

# Terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc/SP: parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos

Marcia Maurilio Souza<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-3975-7209

Rosângela Gavioli Prieto<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-4013-1163

## Resumo

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc/SP) move ações para a efetivação do direito à educação especial na perspectiva inclusiva em sua rede pública de ensino. No entanto, ainda mantém parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos, atuantes em educação especial para oferta substitutiva aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Múltipla (DMu) associada a DI e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto, questiona-se: como são formalizadas as parcerias e quais os recursos financeiros a Seduc/SP utiliza para financiar suas despesas? Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a política de financiamento da educação especial na Seduc/SP, com ênfase nas relações público-privadas que envolvem a oferta de educação especial substitutiva para estudantes elegíveis ao atendimento no período de 2017 a 2022. Utilizou-se metodologia quali-quantitativa com análise documental. Os dados foram coletados em documentos disponibilizados *on-line* nos portais da Seduc/SP, da Assembleia Legislativa e da Secretaria da Fazenda e Planejamento de São Paulo e sua sistematização subsidiou as análises. Os resultados indicam que no período há constância no número de OSC parceiras, diminuição do quantitativo de atendidas(os) da categoria DI/DMu, aumento da categoria TEA e crescimento dos recursos despendidos com financiamento das parcerias. Considera-se que a Seduc/SP não adere totalmente às políticas atuais de inclusão escolar, terceirizando o atendimento em OSC parceiras de parte do alunado público da educação especial.

## Palavras-chave

Educação especial – Financiamento da educação – Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos – Parcerias público-privadas – Estado de São Paulo.

---

**1** - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Contatos: marcia.maurilio@usp.br; rosangel@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450272563por>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *Outsourcing of special education services by Seduc/SP: partnerships with non-profit civil society organizations*

## **Abstract**

*The State Department of Education of São Paulo (Seduc/SP) takes actions to implement the right to special education from an inclusive perspective in its public education network. However, it still maintains partnerships with non-profit Civil Society Organizations (CSO), working in special education to offer substitutes to students with Intellectual Disabilities (ID) and Multiple Disabilities (MD) associated with ID and Autism Spectrum Disorder (ASD). In this context, the question arises: how are partnerships formalized and what financial resources does Seduc/SP use to finance its expenses? Thus, the objective of this research is to analyze the financing policy for special education in Seduc/SP, with an emphasis on public-private relations that involve the provision of substitute special education for students eligible for assistance in the period from 2017 to 2022. It was used qualitative-quantitative methodology with documentary analysis. The data were collected in documents made available online on the portals of Seduc/SP, the Legislative Assembly and the São Paulo Finance and Planning Secretariat and their systematization supported the analyses. The results indicate that during the period there is a constant number of partner CSO, a decrease in the number of those served in the ID/DM category, an increase in the ASD category and an increase in resources spent on financing partnerships. It is considered that Seduc/SP does not fully adhere to current school inclusion policies, outsourcing services to partner CSO for part of the public special education students.*

## **Keywords**

*Special education – Education financing – Non-profit civil society organizations – Public-private partnerships – State of São Paulo.*

---

## **Introdução**

Historicamente, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc/SP), oferta serviços educacionais para pessoas com deficiência em sua rede de ensino, como: classes especiais que priorizam as pessoas com deficiência visual, intelectual e auditiva, salas de recursos e unidades de ensino itinerante (Mazzota, 2003). Na atualidade, há na Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE/SP) profissionais de apoio, por exemplo, professores interlocutores de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, professores instrutores mediadores ou guia-intérprete e cuidadores para aqueles estudantes que frequentam as classes comuns; e os serviços: classe regida por professor(a) especializado(a) – antes denominadas classes especiais, salas de recursos multifuncionais e itinerância (São Paulo, 2017a).

Não obstante, desde a década de 1950, a Seduc/SP tem dado apoio técnico e financeiro, e estabelecido convênios (Mazzota, 2003; Martins, P. de S., 2011), hoje, denominados parcerias, com instituições especializadas em educação especial, privadas e sem fins lucrativos (filantrópicas, confessionais e comunitárias), que após a Lei nº 13.019, Marco Regulatório das Organizações Civis sem fins lucrativos (MROSC) (Brasil, 2014), são denominadas Organizações da Sociedade Civil (OSC). Na atualidade, a terceirização dos serviços de educação especial na Seduc/SP ampliou-se com contratos de prestação de serviços com escolas especializadas com fins lucrativos, e com empresas que ofertam transporte escolar, cuidadores – profissionais designados para os cuidados de estudantes com dependência para a higiene, alimentação e locomoção – entre outros serviços, para atender demandas dos estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial<sup>2</sup> (Souza, 2022).

Ressalta-se que houve ampliação da terceirização de serviços nessa área a partir de 2001, quando o Governo do Estado de São Paulo foi condenado em primeira instância, por meio de Ação Civil Pública (ACP) (São Paulo, 2001), a oferecer atendimento nas áreas de saúde, assistência social e educação para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA)<sup>3</sup> residentes no estado. Essa ação teve seu primeiro trânsito em julgado em 2006, pedido de arquivamento em 2014 e novo trânsito em julgado em 2016 (São Paulo, 2014, 2016a).

No entanto, apesar da sentença do ano de 2016 ter amenizado a determinação inicial, reconhecendo a importância da inclusão escolar e não segregação dessas pessoas, nesta há a defesa da permanência daquelas atendidas que estavam há anos em “estabelecimentos especializados”, alegando-se que essas pessoas tiveram seu desenvolvimento social comprometido. A sentença ainda não indica a possibilidade de cessação de matrículas de novos jovens e adultos nesses estabelecimentos (São Paulo, 2016a). Assim, a Seduc/SP mantém os contratos e parcerias com as instituições com e sem fins lucrativos.

Neste artigo, tendo em vista a complexidade e amplitude que envolve as parcerias público-privadas da Seduc/SP para a oferta de serviços aos estudantes elegíveis para o atendimento pela educação especial como contratação de serviços de escolas especiais com fins lucrativos, de cuidadores e transporte escolar, a análise se restringirá ao financiamento das parcerias com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

Assim, a pergunta norteadora é: no que tange as parcerias entre Seduc/SP e OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, como essas são formalizadas e quais recursos financeiros a Seduc/SP utiliza para financiar suas despesas?

Para responder à indagação, o objetivo da pesquisa é o de analisar a política de financiamento da educação especial da Seduc/SP, com ênfase nas relações público-privadas que envolvem a oferta de educação especial substitutiva para os estudantes elegíveis ao atendimento no período de 2017 a 2022.

---

**2-** Este artigo se refere às pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, múltipla e intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Brasil (2008), aqui também denominadas, genericamente, por: estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial ou público da educação especial.

**3-** “O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além [...] [do diagnóstico requerer] a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2014, p. 75).



Definiu-se dois objetivos específicos: apresentar e analisar a legislação estadual que rege as parcerias em questão, alinhadas à legislação nacional que trata do tema; e levantar e analisar as despesas do período com as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial parceiras da Seduc/SP e comparar com as despesas totais da subfunção educação especial.

## Metodologia

Para atingir os objetivos se adotou a abordagem quanti-qualitativa. O enfoque qualitativo, em consonância com Minayo e Sanches (1993), tem como objetivo descrever, compreender e explicar o contexto em que se apresenta o financiamento da educação especial, com foco nas associações com as OSC parceiras no estado de São Paulo, analisando a legislação que as rege e desvelando os procedimentos de formalização delas. A abordagem quantitativa, por sua vez, propicia analisar os recursos financeiros destinados para a liquidação das despesas com educação especial pela Seduc/SP, com foco nas tais parcerias. Por fim, as relações público-privadas serão discutidas com base nesses dados.

Assim, os dados quantitativos subsidiam as análises qualitativas, pois em conformidade com Minayo (2009), a abordagem quanti-qualitativa enriquece as informações, embasa o aprofundamento dos temas e propicia uma interpretação mais fidedigna.

Embasado em Evangelista (2012), fez-se uso de pesquisa documental, em suas fontes primárias, que, em estado natural, constituem importante fonte, de onde se retirou as evidências que fundamentaram as afirmações e declarações. Considerando que documentos de políticas públicas, segundo a autora, expressam intencionalidades, valores e discursos, além de estarem inseridos em um momento histórico que os constituíram.

Optou-se por delimitar o período para apresentação dos resultados entre os anos de 2017, em que a secretaria adequou sua legislação ao MROSC e passou a formalizar, por meio de Termos de Colaboração (TC), as parcerias com as OSC, e 2022, o último exercício completo disponibilizado pela Secretaria da Fazenda e Planejamento de São Paulo (Sefaz/SP).

Utilizou-se arquivos públicos disponíveis *on-line*. No portal da Seduc/SP, foi localizada a resolução de credenciamento das OSC; especificamente na página Dados Abertos da Educação<sup>4</sup> obteve-se as planilhas de dados sobre os Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil dos anos de 2017 a 2020, nelas levantou-se os quantitativos de atendimento por OSC e por categoria, essas informações dos anos de 2021 e 2022 foram levantadas nos Planos de Trabalho anexados aos TC das OSC, disponibilizados na mesma página; no portal da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo localizou-se o Decreto nº 62.294 (São Paulo, 2016b). As despesas (liquidações) por meio dos TC foram levantadas nos demonstrativos de despesas no portal da Sefaz/SP. Os valores das despesas foram corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)<sup>5</sup> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com a data final

<sup>4</sup> - Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/>

<sup>5</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.



de dezembro de 2022. Para tais correções utilizou-se a Calculadora do Cidadão<sup>6</sup> do Banco Central do Brasil.

Os dados foram registrados em planilhas e organizados em gráficos, analisados com base em produções dos autores que pesquisam sobre público da educação especial, financiamento da educação e da educação especial, parcerias público-privadas.

## **Financiamento da educação especial no Brasil: em foco as parcerias público-privadas**

Ao longo da história da educação brasileira, o seu financiamento nem sempre foi prioridade para garantir o direito à educação para todos. Assim, a garantia desse financiamento sempre foi motivo de luta daqueles que defendem esse direito. Logo, pode ser um tema complexo e abrangente, o destaque será o financiamento da educação especial a partir da instituição dos fundos de financiamento – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituídos pelas Leis nº 9.424 e 11.494, respectivamente (Brasil, 1996a, 2007). O primeiro com vigência de 10 anos e o segundo de 14 anos, quando foi aprovado o Fundeb permanente no final de 2020 pela Lei nº 14.113 (Brasil, 2020). Vale ressaltar que a educação básica recebe recursos também do salário-educação e dos Programas de Assistência Técnica e Financeira da União que atendem a função supletiva e redistributiva na área educacional.

A criação do Fundef e a continuidade da política de fundos de financiamento da educação básica têm como principal proposta a equidade da qualidade da educação nas escolas e das condições de trabalho e salariais dos profissionais, tendo em vista as disparidades regionais do Brasil e entre escolas das redes de ensino municipais e estaduais (Pinto, 2000). Esses fundos se constituem como um fundo especial, de natureza contábil, administrado no âmbito estadual; são compostos por percentuais vinculados à receita proveniente da arrecadação de uma cesta de impostos (estaduais, municipais e federais) e por complementação da União.

Os recursos reunidos nos fundos são distribuídos para os estados e os municípios de acordo com o número de matrículas, com diferenciações valorativas – fatores de ponderação<sup>7</sup> – por etapa, tipo de estabelecimento e modalidade de ensino (Brasil, 1996a, 2007, 2020). Ressalta-se que o Fundef distribuía os recursos apenas para o ensino fundamental e subvinculava somente a remuneração dos docentes dessa etapa de ensino, e o Fundeb aumentou a abrangência distribuindo os recursos para todas as etapas e modalidades da educação básica e subvinculando a remuneração dos profissionais da educação básica.

**6-** Disponível em: <https://bit.ly/3bTkGnq>

**7-** 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, 2007b, art. 13, inc. I).



Especificamente sobre o financiamento da educação especial, no período em que estava vigente o Fundef, as matrículas nessa modalidade de ensino passaram a receber recursos diferenciados a partir de 2000, com ponderação de 1.05, 5% a mais em relação às matrículas da 1ª a 4ª série (1.0), sendo elevada para 7% (1.07) em 2005 (Viegas; Bassi, 2009). Nesse período, os repasses eram somente para matrículas nas redes públicas de ensino.

Quando da regulamentação do Fundeb, as matrículas da modalidade educação especial passaram a receber 20% a mais que as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental urbano (fator de ponderação 1.0), ou seja, 1.20. Entretanto, as matrículas nas instituições especializadas sem fins lucrativos parceiras foram incluídas na distribuição desses recursos. Segundo Martins P. de S. (2011), em 2004, foram identificadas pressões para a inclusão de instituições especializadas sem fins lucrativos como as associações de pais e amigos dos excepcionais. Registra-se que os recursos do Fundeb não são repassados diretamente para as OSC parceiras, e sim para as secretarias municipais e estaduais de educação, para que essas realizem os repasses dos recursos respeitando os acordos de parcerias realizados (Martins, P. de S., 2011).

A partir de 2011, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), é determinada que a segunda matrícula, compreendida como AEE no contraturno, seja contabilizada para recebimento dos recursos do Fundeb, também com ponderação de 1.20. O AEE pode ser oferecido por OSC especializadas sem fins lucrativos, neste caso, os repasses serão destinados às secretarias de educação e essas os transferem às OSC de acordo com a parceria.

Quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) (Brasil, 2014) representantes dessas OSC especializadas e sem fins lucrativos moveram forças para a manutenção do oferecimento de educação especial substitutiva e da ampliação da possibilidade de ofertarem AEE e tiveram êxito em suas manifestações.

Outro destaque diz respeito à tramitação do Fundeb permanente. A vigência do primeiro Fundeb deixaria de vigorar no final de 2020, mas já em 2015 foi apresentada uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), de autoria da Dep. Raquel Muniz, do Partido Social Cristão/MG para assegurar a política de fundos para o financiamento da educação. A principal proposta era a de tornar o Fundeb permanente, assegurando constitucionalmente o financiamento da educação básica no Brasil (Sena, 2015). Em 2020, essa primeira PEC foi substituída por outra da Dep. Dorinha do Partido Democratas/TO e aprovada.

No Congresso Nacional, na tramitação da lei de regulamentação, houve tentativa, por meio de proposta de projeto de lei apresentada pelo Sen. Randolfe Rodrigues (Rede/AP) com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de acabar progressivamente com o direcionamento de recursos públicos para OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, no entanto, se manteve a contabilização de matrículas nessas OSC e naquelas que ofertam educação infantil que sejam parceiras de governos estaduais e municipais (Castro *et al.*, 2022). Ressalta-se que a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial, em manifesto, reiterou que recursos públicos devem ser direcionados para a educação pública, e neste caso, para suprir as necessidades e garantir a qualidade de ensino para o público da educação especial nas classes comuns (Rede Fineesp, 2020).



Em relação às parcerias público-privadas entre Poder Público e OSC especializadas sem fins lucrativos, Borowsky (2013) e Pinto (2016) ressaltam que historicamente o Estado delega para essas instituições a responsabilidade pela educação especial e as apoia técnica e financeiramente, com parcerias nas três esferas de governo, garantidas pela legislação desses entes. Nesse sentido, Marques (2015) constatou que os subsídios financeiros advindos das esferas públicas (estadual e federal) para as escolas especializadas privadas sem fins lucrativos paranaenses chegavam a 86%, logo, mantinha em grande parte os custos dessas escolas e evidenciavam a força da relação público-privada dessas instituições no estado.

Por sua vez, Oliveira (2016) e Oliveira e Célio Sobrinho (2018) apontaram o aumento da terceirização dos serviços de AEE no estado do Espírito Santo, enquanto Souza, Castro e Prieto (2020) constataram que a Seduc/SP adota a política de parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial que estão na contramão das políticas de inclusão escolar por manter parceria com elevado número de OSC e assim incentivam a manutenção e/ou aumento do atendimento substitutivo às classes comuns, e também repassam valores elevados e significativos para a subsistência dessas OSC.

Neste contexto, pode-se afirmar que há como consequência dessas ações a desresponsabilização do Estado pela educação de pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial (Loureiro, 2013; Borowsky, 2013).

## **Políticas para a oferta de educação especial pela Seduc/SP via parcerias com OSC sem fins lucrativos**

Ressaltou-se anteriormente que o governo paulista, historicamente, definiu ações de apoio técnico e financeiro para instituições sem fins lucrativos para a oferta de serviços de educação especial. Nas décadas de 1950 e 1960 constata-se em documentos legais a delegação de serviços educacionais para pessoas com deficiência para essas instituições (Mazzota, 2003; Souza, 2022). Ainda na década de 1960, o estado passa a regulamentar os serviços educacionais ofertados pelas instituições sem fins lucrativos por meio de portaria, o que acaba por oficializar este tipo de atendimento como substitutivo ao ofertado nas classes comuns.

Nas duas décadas seguintes, a secretaria de educação estabeleceu normas e diretrizes para que as instituições privadas filantrópicas organizassem escolas especiais e, se atendidas todas as regras, eram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Mazzota, 2010). As consequências dessas ações levaram ao aumento do número de escolas especiais no estado. Mazzotta (2010) constata que em 1982 havia 102 escolas especiais pertencentes a essas instituições, reconhecidas e mantendo convênio com a secretaria de educação, sendo que 90% delas atendiam estudantes com deficiência intelectual.

Desde 2001 até 2016, resoluções e decretos da Seduc/SP estabeleciam orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos. Martins, L. de S. (2011), em pesquisa documental no período entre 2001 e 2009, levantou sete documentos tratando do tema, enquanto Souza (2022) encontrou duas resoluções com orientações sobre conveniamento entre 2010 e 2014.



No ano de 2014, foi promulgada a Lei nº 13.019 (Brasil, 2014), a qual estabelece um dos eixos norteadores do MROSC. Nessa normativa fica estabelecido:

[...] 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, 2014, s/p., grifos nossos).

No final de 2016, a Seduc/SP publicou o Decreto nº 62.294 e a Resolução SE nº 59 alinhando-se à legislação federal, e que orientam a formalização de parcerias por meio de TC, isso com a realização de prévio credenciamento dessas OSC (São Paulo, 2016b, c).

Sobre o credenciamento prévio, cabe esclarecer que a Lei nº 13.019 indica que o chamamento público pode ser dispensado “[...] no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação [...] desde que previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política” (Brasil, 2014, art. 30, inciso VI). Nesse sentido, Di Pietro (2022, p. 387, grifo da autora) considera que o legislador não utilizou o “[...] vocábulo *licitação* para designar o procedimento de seleção [...]”, entretanto, a autora afirma que o credenciamento é uma modalidade de licitação. “Aliás, o legislador quis deixar claro que a Lei nº 8.666/1993<sup>8</sup> não se aplica às relações regidas pela Lei nº 13.019/2014, salvo nos casos expressamente previstos” (Di Pietro, 2022, p. 387).

A Lei nº 13.019 enumera quais são as OSC que podem ser dispensadas de chamamento público: as entidades privadas sem fins lucrativos, as sociedades cooperativas e as organizações religiosas (Brasil, 2014). Por sua vez, podem ser destinados recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que atendam aos requisitos expressos na Lei (Brasil, 1996b, art. 77, incisos I-IV). Em relação ao TC, este é definido como:

[...] 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. (Brasil, 2014, art. 2º, inc. VII).

No caso da legislação estadual paulista, a Resolução SE nº 26 (São Paulo, 2017b), delega a competência de assinatura dos TC aos dirigentes regionais de ensino, ou seja, cada diretoria de ensino é responsável por credenciar, elaborar os TC, a partir da minuta-padrão e de firmá-los diretamente com as OSC de sua região.

---

**8-** 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 nº 8.666, que institui 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 físicas poderão participar da licitação (Brasil, 1993).



Por sua vez, a Resolução nº 59 (São Paulo, 2016c), que estabelece o processo de credenciamento, define o público a ser atendido pelas OSC e os documentos que devem ser apresentados para o credenciamento.

Em relação ao público, a Resolução indica

[...] educandos com deficiência intelectual<sup>9</sup> [DI], deficiência múltipla<sup>10</sup> [DMu] associada à 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<sup>11</sup>, 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, 2016b, art. 1o.).

Ressalta-se que a Seduc/SP elaborou essa resolução tendo como base a visão médico-psicológica da deficiência, usando manuais médicos classificatórios, o que, segundo Bridi e Baptista (2014, p. 508), está centrado naquilo que o indivíduo apresenta, o que é intrínseco a ele, está focado “[...] no sujeito e em seu comportamento, e não no conjunto de fatores e condições por meio dos quais o sujeito se produz”. Assim sendo, podemos afirmar que esse documento legal está na contramão da política de educação especial brasileira atual, que tem como base o modelo social de deficiência<sup>12</sup>, no modelo médico-psicológico, o limitador é a deficiência em si, para o modelo social, as barreiras estão no meio em que a pessoa está inserida (Brasil, 2015).

No ano de 2021, a Seduc/SP publicou o documento Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021, p. 8), no qual

[...] atualiza e consolida as diretrizes e bases para a organização e atuação da rede estadual na perspectiva da inclusão, garantindo a educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e, por consequência, o fortalecimento da cidadania ao longo da vida.

---

**9-** Em 1992, a *American Association on Intellectual Developmental Disabilities* definiu que as pessoas com DI podem apresentar dificuldades de “[...] condutas adaptativas em 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).

**10-** Deficiência múltipla (DMu), segundo o Ministério da Educação, 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 (Brasil, 2006).

**11-** “*Nível de Gravidade 2 – Exigindo apoio substancial – 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. [...] 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. Nível de Gravidade 3 – Exigindo apoio muito substancial – 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. [...] 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*” (American Psychiatric Association, 2014, p. 52, grifos nossos).

**12-** “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, s/p., 2015).



Apesar disso, no mesmo documento observamos a confirmação da manutenção das parcerias com OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, assim como da contratação de escolas especiais privadas com fins lucrativos para oferta de “atendimento não inclusivo” para estudantes com DI, TEA, DMu associada a DI e ao TEA (São Paulo, 2021, p. 42).

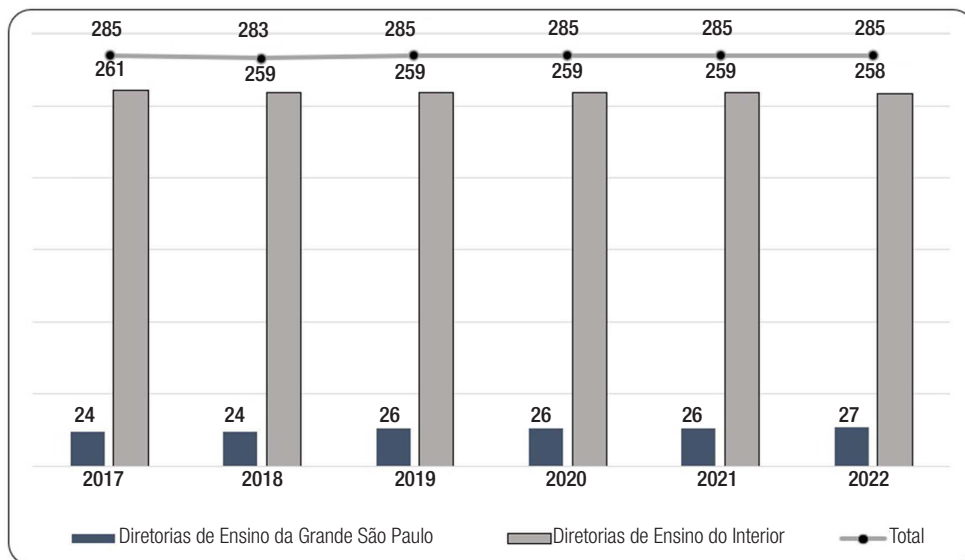
Retornando à Resolução nº 59 (São Paulo, 2016c), essa também indica as exigências para o processo de credenciamento, quais sejam, os documentos complementares que comprovem a constituição (estatutos), legalização (certidões negativas), os contábeis e de situação cadastral, os relatórios/portfólio das realizações que comprovem a experiência prévia da instituição na realização do objeto do TC. Esses documentos são analisados pelos integrantes da “Comissão de Análise Técnica ou membro previamente designado”, como definido na própria Resolução, e o resultado da aprovação é publicado no Diário Oficial do Estado e no Portal da Seduc/SP.

Com essa “nova” normatização, a partir de dezembro de 2016, as OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, passaram a firmar os TC com a Seduc/SP. Os TC são celebrados nas Diretorias de Ensino (DE) a qual a OSC pertence, assim vale registrar que as DE paulistas estão divididas em dois grandes grupos – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo (DE-GSP) e Diretorias de Ensino do Interior (DE-I). No primeiro grupo temos 28 DE que circunscrevem 35 municípios e no segundo grupo temos 63 DE que abrangem 610 municípios, completando os 645 municípios do estado e 91 DE.

Optou-se por apresentar os dados de OSC parceiras (Gráfico 1), dos estudantes atendidos (Gráficos 2 e 3) e dos valores liquidados em favor das OSC (Gráfico 4) agrupados por DE-GSP e DE-I.

Primeiramente, apresenta-se os resultados com o Gráfico 1 que demonstra quantas são as OSC parceiras da Seduc/SP ao longo do período estudado.

**Gráfico 1 –** Quantitativo de OSC parceiras da Seduc/SP (2017-2022)

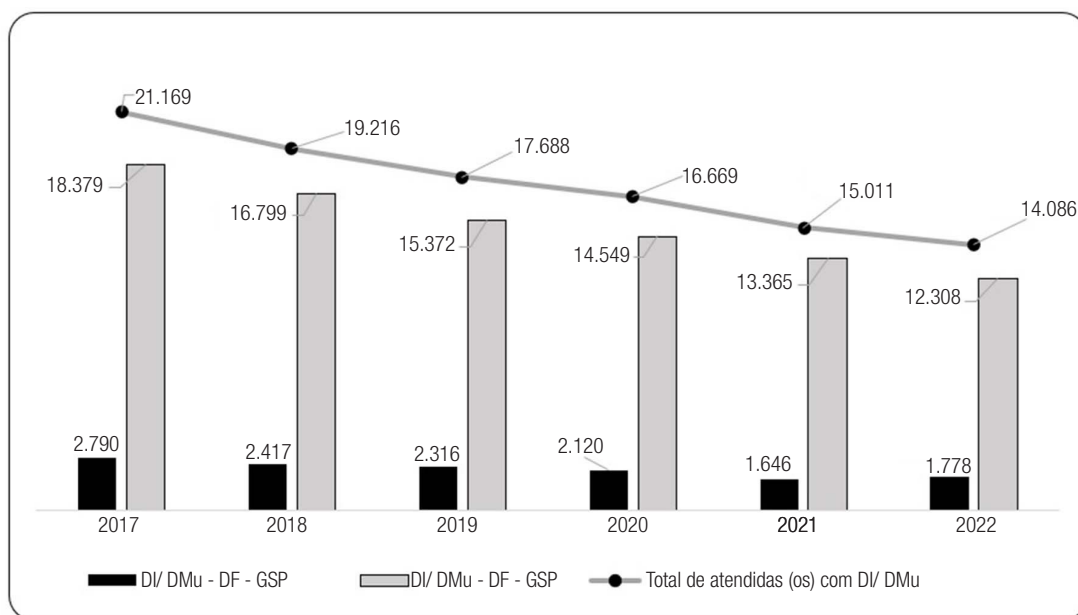


Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base nos demonstrativos financeiros da Secretaria da Fazenda e Planejamento de São Paulo (2017-2022).

Pode-se observar no Gráfico 1 que houve pouca variação do quantitativo total de OSC parceiras, somente em 2018 que eram 283, nos outros anos o número se manteve em 285. Olhando para as DE-GSP houve aumento de três OSC parceiras, ao passo que nas DE-I houve diminuição de três no período. Esses dados indicam a manutenção da delegação da educação das pessoas elegíveis ao atendimento pela educação especial para essas OSC, ou seja, a desresponsabilização da Seduc/SP pela educação dessas pessoas (Loureiro, 2013; Borowsky, 2013).

Tendo em vista o elevado número de OSC parceiras da Seduc/SP, faz-se importante observar o quantitativo de atendidas(os) nessas OSC. A Seduc/SP considera para o pagamento *per capita* nos TC duas categorias: (1) DI e DMu associada a DI; (2) TEA, serão nominadas: a primeira categoria como DI/DMu e a segunda como TEA. Os quantitativos estão apresentados nos Gráficos 2 e 3.

**Gráfico 2** – Quantitativo de atendidas(os) nas OSC parceiras da categoria DI/DMu: DE-GSP e DE-I (2017-2022)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base nos Dados Abertos da Educação (2017-2022).

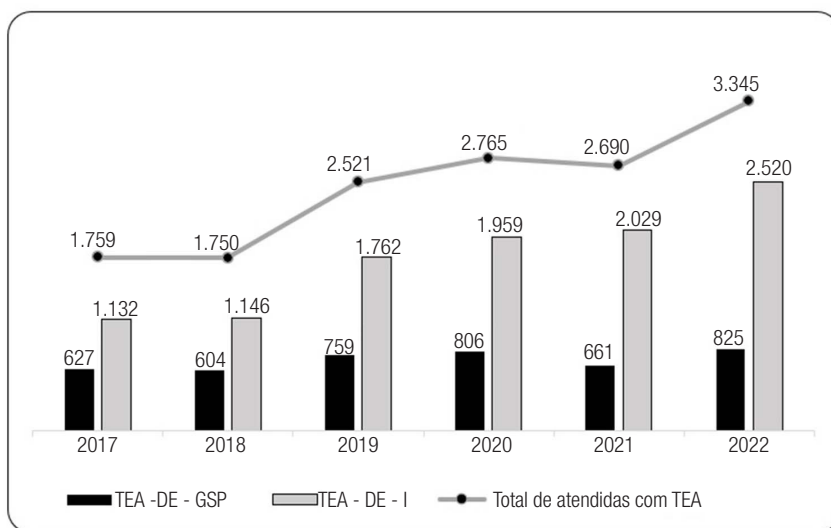
Em relação ao total de atendidas(os) com DI/DMu observa-se uma redução de 33,45% no quantitativo no período. Essa redução é alavancada pelo movimento de retração dos atendimentos nas DE-I que foi de 33,03% e nas DE-GSP, que foi de 36,27%. Uma possibilidade de compreensão dessa redução poderia estar relacionada ao aumento de matrículas desse público nas classes comuns. Em 2017, estavam matriculados 87.084 estudantes com DI nas classes comuns do estado (consideradas todas as dependências administrativas) e em 2021, 94.715 (Brasil, 2021), além das matrículas de estudantes com DMu. Entretanto, sua validação prescinde de aprofundamento, indicativo para realização de outros estudos, pois os dados não são o escopo deste artigo.



Em movimento oposto, no caso da categoria TEA houve aumento avultado do quantitativo de atendidas(os). No total geral, houve crescimento de 90,16% no período, tendo somente duas pequenas quedas em 2018 e 2021, nove e 75 atendidas(os), respectivamente.

Nas DE-I, o número de atendidas(os) mais que dobrou, o percentual de aumento foi de 122,61% nesse hiato temporal. Com elevação de atendimentos constantes, há dois picos de aumento: 2018-2019 - 53,75% e 2021-2022 - 24,19%. É relevante ressaltar que de 2021 para 2022, o percentual de OSC que atendiam essa categoria aumentou em aproximadamente 60% nas DE-I.

**Gráfico 3** – Quantitativo de atendidas(os) nas OSC parceiras da categoria TEA: DE-GSP e DE-I (2017-2022)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base nos Dados Abertos da Educação (2017-2022).

Nas DE-GSP o acréscimo no período foi de 31,57%, houve variação entre quedas e aumentos, sendo que a diminuição foi mais expressiva em 2021 - 17,99%, e os maiores aumentos nos anos de 2019 - 25,66% e 2022 - 24,81%, todos em relação ao ano anterior. Registra-se que houve também um aumento de três OSC ofertando atendimento para a categoria TEA nas DE-GSP.

Como citado anteriormente, o governo paulista sofreu ACP no início dos anos 2000, e foi condenado a ofertar serviços de saúde, educação e assistência social para pessoas com TEA. Quando do primeiro julgamento, as consequências foram o aumento descontrolado de pedidos de internação e de atendimento em instituições segregadoras, por parte dos responsáveis por essas pessoas. Para atender à demanda dos pedidos, o Governo paulista, a princípio, ampliou os atendimentos por meio de convênios, parcerias e contratos com instituições com e sem fins lucrativos nas áreas de saúde e educação. Alguns serviços foram implementados na REE/SP para efetivar a inclusão escolar dos estudantes com TEA.

Em 2016, quando do último trânsito em julgado, foi negada a extinção da ACP, no entanto foram designadas novas ações a serem cumpridas pelo Governo para atendimento desse público. Observa-se que algumas ações foram implementadas na REE/SP, como o

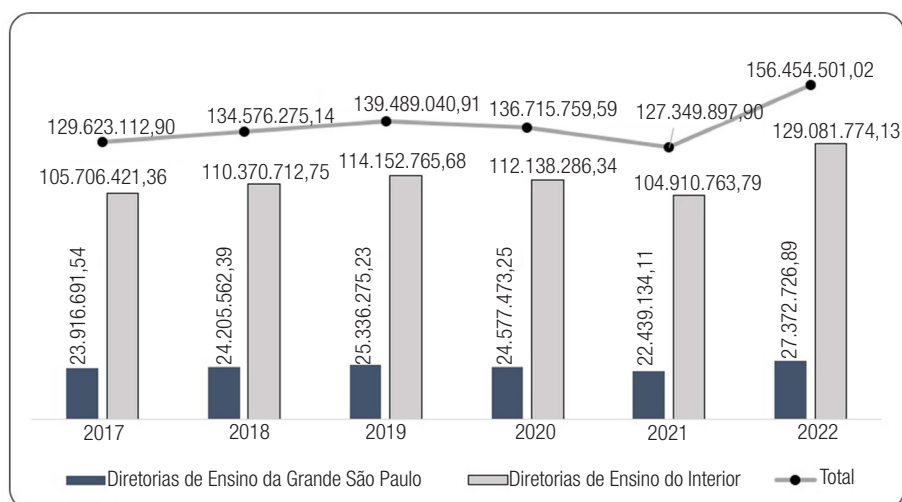
serviço de cuidadores, resultado também de Termo de Ajustamento de Conduta firmado pelo estado de São Paulo junto ao Ministério Público (São Paulo, 2013). Entretanto, o que se constata com os dados levantados é que tanto o quantitativo de OSC, quanto de atendidas(os) com TEA vem aumentando substancialmente no período analisado, ciclo posterior à última sentença. Não se pode afirmar que esse fato é decorrente somente da ACP, pois precisaria analisar outros dados como o número de matrículas desse alunado na REE/SP nas classes comuns e no AEE, se esses estão em ascensão ou diminuindo, por exemplo. Análises que o presente artigo não alcançará e segue como proposta para novas pesquisas.

Como já esclarecido, as OSC parceiras da Seduc/SP firmam TC, os recursos financeiros repassados são referentes ao valor *per capita*/ano das categorias DI/DMu e TEA multiplicado pelo número de atendidas(os) na categoria. Durante o período estudado o *per capita*/ano da categoria TEA foi de R\$ 13.515,00, ao passo que da categoria DI/DMu de 2017 a 2019 foi de R\$ 3.500,00, com reajuste de 34% em 2020, indo para R\$ 4.690,93.

Assim, as despesas liquidadas<sup>13</sup> em favor das OSC parceiras relativas aos serviços prestados por meio dos TC no período de 2017-2022 estão apresentadas no Gráfico 4.

Iniciando a análise pelo valor total das liquidações houve um crescimento no período de 20,69%, sendo que de 2017 a 2019 os aumentos foram constantes alcançando no último ano o percentual de 7,61%, nos dois anos seguintes ocorreram reduções: de 1,98% de 2019 para 2020 e de 6,85% de 2020 para 2021. No último ano, 2022, houve um aumento acentuado de 22,85% em relação ao ano anterior. A redução das liquidações totais no ano de 2021 pode ser atribuída à diminuição do número de atendidas(os) – 1.658 (DI/DMu) e 75 (TEA), e como hipótese explicativa se pode inferir que muitas famílias não mantiveram os filhos nas OSC no período da pandemia da Covid-19.

**Gráfico 4** – Valores liquidados em favor das OSC parceiras da Seduc/SP (2017-2022)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base na Secretaria da Fazenda e Planejamento de São Paulo (2017-2022) e valores corrigidos pelo IPCA (IBGE) dez/2022.

**13-** “*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-], p. 2, grifo do autor).



Quando se observa o período a partir dos dois grupos de DE, os aumentos e diminuições acompanharam o valor total de repasses. Nas DE-I de 2017 a 2019 houve aumento acumulado de 7,99%, quedas de 2019 para 2020 de 1,76%, e de 2020 para 2021 de 6,44%, por fim, aumento significativo de 2021 para 2022 de 23,03%. Nas DE-GSP, de 2017 a 2019 o aumento acumulado foi de 5,93%, as quedas foram de 2,99% de 2019 para 2020 e de 8,70% de 2020 para 2021; e para finalizar o período, o aumento acentuado de 21,98% de 2021 para 2022.

Pode-se afirmar que os aumentos observados no último ano são justificados pelo acréscimo do número de atendidas(os) da categoria TEA apontado no Gráfico 3, que foi de 90,16% no período, tendo em vista que essa categoria tem um *per capita*/ano muito superior ao da categoria DI/DMu. O quantitativo de atendidas(os) desta última categoria reduziu ao longo do período (33,45%), e mesmo assim não influenciou negativamente o resultado em relação ao valor total das liquidações para as OSC parceiras, tendo em vista também que em 2020, o *per capita*/ano dessa categoria foi reajustado. Com base nessa constatação, pode-se inferir que atender as pessoas com TEA traz mais recursos para as OSC, portanto maior sustentabilidade como apontou a pesquisa de Marques (2015).

As despesas apresentadas no Gráfico 4, quando comparadas aos totais das liquidações efetuadas na subfunção educação especial (despesas com serviços terceirizados, TC, insumos diretos da REE/SP, entre outros), representaram 41,90% em 2017, 43,25% em 2018, 44,24% em 2019, 66,74% em 2020, 53,63% em 2021 e 46,92% em 2022.

Observando os demonstrativos financeiros da Sefaz/SP, de 2020, com a suspensão das aulas, ação necessária durante a pandemia da Covid-19, os serviços de cuidadoras(es) e transporte escolar, por exemplo, foram reduzidos, diminuindo também as despesas com a subfunção educação especial. Entretanto, as liquidações relativas aos TC se mantiveram, o que elevou o seu percentual em relação ao total de despesas com a subfunção. Nos dois anos seguintes, constatam-se reduções nos percentuais, mas em 2022 ainda temos um percentual superior ao de 2017. Os resultados obtidos permitem afirmar que a Seduc/SP despende recursos consideráveis com as parcerias público-privadas com OSC sem fins lucrativos (Laplane; Caiado; Kassar, 2016; Peroni, 2009).

## **Considerações finais**

O principal objetivo deste artigo foi analisar as políticas de financiamento da educação especial da Seduc/SP a partir das despesas dos TC relativos às parcerias entre a secretaria e as OSC. Para alcançar tais resultados, foram apresentados dados do quantitativo de OSC parceiras e das(os) atendidas(os), e as despesas liquidadas com os TC no período de 2017 a 2022.

A partir desses dados se pode constatar que a Seduc/SP mantém parceria com um número considerável de OSC que ofertam educação especial substitutiva para pessoas com DI/DMu e TEA, quando definidas as condições de apoio necessários.

Ao longo do período, o número de OSC parceiras da Seduc/SP era entre 283 e 285. O que permite afirmar que a Seduc/SP delega para essas OSC a educação escolar dessas pessoas, se desresponsabilizando da mesma (Loureiro, 2013; Borowsky, 2013). Essa ação



se caracteriza como terceirização dos serviços de educação especial, o que pesquisadores como Oliveira (2016) e Castro (2020) afirmam em seus trabalhos.

Em relação ao quantitativo do público atendido, houve queda constante do número na categoria DI/DMu, com redução de 33,45% ao final do período estudado. Uma hipótese é de que esses estudantes estejam frequentando as classes comuns das escolas, pois as matrículas cresceram no período, conforme dados do Inep (Brasil, 2021). Ao passo que as(os) atendidas(os) da categoria TEA aumentaram 90,16%, assim como aumentou em 60% o número de OSC que passaram a atender essa categoria no ano de 2022.

Apesar da ACP não ter sido extinta, em seu último trânsito em julgado em 2016, a mesma indica que ações devem ser desenvolvidas na REE/SP para a inclusão desse público. Contudo, não recomenda o fim das parcerias com as OSC sem fins lucrativos que ofertam educação especial substitutiva.

Outrossim, observa-se nos demonstrativos financeiros de despesas com a subfunção educação especial que as liquidações com despesas com cuidadoras(es) estão aumentando, o que pode indicar maior apoio para esses estudantes nas classes comuns. Logo, é preciso que estudos possam se dedicar a compreender outros fatores explicativos para o aumento exponencial de atendidas(os) com TEA, bem como de parcerias com mais OSC para o atendimento dessa categoria.

A partir dessas constatações, pode-se afirmar que a Seduc/SP, apesar de desenvolver ações para a inclusão dos estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial na REE/SP, não adere totalmente às políticas atuais de inclusão escolar, terceirizando o atendimento de parte do alunado em OSC parceiras. As ações da Seduc/SP deveriam ser direcionadas ao fortalecimento de políticas que promovem a inclusão escolar do alunado com DI/DMu e TEA, com a garantia do oferecimento de profissionais de apoio escolar, recursos pedagógicos, tecnologia assistiva, além de formação continuada para os profissionais da educação, e assim, garantir a permanência e a aprendizagem desse público nas classes comuns.

Reitera-se ainda que os repasses de recursos financeiros públicos devem ser prioritariamente direcionados para a educação pública, alinhando-se com as afirmações apresentadas no manifesto da Rede Fineesp quando da regulamentação do Fundeb permanente.

## 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 de Maria Amélia de Almeida. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://bit.ly/2JPC Taf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BOROWSKY, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (ANPAE), 26., 2013, Recife; AGUIAR, Márcia Angela da Silveira (org.). **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2013. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://bit.ly/2Ftns6J>. Acesso em: 22 out. 2018.



BRASIL. Lei Federal nº 13.019, 31 de julho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2rrWC7C>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996b. Disponível em: <https://bit.ly/2fWX88v>. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 1996a. Disponível em: <https://bit.ly/2zfGS9l>. Acesso em: 11 dez. 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. Brasília, DF: Casa Civil, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/2NdkWEI>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1rXyQZ7>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/1NE7LSh>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3b3pA1Z>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica de 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2Ke4QG8>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. rev. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2006. Elaborado por Profa. Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/20BktZT>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2zpHEKl>. Acesso em: 30 maio 2017.



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.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno *et al.*, A educação especial na tramitação do novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **Revista de Financiamento da Educação (Fineduca)**, Porto Alegre, v. 12, 2022. Disponível em: <https://11nq.com/uVdka>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na administração pública. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

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**. v. 1. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *In*: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Dv7Mxa>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza. **A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Kcpeh>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MARQUES, Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2S3nN1y>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARTINS, Larissa de Souza. **Educação especial no estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2S3zkBz>. Acesso em: 15 out. 2018.

MARTINS, Paulo de Sena. **Fundeb: federalismo e regime de colaboração**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 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: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-88.

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? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.



OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2FUQdsE>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no estado do Espírito Santo. **Revista de Financiamento da Educação (Fineduca)**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31mDHxS>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e a relação público/privado. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 32., 2009, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPEd, 2009. Trabalhos encomendados – GT-15. Disponível em: <http://bit.ly/2uVaRiV>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília, DF: Plano. 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2HD0Ep9>. Acesso em: 4 jul. 2018.

REDE de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial. Manifesto educação especial na regulamentação do Fundeb. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gUaGgE>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Termo de Ajustamento de Conduta. 2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 123, 23 mar. 2013, Poder Executivo, Seção I, p. 42. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3uMmzfx>. Acesso em: 29 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Governador do Estado. **Decreto nº 62.294, de 6 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, [...]. São Paulo: Governo do Estado, 2016b. Disponível em: <http://twixar.me/mpN3>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Promotoria Pública de São Paulo. Promotoria de Justiça de Direitos Humanos. **Pedido de arquivamento da Ação Civil Pública nº 0027139.2000.8.26.0053**. São Paulo: Promotoria Pública, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ouse96>. Acesso em: 2 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3HbhEK4>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 26, de 22 de maio de 2017**. Dispõe sobre a delegação de competência, para os fins que especifica. São Paulo: SE, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/36QvrXk>. Acesso em: 7 nov. 2018.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 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. São Paulo: SE, 2016c. Disponível em: <http://twixar.me/OpN3>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2017a. Disponível em: <http://twixar.me/gpN3>. Acesso em: 20 nov. 2017.

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. São Paulo: TJSP, 2016a. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bmwz0>. Acesso em: 15 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Ação Civil Pública nº.0027139.2000.8.26.0053** - (6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo). São Paulo: TJSP, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ouZBZs>. Acesso em: 29 set. 2021.

SENA, Paulo de. **A PEC nº 15/2015 e o Novo Fundeb**. Nota técnica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3dCxfGx>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Política de financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/3rfZQ>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUZA, Marcia Maurilio; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; 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. **Revista de Financiamento da Educação (Fineduca)**, Porto Alegre, v. 10, abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dzOgAP>. Acesso em: 20 nov. 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, v. 17, n. 1, p. 57-83, jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2BcjzhT>. Acesso em: 10 jul. 2018.

*Recebido em: 03.03.2023*

*Revisado em: 30.05.2023*

*Aprovado em: 26.06.2023*

**Editor responsável:** Profa Dra. Renata Marcilio Cândido

**Marcia Maurilio Souza** é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docente e pesquisadora na área de políticas públicas educacionais, com foco na análise de políticas de financiamento da educação.



**Rosângela Gavioli Prieto** é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pesquisadora e docente da área de educação especial, com foco na análise de políticas públicas.