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/1NE7LSH>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei Federal 13.019, 31 de julho de 2014**. Brasília: .... DOU. 1 ago. 2014. 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2rrWC7C>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 24 de julho de 2014**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2015. 2014c. Disponível em: <https://bit.ly/2IwDPlk>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 15, de 25 de novembro de 2014**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 19, de 27 de dezembro de 2013. 2014d. Disponível em: <https://bit.ly/2FXzd50>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 498, de 21 de novembro de 2014**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2014e. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, "que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento. 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/2A5VtnG>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Emenda Constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015**. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/3gRdXip>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 29 de julho de 2015**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2016. 2015c. Disponível em: <https://bit.ly/3oCY68m>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 317, de 27 de março de 2015**. Divulga o Demonstrativo de Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2014. 2015d. Disponível em: <https://bit.ly/3A7tEtt>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial nº 8, de 5 de novembro de 2015**. Retifica e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2015. 2015e. Disponível em: <https://bit.ly/2sLQFAQ>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 11, de 30 de dezembro de 2015**. Divulga os parâmetros de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2016. 2015f. Disponível em: <https://bit.ly/2TvBk3f>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 39, de 6 de fevereiro de 2015**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2015g. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015h. Disponível em: <https://bit.ly/2numMRn>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República, Entenda o MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014. Brasília/DF: Presidência da República. 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/3gJIHAK>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 28 de julho de 2016**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2017. 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/33XPRvA>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria nº 335 de 22 de julho de 2016**. [...] Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2016c. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 27 de novembro de 2017**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2018. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3qqsf2W>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 8, de 29 de novembro de 2017**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 26 de dezembro de 2016, que estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, no exercício de 2017, e dá outras providências. 2017b. Disponível em: [encurtador.com.br/fkGJL](http://encurtador.com.br/fkGJL). Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Orientações de preenchimento do censo escolar de 2017**. 2017c. Disponível em: <https://bit.ly/2RY7frF>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 93 de 16 de fevereiro de 2017**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. 2017d. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017**. Brasília: Inep, 2017e. Disponível em: <https://bit.ly/2Ke4QG8>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. **Instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb – 2017**. 2017f. Disponível em: <https://bit.ly/2S9vd6S>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria n.º 629, de 3 de agosto de 2017**. Aprova o Regimento Interno do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. 2017g. Disponível em: <https://bit.ly/2sU00q4>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC n.º 1, de 6 de dezembro de 2018**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2019. 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3qryXQb>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 6, de 26 de dezembro de 2018**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF n.º, de 28 de dezembro de 2017. 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/2HDTiyP>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria n.º 88, de 7 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre os coeficientes de distribuição e a estimativa anual de repasses das quotas estaduais e municipais do salário-educação a vigorar no exercício de 2018, e dá outras providências. 2018c. Disponível em: <https://bit.ly/3qvyxZ1>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb – 2018**. 2018d. Disponível em: <https://bit.ly/2S9vd6S>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018**. Brasília: Inep, 2018e. Disponível em: <https://bit.ly/2Ke4QG8>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 3, de dezembro de 2019**. Reajusta os parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb para o exercício de 2019. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/39WVriw>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 65, de 8 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre os coeficientes de distribuição e a estimativa anual de repasses das quotas estaduais e municipais do salário-educação a vigorar no exercício de 2019, e dá outras providências. 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3dn01e3>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb – 2019**. 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/2S9vd6S>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3wWwy2n>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional n.º 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. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3m7wwSg>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 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. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3b3pA1Z>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n.º 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3E7MLoq>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n. 45, 1998, p. 49-95. Disponível em: <https://bit.ly/3gJZHWs>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRIDI, Fabiane R. de S.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência Mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/1swLID5>. Acesso em: 20 out. 2017.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: Teresa Adrião e Vera Peroni. (Org.). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 116-135.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia F. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Silvia Márcia F.; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de**

**alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara: Junqueira & Marín. 2013. p. 75-86.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Caqi e o Caq no PNE:** Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha..., [e-book]. 2018. Disponível em: [www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br). Acesso em: 15 jul. 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. A social-democracia: O que é, o que propõe para o Brasil. Documento elaborado pelo escritório político do senador Fernando Henrique Cardoso sob a coordenação de Eduardo Graeff. São Paulo, 1ª ed., março de 1990. Disponível em: <https://bit.ly/36C5Eo2>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora.** Ano II, n.º 3 – dezembro, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3fKUnBh>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno. **Financiamento da Educação Especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017.** Tese (Doutorado -Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) --Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rsYJ8W>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno *et al.* A educação especial no processo de tramitação do novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre/RS, 2022 (no prelo).

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Configurações da política de assistência da União para a oferta da educação básica pós-golpe de 2016. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 9, n. 19, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3clDyMj>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Mecanismos redistributivos na assistência técnica da União no âmbito da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3FnBIOF>. Acesso em: 16 set. 2021.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2PvfagX>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. Campinas, **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao Fundeb. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DAVIES, Nicholas. Controle estatal ou social das verbas da educação? *In*: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida de. **Para onde vai o dinheiro?:** caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2004, p. 133-144.

DAVIES, Nicholas. Controle estatal ou social das verbas da educação? *In*: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida de. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro?:** caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014, p. 133-144.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública**. 11.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ESPIL, Jorge A. Aja. Prólogo. *In*: CASSAGNE, Juan Carlos. **La intervención administrativa**. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1992.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Maria Dilméia Espínola; LOURENÇO, Francielli de Souza. O impacto da implantação do Fundef na educação infantil no município de Campo Grande/MS (1997 a 2000). **Jornal de Políticas Educacionais**. nº 5, Janeiro–junho de 2009, p. 59–70. Acesso em: <https://bit.ly/33D6GwD>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FIGUEIREDO, António Dias de. Prefácio. *In*: CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão de literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora. 1<sup>a</sup> ed., 80p., 2010, p. 7-8.

FRACALANÇA, Paulo Sérgio. A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 69, Dezembro/1999. Disponível em: <https://bit.ly/2KcRUAJ>. Acesso em 10 out. 2018.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para uso não sexista da linguagem** – O que bem se diz... bem se entende. 2006. Tradução: Beatriz Cannabrava. Disponível em: <https://bit.ly/2CEdyib>. Acesso em 18 ago. 2020.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial:** complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 364f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2S2cQky>. Acesso em: 15 out. 2017.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo Fundo Público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado.

**Anais...** VI Encontro Anual Fineduca. Eixo Temático: Relações Público-Privado no Financiamento da Educação. 2018. p. 732-735. Disponível em: <https://bit.ly/2DE6gLl>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FUCHS, Douglas; FUCHS, Lynn S. Competing visions for educating students with disabilities inclusion versus full inclusion, **Childhood Education**, 74:5, p. 309-316, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/389yfhB>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FURTADO, Carolina Rodrigues Alves Rezende; SIMEÃO, Álvaro Osório do Valle. As dimensões dos direitos fundamentais constitucional I. **Revista Processus Multidisciplinar**, v. 1, n. 1 (jan./jun.), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xgq551>. Acesso em: 7 out. 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez (Orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora. 8ª ed., 2013. p. 83-108.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4.ed. Rio de Janeiro. Record, 2001

GIL, Juca *et al.* Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 7, jan.-jun de 2010, p. 15-24. Disponível em: <https://bit.ly/3yqVrmd>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GIROTO, Eduardo Donizeti; PASSOS, Felipe Garcia; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. 10 anos do Programa São Paulo Faz Escola. In: GIROTO, Eduardo Donizeti (Org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV. 2019, p. 37-64.

GOTTI, Alessandra; ARAÚJO, Alexandra Fuchs de; MARCELINO, Jéssica Fernanda Luiz. O controle judicial na gestão e implementação de políticas públicas: novas perspectivas. **Revista CNJ**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 8-18, jul./dez. 2019. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sibra). **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3G0P0e8>. Acesso em: 30 mar. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Apae: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Helena Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019, pp. 1-19. Disponível em: <https://cutt.ly/OdZQ8Mx>. Acesso em: 10 dez. 2019.

KIM, Richard Pae. O direito social à educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: Todos pela Educação (Org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna. 2017, pp. 17-42.

KUNZLER, Janaína. **Uma escola para todos: quanto custa este direito?** 149f. Dissertação (Gestão Educacional, Mestrado em Gestão Educacional – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Porto Alegre, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LIMA, Solange R.; MENDES, Enicéia G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n.2, p.195-208, Mai.-Ago., 2011. Disponível em: [encurtador.com.br/PTUX7](http://encurtador.com.br/PTUX7). Acesso em: 24 jan. 2020.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana.** Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças. Linha de Pesquisa: Educação Especial. Disponível em: <https://bit.ly/3jdz0LQ>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza. **A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011.** 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e ciências Humanas da Unidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2KcpeIh>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LOYOLA, Paulo. Autonomia municipal e interdependência federativa: uma análise sobre as mudanças ocorridas no acesso e nos gastos em educação no Brasil (2000-2014). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.767-790, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2PwHW0Q>. Acesso em: 01. Ago. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARQUES. Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná.** 100f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina: 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2S3nN1y>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2A8t2W7>. Acesso em: 30 jul. 2018.



MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB**, federalismo e regime de colaboração. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Larissa de Souza. **Educação especial no estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFScar). São Carlos, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2S3zkBz>. Acesso em: 15 out. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade nas escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 79-88.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13 (3), pp. 199-213. 2008.

MELETTI, Silvia M.F.; BUENO, José G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, pp. 367-383, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/ndZEizK>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MELLO, Douglas Christian Ferrari de. Prefácio. In: ARAÚJO, Michell Pedruzzi; FERNANDES, Hedlamar; PINEL, Hiran (Orgs.). **Educação Inclusiva: perspectivas e práticas pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João, 2019. pp. 7-9.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.3, p.417-430, Set.-Dez. 2009.

MENEM, Carlos; DROMI, José Roberto. **Reforma del Estado y transformación nacional**. Buenos Aires: Editorial Ciencias de la Administración S.R.L., 1990.

MESTRINER, Maria Luiza, **O Estado entre a filantropia e assistência social**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. Política de inclusão ou manobra de publicização? **Journal of Research in Special Educational Needs**. V. 16, n. s1, p. 855-859, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QBbCeN>. Acesso em: 22 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3; p. 239-262, jul./set, 1993.

MONLEVADE, João Antônio. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Revista Fineduca**, v.2, n. 4, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/35x78j8>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MUÑOZ, Vernor. Do direito à justiça. HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. – (Coleção educação contemporânea), p. 43-60.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 144f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória: 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2FUQdsE>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3u1zxHH>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no estado do Espírito Santo. **Revista de Financiamento da Educação (Fineduca)**, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31mDHxS>. Acesso em: 30 ago. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento da educação. In OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3º ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-141.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Financiamento da Educação Básica no Estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do Fundeb nos municípios de João Pessoa e Cabedelo – PB**. Tese (Doutorado). 275f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2PDe9Wr>. Acesso em: 04 jul. 2018.

PERONI, Vera Maria V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M. V.; BAZZO, Vera L.; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria V. Políticas Educacionais e a Relação Público/Privado. In: **Trabalhos Encomendados – GT-15 – 32.<sup>a</sup> ANPED**, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2uVaRiV>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PERONI, Vera Maria V. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do Estado. *In*: KASSAR, Mônica (Orgs.) **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas: Mercado das Letras. 2011, p. 39-60.

PERONI, Vera Maria V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Óikos, 2015, p. 15-34.

PERONI, Vera Maria V.; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mZ32GE>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PERONI, Vera M. V.; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Rev. Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, pp. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Bj8VZC>. Acesso em: 06 mar. 2018.

PINTO, Élide Graziane. O controle do gasto mínimo em educação e do cumprimento das metas do PNE pelo Ministério Público de contas. *In*: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna. 2017, p. 115-122.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano. 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. *Trab. educ. saúde*, v. 2 n.1, Rio de Janeiro, Mar. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/33BROyl>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897. Out. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2HDoEp9>. Acesso em: 4 jul. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan./jun., p. 31-48, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nsfnjK>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PORTAL Suzy Mara da Silva. **Financiamento da educação especial no município de Belém-PA**: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iXgDv5>. Acesso em 02 abr. 2022.

REBELO Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval.**

**Educ.** São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/BdZQcaU>. Acesso em: 25 fev. 2020.

REDE DE PESQUISADORES SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Manifesto educação especial na regulamentação do Fundeb**. Out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gUaGgE>. Acesso em: 01 nov. 2020.

REICHER, Stella. Painel- Lei Brasileira de Inclusão: Capacidade Jurídica, Tomada de Decisão Apoiada e os desafios do Acesso à Justiça. **Anais...** Seminário Internacional de Capacidade Jurídica e Tomada de Decisão Apoiada: Defesa e Garantia de Direitos Apae de São Paulo. 2018.

RICOMINI, Ingrid Silva; SOUZA, Marcia Maurilio; PIETRO, Rosângela Gavioli. Programa Dinheiro Direto na Escola – Escola Acessível e Básico: impactos na educação especial paulistana. **Anais...** Fineduca 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2DS3sJt>. Acesso em: 01 fev. 2019.

RODRIGUEZ-ARANA, Jaime. **La privatización de la empresa pública**. Madri: Montecorvo, 1993.

ROJAS, Francisco José Villar. **Privatización de servicios públicos**. Madri: Tecnos, 1992.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

SALVADOR, Evilásio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2014.

SANTOS, Natália Gomes dos, *et al.* A marca da filantropia da educação especial no estado do Paraná: uma análise dos indicadores educacionais. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 18, n.1, p. 29-35, 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Lei n.º 2.287, de 3 de setembro de 1953**. Dispõe sobre a criação de Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral e dá outras providências. 1953. Disponível em: [encurtador.com.br/dgrxM](http://encurtador.com.br/dgrxM). Acesso em: 29 jul. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 24.714, de 6 de julho de 1955**. Dispõe sobre a organização do ensino e a adaptação social do cego. 1955. Disponível em: <https://bit.ly/3Alkzxo>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei n.º 5.989, de 20 de dezembro de 1960. Dispõe sobre aprovação do acordo celebrado entre o Governo e a “Fundação para o Livro do Cego no Brasil”. DOU de 21 de dezembro de 1960. Disponível em: <https://bit.ly/3IcxNQX>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Constituição Estadual**. 1989. Disponível em: <http://twixar.me/5tP3>. Acesso em 5 mai. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n° 12 de 15 de dezembro de 1999**. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2FZjSko>. Acesso em: 18 mai. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n° 5, de 29 de março de 2000**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. 2000a. Disponível em: <http://twixar.me/BtP3>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n° 95, de 21 de novembro de 2000**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2000b. Disponível em: <http://twixar.me/PtP3>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Ação Civil Pública n.º 0027139.2000.8.26.0053** (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo). 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/3ouZBZs>. Acesso em: 29 set. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Emenda Constitucional n° 13, de 4 de dezembro de 2001**. 2001b. Disponível em: <http://twixar.me/jtP3>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 61, de 5 de abril de 2002**. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. 2002. Disponível em: <http://twixar.me/VtP3>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE 32, de 23 de maio de 2007**. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/3B1JupJ>. Acesso em: 01 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n.º 68, de 13 de junho de 2007**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/2IG95xg>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n.º 70, de 13 de junho de 2007**. 2007c. Disponível em: <https://bit.ly/2FZjSko>. Acesso em: 31 mai. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE 79, 21 de novembro de 2007**. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e dá providências correlatas. 2007d. Disponível em: <https://bit.ly/31n7AhY>. Acesso em: 05 maio de 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 72, de 9 de outubro de 2009**. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. 2009a. Disponível em: <http://twixar.me/ptP3>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Governo do Estado. **Decreto n.º 54.887, de 7 de outubro de 2009**. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênios

com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas. 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2MEB136>. Acesso em: 7 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Serviço de Educação Especial/CAPE. **Arrazoado para alteração do decreto sobre convênios**. São Paulo. Junho/2009c.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE n.º 265/2009**, aprovado em 26 de agosto de 2009. Aprovação de minuta de Termo de Convênio da S.E.E. e Instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com grave deficiência que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular, garantindo aos mesmos educação especial para o trabalho. 2009d. Disponível em: <https://bit.ly/31uo4AR>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI**, de 6 de julho de 2009. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2009e. Disponível em: [encurtador.com.br/tBCEL](http://encurtador.com.br/tBCEL). Acesso em: 15 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Governo do Estado. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/2DwTRXa>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 54, de 12 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. 2011b. Disponível em: <http://twixar.me/8tP3>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 14, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/2sH25Wp>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 70, de 29 de junho de 2012**. Altera dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08- 2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/2CFe8Iv>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE 32, de 17 de maio de 2013**. Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas. 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/3rsJJlb>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Termo de Ajustamento de Conduta**. 2013. Diário Oficial do estado de São Paulo nº 123, de 23 de março de 2013, Poder Executivo, Seção I, p. 42. 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/3uMmzfx>. Acesso em: 29 set. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape). **Diretrizes para cooperação técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2013c.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape). **Diretrizes para a educação especial para o trabalho**. São Paulo: SE, 2013d.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE 16, de 18 de março de 2013**. Dispõe sobre o transporte escolar de alunos regularmente matriculados em instituições adequadas para autistas residentes no Estado de São Paulo. 2013e. Disponível em: [encurtador.com.br/uxIL5](http://encurtador.com.br/uxIL5). Acesso em: 15 dez. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Promotoria Pública de São Paulo. Promotoria de Justiça de Direitos Humanos. **Pedido de arquivamento da Ação Civil Pública n.º 0027139.2000.8.26.0053**. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/3ouse96>. Acesso em: 02 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2014b. Disponível em: <http://twixar.me/KpN3>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Emenda Constitucional n.º 39, de 27 de janeiro de 2014**. 2014c. Disponível em: <http://twixar.me/qjN3>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Ministério Público do Estado de São Paulo. **Termo de Ajustamento de Conduta entre o Ministério Público de São Paulo e o Governo do Estado de São Paulo**. 2014d. Disponível em: <https://bit.ly/3B4ghdu>. Acesso em: 01 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 60.075, de 17 de janeiro de 2014**. Altera a denominação do "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual", instituído pelo Decreto n.º 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. 2014e. Disponível em: <https://bit.ly/3mtUPZp>. Acesso em: 29 set. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Decisão interlocutória sobre a Ação Civil Pública n.º 0027139.2000.8.26.0053**. 2014f. Disponível em: <https://bit.ly/3mdVDRW>. Acesso em: 02 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE n.º 54, de 6 de outubro de 2014**. Dá nova redação a dispositivo da Resolução SE 54, de 12-8-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. 2014g. Disponível em: <http://twixar.me/npN3>. Acesso em: 7 de nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015**. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2015a. Disponível em: <http://twixar.me/1pN3>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Boletim Semanal CGEB nº 123**. Informação 01: Recuo de Matrícula de Alunos com Deficiência Intelectual em Instituições de Educação Especial. Ano 3, nº 86, 23 de março de 2015b. p. 3-4. Disponível em: <https://bit.ly/3k17dND>. Acesso em: 09 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Ação Civil Pública nº 0027139-65.2000.8.26.0053 (6ª Vara da Fazenda Pública)**. Juíza de Direito Dra. Alexandra Fuchs de Araújo. 2016a. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.foro=53&processo.codigo=1HZX2RITF0000>. Acesso em: 15 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Governador do Estado. Decreto nº 62.294, de 06 de dezembro de 2016. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de termos de colaboração, com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, selecionadas por chamamento público ou previamente credenciadas pela Pasta, com o objetivo de promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas. 2016b. Disponível em: <http://twixar.me/mpN3>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 149, de 8 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. 2016c. Disponível em: <https://bit.ly/2ZOg2pd>. Acesso em: 06 set. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº 25, de 1º de abril de 2016**. Dispõe sobre atendimento escolar domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas. 2016d. Disponível em: <https://bit.ly/2YkcIlz>. Acesso em: 05 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº 71, de 22 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar e dá providências correlatas. 2016e. Disponível em: <https://bit.ly/3lcoaYY>. Acesso em: 05 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE 59, de 22 de novembro de 2016**. Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-07-2014. 2016f. Disponível em: <http://twixar.me/0pN3>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Atendimento Multidisciplinar: Diretrizes e procedimentos – alunos público-alvo da educação especial 2016**. Seduc-SP/Cape/Fundação Faculdade de Medicina. 2016g. Disponível em: <https://bit.ly/33ae5S4>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração**.



Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caieiras, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016h. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cajamar, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016i. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Francisco Morato, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016j. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Mairiporã, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016k. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cotia, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016l. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (Abads), para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016m. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.** Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Assistência à Criança Deficiente (Iar Escola AACD), para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016n. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Ahimsa Associação Educacional para a Múltipla Deficiência, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016o. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação dos Amigos do Autista (AMA), para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016p. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Escola de Educação Especial "Alberto Simões Moreira" - Apae Diadema, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016q. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Guarulhos, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016r. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Apae Itapevi - Escola de Educação Especial Luz do Amanhã, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016s. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Itaquaquecetuba, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016t. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Poá, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016u. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação da Casa dos Deficientes de Ermelino Matarazzo - ACDEM, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016v. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Lar Mãe do Divino Amor - Lemda, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016w. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Rio Grande da Serra, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016y. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Mauá, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016x. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e APRAESPI (Associação de Prevenção, Atendimento Especializado e Inclusão da Pessoa com Deficiência) de Ribeirão Pires, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016z. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Apae de Mogi das Cruzes- Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Botyra Camorim Gatti, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016aa. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Apae de Santo André, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns

do ensino regular. 2016ab. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Termo de Colaboração.**

Termo de Colaboração que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e Apae de Ferraz de Vasconcelos, para promover atendimento de educandos com graves deficiências que não puderam ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2016ac. Disponível em: [encurtador.com.br/anrCZ](http://encurtador.com.br/anrCZ). Acesso em: 22 ago. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE 157/16, de 26 de dezembro de 2016.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Indicação CEE 157/2016, que “Orientação ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica”. 2016ad. Disponível em: <https://bit.ly/3ffdFPZ>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Promotoria Pública de São Paulo. Centro de Apoio Operacional de Direitos Humanos e Direitos Sociais. **Ação e Cronograma sobre os Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** [2016?]a. Disponível em: <https://bit.ly/316O2Wk>. Acesso em: 29 set. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Núcleo de Apoio Técnico Especializado. **Convênio Assistencial – 2016 – Orientações gerais: Aditamento dos Convênios.** [2016?]b. Disponível em: <https://bit.ly/3kJykg1>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 49, de 23 de outubro de 2017.** Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-7-2014. 2017a. Disponível em: <http://twixar.me/FpN3>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. 2017b. Disponível em: <http://twixar.me/gpN3>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 26, de 22 de maio de 2017.** Dispõe sobre a delegação de competência, para os fins que especifica. 2017c. Disponível em: <https://bit.ly/36QvrXk>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Edital de Credenciamento n.º 01/2017.** Edital de convocação para o credenciamento de instituições especializadas objetivando a prestação de serviços contínuos, em atendimento a alunos com transtorno do espectro autista – TEA, para eventual celebração de contrato. 2017d. Disponível em: <https://bit.ly/3AgzMQ4>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Dicionário de dados:** Cadastro escolas MEC (CADMEC17). [2017?]a. Disponível em: <https://bit.ly/2Wxk1Aj>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Dados dos Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil.** [2017?]b. Disponível em: <https://bit.ly/2MH5Y75>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 15, de 16 de fevereiro de 2018.** Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o artigo 30, inciso VI, da Lei Federal 13.019, de 31-7-2014. 2018a. Disponível em: <http://twixar.me/JpN3>. Acesso em: 7 de nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Decreto n.º 63.934, de 17 de dezembro de 2018.** Da nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 62.294, de 6 de dezembro de 2016, que autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de termos de colaboração, com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3n3g7hZ>. Acesso em: 8 nov. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Rede Privada Particular** – Conjunto de escolas mantidas e administradas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. [2018?]. Disponível em: <https://bit.ly/2Wxk1Aj>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 18, de 2 de maio de 2019.** Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/2UcL2wc>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Governador do Estado. **Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019.** Reorganiza a Secretaria de Educação e dá outras providências. 2019b. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Corregedoria Geral da Administração. **Procedimento CGA n.º 090/2017 – SPDOC.CC 354794/2017.** 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/3Fewcsh>. Acesso em: 04 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Fazenda e Planejamento. **Receita Orçamentária:** conceitos, codificação e classificação (a partir de 2019). [2019?]. Disponível em: <http://twixar.me/WtN3>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. **Procedimentos para o cumprimento da Ação Civil Pública n.º 27.139/2000 – Custeio de despesas de educação para autistas.** [201-]a. Disponível em: <https://bit.ly/39YQUOs>. Acesso em: 02 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Fazenda e Planejamento. **Despesa orçamentária:** conceitos, codificação e classificação. [201-]b. Disponível em: <http://twixar.me/WtN3>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Fazenda e Planejamento. **Receita Orçamentária:** conceitos, codificação e classificação (até 2018). [201-]c. Disponível em: <http://twixar.me/WtN3>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Resolução Seduc 95, de 8 de outubro de 2021**. Aprova Plano de trabalho, parte integrante do Termo de Colaboração que tem por objeto o atendimento pedagógico (escolarização) a educandos que necessitam de apoio permanente-pervasivo com Deficiência Intelectual ou deficiência múltipla associada à Deficiência Intelectual e de apoio substancial ou muito substancial com Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Múltipla associada ao Transtorno do Espectro Autista, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3Doo6vf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3HbhEK4>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEVERINO, Antônio José. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Financiamento da educação especial no município de São Paulo: o empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência. **Anais...** Fineduca, 2016, p. 171-196. Disponível em: <https://bit.ly/2DKYkXv>. Acesso em: 23 out. 2018.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. O discurso médico-psicológico na confirmação do campo da Educação Especial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2u14b6D>. Acesso em: 27 set. 2017.

SJÖBLOM, Gunnar. Problemi e soluzioni in politica. *Rivista Italiana di Scienza Politica*. V. 14, n. 1, p. 41-85, 1984.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes *et al.* Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Sul de Santa Catarina**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2RZIXPi>. Acesso em: 22 out. 2018.

SOUZA, Marcia Maurilio; PAGAIME, Adriana; ROSA, Marcos Rodrigo da. Da educação infantil ao ensino superior: as matrículas garantem a perspectiva inclusiva na educação? **Anais...** VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos. Universidade Federal de São Carlos. 2018.

SOUZA, Marcia Maurilio; CASTRO, Vanessa Dias Bueno; PRIETO, Rosângela Gavioli. Plano Nacional de Educação 2014 e Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no Estado de São Paulo. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 10, abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dzOgAP>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NICOLA, José de; TERRA, Ernani. **1.001 Dúvidas de Português**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

TIBIRYÇA, Renata Flores. **Sobre as mudanças na execução da ação pública de autismo**. 20/01/2017. Disponível em: <https://bit.ly/3oyoxPO>. Acesso em: 02 out. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/1EFpuZf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca: Unesco. 1994.

UNESCO, **Declaração de Incheon para a educação 2030 e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon/Coréia do Sul: Unesco. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3o5MwoC>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VIEGAS, Luciane Torrezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul. n. 1, v. 17 (1) janeiro/2009. Pp. 57-83. Disponível em: <https://bit.ly/2BcjzhT>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VIEIRA, Evaldo. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 182-206, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3qwna45>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. In: VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. O Fundeb em perspectiva. **Em aberto**. Brasília: MEC/Inep. 2015.

ZAVASCKY, Teori Albino. Direitos fundamentais de terceira geração. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre/RS, v. 15, 1998, pp. 227-232. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 03 mar. 2020.